



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Facultad de Educación

Máster en Investigación e Innovación Educativa

Trabajo Fin de Máster

**LA SEGREGACIÓN ESCOLAR EN LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PROFESORADO. ESTUDIO DE CASO EN LA FACULTAD
DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA**

Presentado por: Irene Díaz Alonso

Tutora: Miriam Sonllewa Velasco

Junio, 2025

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino

Resumen

La segregación escolar es un fenómeno emergente que ha cobrado relevancia en los últimos años dentro del ámbito educativo. El objetivo principal del presente estudio es analizar el nivel de comprensión y formación que tienen los futuros docentes sobre esta realidad. Desde una metodología cualitativa, centrada en el estudio de caso, se estudia este fenómeno en la Facultad de Segovia (Universidad de Valladolid). Para ello se han utilizado cuestionarios y entrevistas individuales, además se han analizado otras fuentes primarias, como las guías docentes que componen el plan de estudios y el documento de las competencias generales y específicas del grado de Educación Primaria y doble grado de Educación Primaria e Infantil de la Facultad de Segovia. En la investigación participaron 137 estudiantes de ambas titularidades mencionadas matriculados en la facultad en el curso escolar 24/25. Los resultados revelan un conocimiento parcial por parte del alumnado sobre la segregación escolar, lo que condiciona negativamente su capacidad de intervención. Asimismo, el análisis de los programas formativos muestra que, coexisten en la formación inicial dos enfoques, el de inclusión educativa y el de atención a la diversidad, que inciden de forma negativa en la formación del profesorado y en su compromiso con la equidad educativa. Se concluye que es necesario replantear y actualizar la formación inicial docente, alineándola con las demandas sociales actuales y orientándola hacia una educación verdaderamente inclusiva, transformadora y democrática.

Palabras clave: segregación escolar, formación inicial del profesorado, igualdad de oportunidades, educación Primaria, inclusión educativa.

Abstract

School segregation is an emerging phenomenon that has gained relevance in recent years within the educational field. The main objective of this study is to analyze the level of understanding and training that future teachers have regarding this reality. Using a qualitative methodology, focused on a case study, this phenomenon is studied at the Faculty of Segovia (University of Valladolid). Questionnaires and individual interviews were used, and other primary sources were analyzed, such as the teaching guides that comprise the curriculum and the document on the general and specific competencies of the Bachelor's Degree in Primary Education and the dual degree in Primary and Early Childhood Education at the Faculty of Segovia. One hundred thirty-seven students from both aforementioned programs enrolled at the Faculty during the 2024/25 academic year participated in the research. The results reveal a partial understanding among students about school segregation, which negatively impacts their ability to intervene. Furthermore, the analysis of training programs shows that two approaches coexist in initial teacher training: inclusive education and attention to diversity, which negatively impact teacher training and their commitment to educational equity. The conclusion is that initial teacher training needs to be rethought and updated, aligning it with current social demands and orienting it toward a truly inclusive, transformative, and democratic education.

Keywords: School segregation, initial teacher training, equal opportunities, Primary Education, educational inclusion.

ÍNDICE

CAPITULO INTRODUCTORIO.....	7
Presentación.....	7
Objetivos.....	9
Justificación.....	9
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	11
1.1 Concepto de segregación escolar.....	11
1.2 Contexto y evolución de la segregación escolar en España.....	13
1.3 La segregación escolar en la actualidad.....	21
1.4 Factores de la segregación escolar.....	27
1.5 Impacto social y económico de la segregación escolar.....	33
1.6 Compromiso y formación del profesorado respecto a la segregación educativa.....	35
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	39
2.1 Fases para la elaboración del estado de la cuestión.....	39
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	50
3.1 Anotaciones teóricas sobre el enfoque metodológico del estudio.....	50
3.2 Diseño del estudio de caso.....	53
3.3 Participantes.....	56
3.4 Técnicas e instrumentos de investigación.....	58
3.5 Proceso de análisis, categorías y codificación.....	62
3.6 Codificación.....	63
3.7 Criterios éticos y de calidad.....	63
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	67
4.1 ¿Qué saben los futuros docentes sobre segregación escolar?.....	67
4.2 La formación inicial de los futuros docentes ante la segregación escolar. enfoque pedagógico.....	74
4.3 Capacidad de intervención educativa.....	82

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	86
5.1 ¿Qué saben los futuros docentes sobre segregación escolar?	86
5.2 La formación inicial de los futuros docentes ante la segregación escolar. enfoque pedagógico	87
5.3 Capacidad de intervención educativa	88
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS....	91
6.1 Conclusiones generales.....	91
6.2 Limitaciones del estudio	92
6.3 Posibles desarrollos.....	93
6.4 Últimas palabras	93
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	104

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	40
Tabla 2	41
Tabla 3	53
Tabla 4	54
Tabla 5	55
Tabla 6	56
Tabla 7	57
Tabla 8	61
Tabla 9	62
Tabla 10	63
Tabla 11	63

CAPITULO INTRODUCTORIO

Presentación

La educación es un derecho fundamental de todas las personas establecido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en el artículo 27 de la Constitución Española. Sin embargo, en nuestros días, con el aumento de las desigualdades sociales y económicas, debemos ir un paso más allá, y no ceñirnos únicamente a garantizar una educación universal, sino garantizar una igualdad de oportunidades educativas con la finalidad de combatir ese incremento de las desigualdades sociales.

Organizaciones como la UNESCO han puesto el foco en el panorama internacional ya que se ha observado un retroceso de la democracia y a su vez, un auge de los movimientos autoritarios y populistas. Este fenómeno se manifiesta en el debilitamiento de instituciones democráticas y públicas, la erosión del Estado de derecho, el auge de discursos polarizadores que promueven el odio, el nacionalismo excluyente y el rechazo a las minorías. Además, se han multiplicado los casos de gobiernos que, manteniendo una apariencia democrática, restringen libertades fundamentales. Países como Hungría, Polonia o Turquía han sido señalados por la Unión Europea por vulnerar derechos democráticos básicos, en especial mediante el control de los medios y el poder judicial. Esto significa que actualmente nos encontramos inmersos en un contexto social y político, en el que los avances logrados en materia de derechos educativos corren el riesgo de verse amenazados.

Todo esto pone en compromiso derechos básicos de las personas, como es la educación y afecta directamente a la igualdad de oportunidades educativas. Según la UNESCO (2021) “La educación aún no está cumpliendo su promesa de ayudarnos a forjar un futuro pacífico, justo y sostenible” (p. 6). En la misma también plantea su preocupación sobre un posible escenario futuro donde un sistema educativo de calidad podría ser exclusivamente accesible para las élites, debido a la dirección que está tomando la educación.

Actualmente en España, a pesar de los discursos en favor de la equidad y la inclusión, factores como la creciente desigualdad social, la expansión de políticas de libre elección de centro, la mercantilización de la educación y la proliferación de escuelas concertadas o privadas han contribuido al aumento de la segregación escolar, uno de los fenómenos sociales que más afecta tanto a la calidad como a la equidad educativa en España (Save the Children, 2018).

Se entiende la segregación escolar como la desigualdad de oportunidades educativas, producidas por la desigual composición de cierto tipo de alumnado entre escuelas por sus características o condiciones sociales, personales o culturales (Ferrer y Gortazar, 2021; Murillo y Duk, 2018). Este fenómeno amplía y reproduce las desigualdades sociales y hace que la escuela, lejos de actuar como mecanismo de cohesión y ascenso social, en la línea de unos valores democráticos y equitativos, se convierta en un espacio que perpetúa la brecha social. Esta situación es muy preocupante, ya que actualmente España ha aumentado

considerablemente los niveles de segregación escolar por nivel socioeconómico en los últimos años, con la Comunidad de Madrid en cabeza (Ferrer y Gortazar, 2021). A nivel europeo nos encontramos entre los primeros países, únicamente por detrás de Hungría y Rumanía.

Estos datos indican que actualmente la forma en la que se gestiona la educación no asegura la creación de comunidades más equitativas. La educación debe asumir una responsabilidad y compromiso ante este escenario de desigualdad, generando y fomentando unos valores en la línea de una sociedad democrática, plural, cohesionada y justa. Por ello, es importante reconsiderar el entorno educativo superando desigualdades estructurales, para conseguir una sociedad basada en la justicia social (UNESCO, 2021).

Por lo que, la situación expuesta nos lleva a reflexionar sobre el papel que tienen los docentes para fomentar una escuela inclusiva. Esto nos conduce a replantearnos dos cuestiones clave, ¿qué formación deben recibir los docentes para que transforme este marco de segregación escolar? y ¿cuál es el enfoque ideológico que sustenta la formación inicial de los futuros docentes?

La formación inicial del profesorado debe adoptar un enfoque político y social crítico, orientado a la justicia social, la equidad y la inclusión. Esto implica formar docentes conscientes del papel estructural que desempeña la escuela en la reproducción o transformación de las desigualdades, capaces de identificar la segregación escolar como un problema sistémico y de actuar desde una identidad profesional consciente y comprometida con los derechos educativos de todo el alumnado.

A partir de lo expuesto, parece importante investigar sobre el conocimiento y la formación de los futuros docentes respecto a uno de los fenómenos que actúa como perpetuador de las desigualdades sociales: la segregación escolar. Si el profesorado no dispone de herramientas teóricas y prácticas para identificar, comprender y actuar ante la segregación, cualquier reforma política educativa en favor de la educación inclusiva corre el riesgo de ser superficial e ineficaz.

Por esta razón, la investigación, contextualizada en la Facultad de Educación de Segovia, pretende responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Poseen los alumnos de los Grados en Educación Primaria y Doble Titulación de Educación Primaria y Educación Infantil de la Facultad de Educación de Segovia conocimientos sobre la segregación escolar?
- ¿Han recibido formación a lo largo de la carrera sobre segregación escolar? Si es así, ¿en qué asignaturas?
- ¿Sabrían actuar ante un caso de segregación escolar en el aula?
- ¿Qué enfoques predominan en la programación de la formación docente respecto a la segregación escolar en la facultad de Educación de Segovia?

La segregación escolar es un problema estructural que no se resuelve únicamente con buenas prácticas individuales. La conciencia y formación del profesorado sobre las desigualdades pueden ayudar a mitigarlas. Para lograr un cambio real en el sistema educativo se necesitan

políticas públicas y una ciudadanía consciente del problema, empezando por los propios docentes.

La presente investigación pretende aportar un granito de arena hacia esa deseada transformación educativa, siendo los docentes pilares fundamentales de la misma.

Objetivos

El objetivo general del estudio es investigar el nivel de comprensión y formación sobre segregación escolar que tiene el alumnado del Grado en Educación Primaria y del Doble Grado en Educación Primaria e Infantil de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid, España).

A partir de este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el nivel de conocimiento sobre el fenómeno de la segregación escolar que tienen los futuros docentes.
- Conocer qué formación se ofrece en los planes de estudios de ambas titulaciones y los aprendizajes que posee el alumnado que los cursa.
- Evaluar las herramientas y/o técnicas que poseen los futuros docentes ante el abordaje de la segregación escolar.

Justificación

Esta investigación se desarrolla conforme a lo establecido en el Real Decreto 822/2021, del 28 de septiembre, que regula la estructura de las enseñanzas universitarias y los procedimientos para garantizar su calidad, especialmente en lo recogido en su artículo 17. En este sentido, el presente estudio cumple con los requisitos del Trabajo Fin de Máster (TFM), evidenciando la adquisición de conocimientos y competencias vinculados al título académico.

Asimismo, se adapta a lo dispuesto en el Reglamento sobre la elaboración y evaluación del TFM recogido en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, el cual establece que todos los másteres oficiales deben culminar con la realización y defensa pública de un trabajo final.

Este trabajo ha sido elaborado atendiendo a las competencias definidas en el plan de estudios del Máster en Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Valladolid. Su desarrollo permite abordar y demostrar algunas de las competencias propias de dicha titulación, tales como:

G3. - Que los estudiantes movilicen habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

G4. - Que los estudiantes adopten -en todos los aspectos relacionados con la formación en la investigación educativa social- actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, de no discriminación,

de accesibilidad universal de las personas con discapacidad; así como una actitud de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática.

La realización de la presente investigación requiere en sí misma de una búsqueda autónoma y bibliográfica con un enfoque y análisis crítico, que desarrolla y fomenta el aprendizaje autónomo. Además, el objeto de estudio de la presente investigación se centra en la segregación escolar, una forma de desigualdad educativa y social, por lo que este trabajo se alinea completamente con un compromiso con los derechos y la igualdad.

Asimismo, también se relaciona directamente con algunas competencias específicas, tales como:

E.3.- Diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación.

E.4.- Conocer y seleccionar técnicas o instrumentos adecuados para la recogida de información en la investigación científica, aplicar dichas técnicas correctamente y evaluar y analizar las garantías de científicidad que cumplen.

Más allá de la mencionada justificación académica, la presente investigación se justifica también por razones personales. Realmente, siempre nos identificamos con una postura en la línea de los discursos sobre igualdad de género, justicia social y equidad. Pero fue durante una etapa de mi vida en la que viví en Madrid, mientras estudiaba la formación inicial, cuando estas ideas cogieron profundidad y sentido.

En este contexto, recuerdo como sin ser consciente del fenómeno de la segregación, cada mañana veía como determinados grupos de alumnos se distribuían en diferentes colegios según su origen étnico, concretamente: gitanos, latinoamericanos y nativos. Esta situación me hizo empezar a ser consciente de lo que era la segregación.

Cuando comencé el Máster, me interesé por seguir estudiando este fenómeno y sus implicaciones. Esto me hizo replantearme la importancia que tiene conocer qué es la segregación escolar para los docentes, los factores causantes para identificarla y las herramientas para combatirla. Sin conocimiento ni comprensión, nunca podrá haber un verdadero compromiso educativo y social.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo llevaremos a cabo un estudio del significado del término de segregación y profundizaremos en el concepto de segregación escolar y formas de medición, su evolución histórica en España, sus distintas tipologías. También se estudiarán sus causas, así como sus consecuencias tanto en el ámbito académico como en la sociedad en general. Finalmente, y en línea con el enfoque de este trabajo, se estudiará y se profundizará en la relevancia del papel y compromiso político y social del profesorado ante la segregación escolar.

1.1 Concepto de segregación escolar

Desde el punto de vista etimológico, la palabra “segregar” proviene del latín *segregāre* que significa “separar” o “apartar”. Se forma a partir del prefijo –se, que significa apartar o separar, la raíz -grex que significa “rebaño” o “grupo” y el sufijo –are, típico de los verbos en latín (Real Academia Española, s.f.).

La Real Academia Española (s.f.) define el término como:

1. “Separar o apartar algo o a alguien de otra u otras cosas”.
2. “Separar y marginar a una persona o a un grupo de personas por motivos sociales, políticos o culturales”.

Para comprender el término de manera más extensa es importante explicar cómo se mide el nivel de segregación desde una perspectiva científica. Existe bastante controversia entre los investigadores sobre cuáles son los índices más adecuados para estimar/evaluar la segregación escolar.

Massey y Denton (1988) citados en Murillo (2016) analizaron alrededor de veinte índices y los organizaron en cinco dimensiones distintas. Según Murillo (2016) las dimensiones son: Igualdad o uniformidad (evenness), exposición (exposure), concentración (concentration), centralización (centralization) y agrupamiento (clustering)” (p. 35). De estas cinco dimensiones, únicamente dos de ellas son aplicables al campo de la segregación escolar. La primera es la dimensión de igualdad o uniformidad, que se define como el nivel de desequilibrio que los miembros de un determinado grupo o categoría social se encuentran repartidos en distintas unidades geográficas u organizacionales, es decir, se considera que un grupo está segregado cuando su presencia es significativamente desigual entre dichas unidades (Murillo, 2016).

Para medir esta dimensión, los índices que más se utilizan en la literatura científica son:

- Índice de Disimilitud (Duncan y Duncan, 1955), indica qué porcentaje de un grupo debe moverse para que haya una distribución equitativa entre zonas o escuelas. Su valor va

de 0 a 1, siendo un valor alto señal de que un grupo está concentrado en ciertas escuelas y no distribuido equitativamente.

- Índice de Gorard (Gorard, 2000), indica la diferencia entre la proporción de un grupo en una escuela y su proporción total en el sistema escolar. Su valor oscila entre 0 y 1, siendo el valor 1 señal de una segregación total.
- Índice de la Raíz Cuadrada (Hutchens, 2004), se basa en la raíz cuadrada de la diferencia en las distribuciones de los grupos, lo que lo hace menos sensible a las pequeñas variaciones en los datos. Su valor también se encuentra entre 0 y 1, siendo los valores más altos significado de mayor segregación.

Por otro lado, la otra dimensión que se mide la segregación escolar es la exposición, entendida como la probabilidad de que un alumno de un determinado grupo, condición o categoría social se encuentre con otro alumno de distinto grupo, condición o categoría social (Murillo, 2016). Es decir, el grado en que los miembros están expuestos a personas de grupos diferentes. Para medir esta dimensión, el Índice de Aislamiento es el más útil (Massey y Denton, 1988, citados en Murillo, 2016). Este índice mide la probabilidad de que un estudiante de un determinado grupo comparta espacio escolar con estudiantes de su mismo grupo. Un valor alto en el Índice de Aislamiento indica que los estudiantes de ese grupo tienen poco contacto con estudiantes de grupos distintos (mayor aislamiento).

Como ya hemos mencionado anteriormente, existen varios tipos de segregación y en este estudio nos vamos a centrar concretamente en la segregación escolar. Martínez (2020) hace una aclaración:

La «exclusión» en principio, parece referirse a alumnos concretos y la «segregación», a grupos de ellos con algún rasgo compartido. Sin embargo, incluso aunque se refiera a grupos de alumnos y no a individuos concretos, toda segregación desemboca en una variedad de exclusión concreta ya que es siempre una barrera del acceso a la educación (p. 16).

En términos generales, la “segregación escolar” se define como una segmentación socioeducativa basada en la integración a un sistema educativo diferencial, en la que los grupos más vulnerables enfrentan mayores dificultades para mantenerse en el sistema educativo, afectando así a la calidad del sistema escolar y a la desigualdad de oportunidades educativas (Rossetti, 2014).

Asimismo, autores como Ferrer y Gortazar (2021) entienden la segregación escolar como:

la concentración de un cierto tipo de alumnado en los mismos centros educativos. Una excesiva segregación escolar puede convertirse en un problema para la igualdad de oportunidades y la eficiencia del sistema educativo, generando mayor fracaso y abandono en el alumnado y provocando mayores dificultades de gestión en los centros educativos de alta complejidad, desperdiciando así recursos y talento (p. 1).

En la misma línea y de una forma más amplia, esta vez abarcando las diferentes tipologías, Murillo y Duk (2016) la entienden como:

La concentración de estudiantes de uno u otro grupo étnico-cultural en algunas escuelas, el agrupamiento de estudiantes inmigrantes extranjeros en determinados centros, la distribución no uniforme de niños, niñas y adolescentes en escuelas atendiendo al nivel socioeconómico de sus familias, o a la concentración desigual de los estudiantes en función de su capacidad o rendimiento académico o a la escolarización según la discapacidad en escuelas especiales (p. 1).

Sintetizando, se entiende la segregación escolar como la separación educativa de determinados grupos sociales por una determinada característica o condición, en diferentes centros y/o en distintas aulas, afectando e incidiendo en la igualdad de acceso y de oportunidades educativas.

A partir de estas definiciones cabe aclarar de qué manera nos posicionamos ante ella, en la misma línea que Martínez (2020):

Las segregaciones escolares por los rasgos constitucionalmente señalados en el art. 14 CE (raza, sexo, discapacidad, etc.) son, desde un punto de vista jurídico, discriminaciones prohibidas por ese mismo precepto, en conexión con el derecho constitucional a la educación (art. 27.1 CE), en la medida en que implican un trato, en este caso, la educación recibida, que es diferente al de la mayoría o al de otros grupos de la población y que es peor, entre otras evidencias porque produce peores resultados académicos o porque incumple la función de socialización democrática que debe servir al sistema educativo (p. 37).

En otras palabras, la segregación escolar constituye una vulneración de los derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación inclusiva y el derecho a no ser discriminado por determinadas condiciones personales o sociales.

1.2 Contexto y evolución de la segregación escolar en España

Una vez aclarado el concepto de segregación escolar y sus niveles de medición, es importante hacer un inciso en su evolución histórica. La segregación escolar tiene unas raíces históricas muy profundas. En términos generales, su evolución ha pasado por varias fases, desde una segregación explícita basada en razones de género, clase social o etnia, a formas más sutiles de exclusión, escondidas bajo políticas que actúan causando desigualdad educativa. De hecho, es importante aclarar que es un fenómeno social que sigue persistiendo en la actualidad a nivel mundial y esto impacta y marca las estructuras educativas y sociales del mundo en el que vivimos.

Deteniéndonos en el contexto español, una fecha importante es el siglo XIX, momento en el que se forman los sistemas educativos nacionales, esto implica la regulación, financiación y

gestión de la educación por parte del Estado. Esto se ve reflejado en la Constitución de 1812 donde además se universaliza la educación primaria y su programación, sin excepciones.

Para plasmar estos principios en 1814 Manuel José Quintana elabora el Informe Quintana. En él, se establecía una educación pública, gratuita y universal, así como la distinción entre la instrucción privada y la pública (Llorent-Bedmar y Palma, 2018). Por el tema que estamos abordando, se hace necesario remarcar que los cambios no afectaron a determinados colectivos, como fue el caso de las mujeres y los grupos sociales más vulnerables, los cuales siguieron viéndose sometidos al analfabetismo. De hecho, según Pérez (2008):

A partir del informe Quintana se planteaba la educación para ellas de acuerdo con el destino social que iban a desempeñar: esposas y madres, para cuya formación era suficiente el aprendizaje de labores domésticas y rezos, así como música, dibujo y lecturas para las niñas de clase alta (p. 79).

Avanzando en la historia, en el año 1857 se promulga la Ley Moyano (Llorent-Bedmar y Palma, 2018). En esta ley se explicita la obligatoriedad de separar a niños y niñas en las escuelas. El sistema escolar se diferencia en dos niveles: elemental y superior. El currículo escolar en las escuelas elementales se restringía a la enseñanza de la religión, moral, tareas consideradas propias de su género, operaciones básicas de aritmética, lectura, escritura y nociones de gramática y ortografía. Por otro lado, en el nivel de enseñanza superior, se ampliaban los conocimientos y se incorporaban nuevas asignaturas, pero estas no eran accesibles para las niñas, quienes en su lugar recibían formación en materias relacionadas con el rol tradicional femenino (Pérez, 2008).

En definitiva, se estableció un plan de estudios diferenciado que institucionalizaba la discriminación curricular, asignando contenidos específicos para las niñas, sin garantizar la misma formación en las materias comunes.

A principios del siglo XX, estando la Ley Moyano vigente, se realizaron algunas reformas. En 1901 el Real Decreto del 26 de octubre estableció que los programas escolares serían los mismos para niños y niñas. Posteriormente, en 1909 el Real Decreto del 26 de octubre permitió la enseñanza mixta, pero esta medida fue implementada únicamente por los sectores más progresistas de la sociedad de la época. Entre 1900 y 1910 la tasa de analfabetismo de las mujeres se mantenía en porcentajes superiores al 80%, variando la cifra dependiendo de la región (Pérez, 2008).

En el año 1923, el militar Miguel Primo de Rivera da un golpe de Estado respaldado por Alfonso XIII. Su época en el poder es importante en términos educativos, ya que, veía la educación como el vehículo idóneo de transmisión de unos determinados valores: católicos y patrióticos, con el objetivo de glorificar la España del siglo XVI imperial (Luque, 2023).

En esta época, España contaba con altas tasas de analfabetismo y con una marcada desigualdad por razón de género, se contaba con un 46,33 % de analfabetismo en hombres, y un 57,78% de analfabetismo en mujeres (Luque, 2023).

Con las medidas educativas que se llevaron a cabo durante el régimen, como el incremento del número de escuelas y de maestros (Martín, 2010), se mejoraron las cifras, descendiendo en una tasa del 38,61% para los hombres y un 48,14% para las mujeres (Luque, 2023).

Las diferencias y desigualdades no solo existían respecto al género, sino que también venían determinadas por el lugar o el contexto de escolarización. En las zonas rurales la escolarización era mucho más baja. Entre los años 1923 y 1924 se crearon aproximadamente 178 escuelas provisionales mixtas y unitarias, en las cuales el Estado era el encargado de financiar la mayor parte de los costos. Esto significa que existía una educación mixta, pero más que por un principio pedagógico era por falta de recursos (Luque, 2023), ya que la formación que recibían las mujeres era muy limitada y estaba orientada hacia el matrimonio y la maternidad.

Finalmente, la falta de apoyo político, militar y el aumento de la oposición de sectores clave, puso fin a la dictadura de Primo de Rivera en el año 1930. Esta fue sustituida por un gobierno provisional con Berenguer al cargo, que abrió en camino al inicio de la Segunda República Española en 1931.

La Segunda República trajo consigo numerosas reformas en las estructuras e ideologías educativas, entre ellas una mayor inversión en educación, lo que contribuyó a reducir el analfabetismo y a aumentar la tasa de escolarización hasta alcanzar un 40% (Pérez, 2008).

Esta etapa se caracterizó por un enfoque transformador, orientado a democratizar la educación y a combatir diversas formas de segregación escolar, especialmente las basadas en el género, la clase social y el territorio.

El artículo 48 de la Constitución de 1931 estableció los principios fundamentales del programa educativo de la Segunda República. Se promovía una educación pública y gratuita, bajo la responsabilidad del Estado, con un enfoque laico y social. Uno de los aspectos más innovadores fue la creación de una escuela unificada que intentaba eliminar la segregación de género y consolidar el currículo común. Tanto la educación laica como la coeducación fueron los ejes centrales del debate educativo en esa etapa (Sayavera, 2016).

En este sentido, según Pérez (2008) “En 1932 el ministro de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos presentó a las Cortes su proyecto de Ley de Bases para la primera y segunda enseñanza” (p. 83). De especial interés es la Base 20, que defendía que las pequeñas diferencias en la forma de enseñanza entre una escuela de niños y otra de niñas no eran razón para justificar una distinción entre quienes las dirigen, especialmente considerando que los beneficios de la coeducación superaban con creces estas pequeñas diferencias (Pérez, 2008). Esta medida redujo claramente la segregación por sexo, al promover una educación mixta en todos los niveles escolares.

Según Parra-Nieto y Encinar (2022), los principios pedagógicos de la República incluían:

La consideración de un único currículo para niños y niñas; la apertura de la escuela al exterior, con excursiones a la naturaleza, a los museos o a las bibliotecas; la participación de las familias en la educación y el alcance de la higiene escolar; el valor del juego al aire libre, la Educación Física y el deporte; el reconocimiento a las materias

experimentales y al trabajo de laboratorio; el niño como centro de su propio proceso de aprendizaje; y el activismo (p.10).

Estos principios, inspirados en la Escuela Nueva y en la Institución Libre de Enseñanza, iban dirigidos a una escuela más equitativa, viva y participativa, lo que supuso una ruptura con el modelo tradicional segregado. Sin embargo, persistieron ciertas formas sutiles de segregación de género, como la presencia de contenidos diferenciados por sexo: las niñas recibían asignaturas como Economía doméstica y Enseñanzas del hogar (Parra-Nieto y Encinar, 2022).

Otro de los avances contra la segregación territorial fue la recuperación del uso educativo de las lenguas vernáculas. La República rompió con la imposición exclusiva del castellano en la escuela y revalorizó las lenguas propias de las distintas autonomías, como el catalán, euskera o gallego, lo cual contribuyó a una educación más diversa.

Asimismo, las ideas iniciadas por Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, provenientes de la Institución Libre de Enseñanza, se crearon las Misiones Pedagógicas, impulsado por ese interés de llevar la educación y la cultura a las zonas rurales con menos recursos de la España de la época. Según Sayavera (2016):

Fue publicado por decreto de 29 de mayo de 1931 la creación de un Patronato de Misiones Pedagógicas, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que consideró necesario el acercamiento de la enseñanza a los entornos rurales para terminar con el, hasta entonces, abandono que sufría el pueblo (p. 33).

Las Misiones Pedagógicas llevaron bibliotecas, teatro, cine, canto y materiales escolares a zonas aisladas, además uno de los principios más relevantes que transmitieron fueron los valores y principios de la democracia (Parra-Nieto y Encinar, 2022). En consecuencia, se redujo la segregación territorial, al intentar igualar el acceso a la educación entre zonas urbanas y rurales.

No obstante, la igualdad educativa no se consolidó de forma estructural. Las resistencias sociales y la inestabilidad política generaron tensiones. Las reformas laicas y coeducativas provocaron una reacción radical de la Iglesia y los sectores más conservadores, y entre 1933 y 1935, en un contexto político más conservador, se eliminó la coeducación (Pérez, 2008), lo que supuso un retroceso en la lucha contra la segregación por género.

En definitiva, las reformas republicanas (laicismo, educación, derechos laborales, etc.) marcaron un intento de transformación del sistema educativo, pero también provocaron una fuerte polarización política y social. Esto desembocó en una creciente tensión entre sectores progresistas y conservadores, y, por último, en un golpe de Estado militar, que dio lugar a la Guerra Civil (1936-1939) y a la victoria de Franco, quien instauró un régimen autoritario que revirtió la mayoría de estos avances.

Tras la Guerra Civil, en la primera etapa de franquismo, no hubo intereses en la educación primaria (Sonllevea, 2018). Sí modificó en cambio, la secundaria, pues se pretendía formar a la futura clase dirigente. El objetivo principal fue eliminar el proyecto republicano, lo que

conllevo a la persecución de los maestros de la época y la imposición de un nuevo marco ideológico autoritario y nacionalcatólico (Pérez, 2008). Una de las primeras medidas adoptadas fue la reintroducción de la religión en el currículo escolar, no solo como asignatura, sino como eje vertebrador de todo el sistema educativo, tal como señaló la orden del 21 de septiembre de 1936, que estableció la religión como herramienta para inculcar el patriotismo en el alumnado (Suyavera, 2016), marcando así el comienzo de una educación adoctrinadora.

Otro de los cambios más significativos fue la reforma de la coeducación, la educación segregada por sexos paso a ser una herramienta de control y represión social y moral, especialmente en los años cuarenta y cincuenta. Esta política reforzó los roles tradicionales de género y aumentó la segregación educativa. En palabras de Pérez (2008):

El orden político que se instauró en España tras la Guerra Civil marcó los destinos de hombres y mujeres, segregando roles y asignando comportamientos estereotipados a uno y otro sexo. Todos los estamentos culturales, políticos y educativos establecieron que la misión de la mujer española de la posguerra se hallaba en el hogar. La ideología defendida por la Falange sintetizada en el nacionalcatolicismo fijó la función de las mujeres en ser esposas y madres, dada su capacidad natural de abnegación y sumisión. Este ideario se propagó en todos los centros educativos y se reforzó a través de asignaturas específicas de las que se encargaba la Sección Femenina de Falange. (p. 83)

Esta visión se institucionalizó legalmente en la Ley de 17 de julio de 1945 de Educación Primaria, aprobada por el ministro de educación José Ibañez Martín (Trilla, 2018). Esta norma reestableció la educación separada por sexos, consolidando una estructura profundamente segregadora y discriminatoria, especialmente perjudicial para las mujeres, a quienes se les limitaba su desarrollo profesional e intelectual.

Esta Ley de Educación Primaria de 1945, se basó en tres principios fundamentales: universalidad, gratuidad y obligatoriedad. En teoría, estos principios buscaban reducir las desigualdades territoriales mediante la unificación del currículo a nivel nacional y garantizar la escolarización obligatoria de los niños entre seis y doce años. La gratuidad fomentó la construcción de una escuela por cada 250 habitantes. Sin embargo, en la práctica, esta regulación permitió a la Iglesia Católica consolidar una extensa red de centros educativos, sostenidos en gran parte por fondos públicos, muchos de los cuales siguen existiendo hoy en día (Suyavera, 2016). Esta situación, favoreció un modelo educativo dual: una educación pública y una red privada confesional.

A pesar del principio de universalización, diversos factores dificultaron su aplicación real. El absentismo escolar, especialmente en las clases más desfavorecidas, fue un obstáculo constante. Según Heredia (2016) “El absentismo producido por la necesidad de ayudar en casa, siendo muy usual en cursos más avanzados, llegando a abandonar el colegio para ponerse a trabajar. Éste dependía del nivel económico familiar.” (p. 175). Por lo que, el nivel familiar era un aspecto determinante en el itinerario educativo de los alumnos.

Asimismo, la supresión de la clasificación entre escuelas rurales y urbanas, lejos de igualar las oportunidades, acentuó el problema de la desescolarización y el analfabetismo rural, según Suyavera (2016):

está ley suprimió la clasificación entre escuelas rurales y urbanas, lo que acentuó la problemática de la desescolarización y, por ende, del analfabetismo rural. Problema que necesitó a lo largo de la década de los cincuenta y sesenta, la adopción de medidas extraordinarias en cuanto a la construcción de escuelas se refiere y a la formación específica de maestros para el ámbito rural (p. 48).

En el año 1952, la tasa de escolarización en la etapa obligatoria era del 69,15%. Los motivos eran dos, el absentismo escolar y la falta de centros educativos. La Ley de garantizar escuelas a toda la población no se cumplió hasta bien entrados los años cincuenta ya que fue en el año 1948 cuando el Ministerio comenzó a tomar medidas contra el analfabetismo (Suyavera, 2016)

Además de la segregación por género, clase social y territorio, el sistema franquista también excluyó a minorías étnicas como la población gitana y las personas indígenas del norte de África, impidiendo un acceso equitativo a la educación, ya que no existían políticas inclusivas ni se tenían en cuenta las barreras socioeconómicas estructurales (Parra-Nieto y Encinar, 2022). Es decir, el sistema educativo se caracterizaba por su enfoque segregador, elitista y autoritario, ya que el modelo educativo estaba diseñado para favorecer a los hombres de las clases privilegiadas.

Un punto de inflexión lo marcó la Ley General de Educación de 1970, que introdujo el concepto de Educación Especial, por primera vez en la legislación española. Según Suyavera (2016) “La Ley estaba dispuesta a terminar con la marginación que sufrían los niños y niñas discapacitados, muestra de ello es la inclusión del concepto de Educación Especial que se recoge en artículo cincuenta y uno de dicha ley.” (p. 57)

Aunque aún dentro del régimen franquista, esta ley supuso un avance hacia una mayor equidad educativa, especialmente en relación con el alumnado con necesidades educativas especiales, Suyavera (2016) destaca:

“No fue una promesa en vano, el Ministerio de Educación y Ciencia se comprometió realmente con la causa, para ello, años más tarde, logró crear los primeros centros de diagnóstico para alumnos con necesidades de Educación Especial, en los cuales trabajaban equipos multidisciplinares de docentes, Pedagogos terapéuticos, médicos y orientadores escolares. La inclusión no se llevó a cabo únicamente en la educación primaria, también lo hizo en la formación profesional. El objetivo fue, en todo momento, la integración social de los discapacitados. Sin lugar a duda, la Ley General de Educación supuso el primer paso hacia la escuela inclusiva de hoy día” (p. 58)

Finalmente, tras la muerte de Franco y con la Constitución de 1978, se inicia la transición democrática y la construcción de un nuevo sistema educativo basado en los principios de igualdad, equidad y no discriminación social, superando progresivamente la estructura segregadora del franquismo.

Las principales leyes educativas del periodo democrático fueron: LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), de 1990, tiene como principios fundamentales: La igualdad de oportunidades, el derecho a la educación y la educación permanente. Los valores que la sostienen son: respeto, tolerancia, democracia y la no discriminación por género (Ibáñez, 1991). Es la ley educativa que introduce la educación especial dentro del sistema ordinario y aborda el término de “alumnado con necesidades educativas especiales”. Según Martínez (2020) la LOGSE establece lo siguiente,

“En su art. 36.1 dispone que «el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos»

Y en su art. 37.4 que «la escolarización en unidades o centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando las necesidades de los alumnos no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración»” (p. 25)

Posteriormente, entra en vigor la LOCE (2002), que incluye por primera vez a la legislación los estudiantes que se incorporan tarde al sistema educativo, que incluye a una mayoría inmigrante y a alumnos de altas capacidades. Sin embargo, esta ley abre las puertas al discurso de la eficacia, la competitividad y la evaluación externa del sistema. Después, la LOMCE (2013) incluye por primera vez al alumnado con TDH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad). Esta ley tiene según “*La LOMCE y la posdemocracia*” (2014),

una nueva concepción de la educación, inspirada en modelos de gestión de empresas, se basa en la satisfacción de las necesidades de los clientes, en la competitividad y en la medición de los resultados. Por ello, responde a una concepción de coste-beneficio donde se reduce la inversión y el Estado provee según las demandas de las familias y no según derechos que hasta ahora habían estado ligados a la condición ciudadana (p.11).

Por esta razón, se prevén distintos caminos y niveles dentro de la propia educación obligatoria, se impulsa la creación de centros educativos que favorecen la participación del sector privado, se adopta un enfoque centrado en satisfacer las demandas familiares y se promueve la competencia entre centros mediante una gestión orientada a obtener alumnos con mejor rendimiento, mejores resultados académicos y la mejor financiación.

Martínez (2014) “La LOMCE significa el colofón para este tipo de políticas, que harán retroceder a España más de cuarenta años, a la época de la dictadura en cuanto a control ideológico, sistema clasista y competitivo y control del profesorado” (p. 17).

Esta ley educativa ofreció la posibilidad de concertar, es decir, financiar con fondos públicos los centros escolares que segregan por género (Rubia, 2013). La ley educativa permite y financia con dinero público a los centros que separa al alumnado por sexo, justificándose en

que no es discriminación, a pesar de que el Tribunal Supremos había dictaminado lo contrario (Gutiérrez, 2014). Según Martínez (2014) esta nueva ley trae consigo

El empuje a la escuela privada y elitista que privilegia a los padres con posibilidad de elección y con mejores niveles culturales. La segregación por género y por talentos que no favorece la pluralidad y la diversidad en los colegios sino el elitismo y la diferenciación que imponen las nuevas políticas (p.22).

Así es, el art. 84.2 permite que ciertos centros educativos seleccionen hasta un 20% de las plazas escolares en función del rendimiento académico, si el centro tiene un proyecto educativo o especialización reconocida, y además, en su art. 116.8, permite que el suelo público se ceda a entidades privadas para que creen sus propios centros educativos (Martínez, 2014). Aunque se presenta como una forma de fomentar la calidad educativa, esto contribuye a la segregación escolar y la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Esta reforma no introduce medidas explícitas sobre el profesorado (como mejoras en su formación o cambios en su carrera profesional), sí establece mecanismos de control y exigencia sobre su trabajo (metas de productividad, eficacia y resultados medibles), que en la práctica puede ejercer presión. Según Martínez (2014) “La nueva organización de la escuela, junto al modelo capitalista y el miedo a la crisis, consigue que actúen de forma mecánica para responder a objetivos externos y sin capacidad de actuación autónoma” (p.22).

Por último, la ley que está en vigor, la LOMLOE (2020), en su Título II “Equidad en la educación” reconoce la existencia de desigualdades y segregación escolar, especialmente con el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, y establece medidas para promover una escolarización equitativa. Concretamente, así queda redactado según la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) en el art. 84.1:

Las Administraciones educativas regularán la admisión de alumnos y alumnas en centros públicos y privados concertados de tal forma que garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres, madres o tutores legales. En dicha regulación se dispondrán las medidas necesarias para evitar la segregación del alumnado por motivos socioeconómicos o de otra naturaleza. En todo caso, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (p. 122923)¹

Asimismo, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) en el art. 84.3, expresa “En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, opinión,

¹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.

discapacidad, edad, enfermedad, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (p. 122924)

1.3 La segregación escolar en la actualidad

En el presente trabajo, nos centraremos únicamente en las diferentes tipologías del contexto educativo español.

En términos jurídicos, las dimensiones de la segregación escolar son:

- Segregación legal: La legislación educativa permite que, mediante un dictamen, el alumno con discapacidad, especialmente intelectual o del desarrollo, sea excluido del sistema educativo ordinario y derivado a centros de educación especial, lo que representa una forma de discriminación directa (Save the Children, 2023)
- Segregación ‘de facto’: A través de normas o procedimientos aparentemente imparciales, se termine concentrando al alumnado en función de su origen, pertenencia étnica, situación socioeconómica o discapacidad, en determinados centros, aulas o recorridos educativos, lo que constituye una forma de discriminación indirecta (Save the Children, 2023).

La segregación, en función de los colectivos afectados por el proceso de exclusión de personas, presenta en el ámbito educativo hasta cuatro dimensiones diferentes. Como ocurre con otros fenómenos sociales complejos, su análisis necesita estar contextualizado en el entorno socioeconómico, ya que en este se encuentran sus raíces.

- Segregación por género

La segregación por razón de género la vamos a clasificar en dos niveles distintos, de una manera explícita donde los centros educativos separan por género o de forma implícita, dentro de una educación y escuela mixta.

Cuando hablamos de segregación de género explícita, nos referimos a la existencia de centros educativos exclusivos para mujeres o para hombres, que también es conocida como “Educación diferenciada”.

Este tipo de segregación es voluntaria, y legal (en instituciones privadas), siempre que el currículo, programación y/o las medidas académicas impartidas no impliquen un trato o contenidos diferenciados. Respecto a los logros académicos de este tipo de segregación, cabe añadir que no hay resultados concluyentes sobre si los resultados académicos de los alumnos de centros segregados son distintos de los alumnos de centros mixtos (Martínez, 2020).

Actualmente en España, los centros que segregan por género son escasos, pero existen, siendo estos de titularidad concertada o privada (Martínez, 2020) y generalmente vinculados a sectores

religiosos conservadores católicos como el Opus Dei y los Legionarios de Cristo (Rubia, 2013). Este tipo de centros actualmente no puede recibir financiación pública, así lo dice la actual ley educativa, BOE (3/2020) “los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos desarrollarán el principio de coeducación en todas las etapas educativas, de conformidad con lo dispuesto por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y no separarán al alumnado por su género” (p. 122934).

El hecho de que sigan existiendo centros concertados que impartan enseñanzas exclusivamente a niños o niñas es debido a que sus conciertos fueron renovados antes de entrada en vigor de LOMLOE y juegan con la prorrogación o transición del concierto para seguir existiendo.

Martínez (2020), se posiciona y dice,

La separación de niños y niñas es, objetivamente, una brecha de la inclusión. Se priva al alumnado de aspectos centrales de la socialización democrática, la tolerancia, el pluralismo, la diversidad, el respeto a los otros (también de los otros géneros); es difícil que puedan adquirirlos sin una interacción más sistemática y significativa que la de un conjunto aislado de acciones (p. 120).

Es imprescindible la práctica de la convivencia en contextos educativos y sociales inclusivos y heterogéneos. Y este argumento debería pesar más, que el de los resultados académicos o las diferencias biológicas (ninguno comprobado científicamente).

Por otro lado, este tipo de segregación también puede actuar aun estando implantada la educación mixta en los centros escolares. Podríamos hablar de una segregación escolar oculta o implícita, que se perpetúa a través de los roles y estereotipos asignados a cada género, en el caso de las mujeres estos suelen estar asociados a ámbitos como la educación, la salud, la atención y los cuidados, lo que influye en su elección de estudios y trayectoria profesional y personal. Además, los estereotipos de género también actúan sobre gran parte del profesorado, reforzando sesgos como que los chicos tienen mejores habilidades en materias científicas o matemáticas, y que las chicas son mejores en el campo de las letras y humanidades (Rubia, 2013).

Así, la actual ley educativa vigente, también lo intenta abordar, el BOE (3/2020) en su disposición adicional vigésima quinta ‘Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres’:

4. En todo caso, las Administraciones educativas impulsarán el incremento de la presencia de alumnas en estudios del ámbito de las ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, así como en las enseñanzas de formación profesional con menor demanda femenina. Del mismo modo, las Administraciones educativas también promoverán la presencia de alumnado masculino en aquellos estudios en los que exista de forma notoria una mayor matrícula de mujeres que de hombres.

5. Las Administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios.

Asimismo, incluirán estos contenidos en los programas de formación inicial del profesorado.» (p. 122934).

Por lo que, es importante destacar que la educación mixta no garantiza por sí sola la equidad de oportunidades entre hombres y mujeres, sino que hay que ir más allá.

➤ Segregación étnica

España, en las últimas décadas del siglo XX ha pasado de ser un país de emigrantes a convertirse en uno de los principales destinos de inmigración dentro del contexto europeo, esto fue debido a la instauración de la democracia en España y la aparición de dictaduras y situaciones complejas, los principales países de los que suelen proceder los inmigrantes son de Marruecos, Polonia, Bulgaria o países de Latinoamérica. Este flujo de inmigrantes se intensificó al principio del siglo XXI debido al crecimiento económico español y una legislatura no demasiado restrictiva para estos procesos. Este notable incremento en la población inmigrante ha influido significativamente en la transformación social del país, lo cual se refleja en la creciente diversidad de las aulas del sistema educativo español (Rubia, 2013; Santos-Rego et al., 2012).

Según Rubia (2013) la segregación étnica “resulta de la concentración de la población inmigrante o de minorías étnicas en determinadas escuelas.” (p. 8). Creando en casos de concentración muy altos, los “centros gueto” e impidiendo la generación de espacios interculturales (Save the Children, 2018; Murillo et al. 2017)

Encontrar datos sobre el nivel de segregación-étnica en España es una tarea compleja ya que prácticamente no existen datos oficiales que permitan abordar el problema (Martínez, 2020; Murillo et al, 2017). Según Murillo y Belavi (2018):

Los niños, niñas y adolescentes que no han nacido ni ellos ni sus padres en España y que, además, sus familias tienen un nivel socioeconómico y cultural bajo, sufren una doble situación de desventaja que no ha sido suficientemente estudiada en la literatura sobre segregación escolar en España (p. 1).

Sin embargo, la segregación étnico-racial en España existe y afecta principalmente a la comunidad gitana e inmigrante. Así, según Martínez (2020) “Hasta 1986, los niños y jóvenes gitanos no fueron asumidos por el sistema público ordinario de educación” (p. 95).

Actualmente, la concentración de esta minoría se da con diferencia en los centros educativos públicos (Martínez, 2020; Lubián, 2021; Rubia, 2013) lo que determina un patrón segregador en contraste con la tendencia de la inscripción en centros concertados/privados de la población de origen español. Esta proporción desigual respecto al origen del alumnado conlleva a la concentración de este perfil de estudiante en las escuelas públicas.

Esto es un problema, ya que, se fomenta la segregación escolar y aumenta la concentración de alumnado de un grupo más socio vulnerable, esto hace que aumente su complejidad de gestión y liderazgo del centro porque requiere de más recursos y personal, debido a barreras como el idioma, necesidades educativas especiales, huida de los profesionales más cualificados, menores expectativas, etc. (Save the Children, 2018).

Órganos internacionales como la ONU, también se han posicionado ante esto para el caso de España, manifestando una seria inquietud en relación con el elevado abandono escolar temprano, particularmente entre estudiantes inmigrantes y de etnia gitana. Asimismo, alertan respecto a un bajo rendimiento académico de estos alumnos en comparación con el conjunto del alumnado, así como su concentración en ciertos centros educativos (Comité de Naciones Unidas, 2018).

Los datos e informes sobre la segregación étnico-racial en España reflejan un patrón segregador que no cumple con un sistema educativo equitativo y con igualdad de oportunidades.

➤ Segregación por características educativas del alumno

En la misma línea que Rubia (2013) “La segregación académica es la terminología utilizada por la OCDE para designar la segregación de alumnos por su nivel de competencias escolares”.

Por lo que, dentro de este grupo, hablaremos de dos tipologías: (1) segregación por necesidades específicas de apoyo educativo y (2) segregación por rendimiento académico.

Actualmente, la ley educativa española vigente sobre la segregación por necesidades educativas especiales es ambigua, la LOMLOE no deja claro si los centros de educación especial desaparecerán a largo plazo o no. En principio la LOMLOE establece que el gobierno (junto con las Comunidades Autónomas) debe crear un plan para que en un plazo de diez años los centros ordinarios estén preparados para escolarizar en adecuadas condiciones al alumnado con discapacidad y los centros de educación especial sirvan como apoyo para los ordinales. Sin embargo, la misma ley mantiene que los centros de educación especial seguirán escolarizando a aquellos alumnos que necesiten una atención muy especializada (Martínez, 2020).

En España, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) asciende a 262.732, las cuales incluyen: Discapacidades auditiva; discapacidades motora; discapacidad intelectual; discapacidad visual; trastornos del espectro autista; trastornos graves de conducta; pluridiscapacidad; altas capacidades; integración tardía al sistema educativo español; retraso madurativo; trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación; trastornos del aprendizaje; desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje o vulnerabilidad socioeducativa. Estos estudiantes, se distribuyen de la siguiente forma según la titularidad del centro: dentro de los centros educativos públicos, los centros ordinarios acogen a 167.650, y

los centros de educación especial a 26.146; en los centros de titularidad concertada, los centros ordinarios acogen a 49.653 de ellos, mientras que los centros de educación especial con la misma titularidad acogen a 15.294; por último, los centros privados de enseñanza no concertada, acogen en sus centros ordinarios a 3.908 del total, y sus centros de educación especial a 81 alumnos del total (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

Estos datos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional reflejan la responsabilidad asumida por los centros públicos en la escolarización del alumnado con NEAE, en comparación con los centros concertados y privados. La elevada proporción de este alumnado en la red pública refuerza la idea de una distribución no equitativa, lo que puede interpretarse como una forma de segregación escolar indirecta.

En el ámbito de segregación por rendimiento académico, podemos encontrar la segregación desde tres dimensiones distintas. Una primera modalidad es la opción de distintos itinerarios formativos según el nivel de rendimiento de los estudiantes. La Formación Profesional Básica (FP) es una vía alternativa para esos alumnos que presentan dificultades o tienen un menor rendimiento académico, donde pueden continuar con su formación y especializarse en alguna rama del ámbito profesional.

En segundo lugar, otro tipo de segregación académica ocurre dentro de los propios centros escolares cuando se agrupa en clases de una determinada manera a los alumnos, mediante criterios como su nivel de rendimiento académico o dificultades para el aprendizaje.

En la misma línea, respecto a los programas bilingües se identificó un doble proceso segregador: las familias de clase media-alta, con mayor dominio del inglés, optaron por centros bilingües, mientras que muchos estudiantes con familias de menor nivel cultural o de origen inmigrante no accedieron a estos programas o los abandonaron por las dificultades percibidas o reales en el aprendizaje (Rogeró- García y Andrés- Candelas, 2017). Según Rubia (2017) “A ello contribuye aquellos bilingüismos que tienden a establecer nuevos niveles diferenciadores y por tanto acaban agrupando a los alumnos en diferentes aulas: los que tienen un nivel de inglés que se corresponde con el exigido (suelen coincidir con los que tienen un buen nivel académico general y cuentan con apoyo familiar o extraescolar) y los que carecen de recursos personales y familiares para superar estas dificultades.”

O el “Bachillerato de excelencia”, este programa, que destina más recursos por alumno que al bachillerato ordinario (menor ratio, más profesionales, mejores recursos), requiere para acceder a este nivel educativo de una nota mínima en la ESO y una prueba de acceso. Esto refuerza la desigualdad, ya que los estudiantes con mejor rendimiento son quienes acceden a más apoyos educativos (Rogeró- García y Andrés- Candelas, 2017).

Por último, la racionalidad técnica detrás de muchos currículos y metodologías educativas, que uniformizan los aprendizajes, tienden a enfocarse en los resultados cuantificables (calificaciones, nivel académico) más que en los resultados cualitativos (proceso de aprendizaje, cooperación) y esto también juega un papel que a veces puede conllevar al

etiquetado, clasificación y fracaso o abandono escolar de los alumnos con un rendimiento académico más bajo.

➤ Segregación socioeconómica

La segregación por razón socioeconómica es la segregación por razón de pobreza. Save the Children (2018) define la segregación escolar socioeconómica como la “distribución desigual en centros escolares de los niños y niñas que pertenecen a las familias con menos recursos” (p. 6)

Pero, ¿existe en España segregación socioeconómica?, los autores Murillo y Martínez- Garrido (2018) son claros, en su estudio sobre los niveles de segregación escolar en España, midieron la magnitud de la segregación socioeconómica, obteniendo los siguientes resultados: El índice de segregación socioeconómica (dimensión de Uniformidad) es en España de 0,38 por 100 (índice de Gorard), es decir, que el 38% de los alumnos debería repartirse entre los centros para alcanzar la equidad; y por otro lado, el índice de aislamiento es de 0,32 por 100. Estos datos reflejan que sí existe segregación por razón socioeconómica en España, y que en una comparativa europea, tenemos los niveles de segregación más altos por esta razón, únicamente por debajo Bulgaria, Eslovaquia, República Checa, Rumanía y Hungría.

Existen estudios que confirman que, en España, es el tipo de segregación más predominante. Una investigación que complementó el análisis del informe PISA con los del TIMSS, señala que en la Educación Primaria la segregación socioeconómica es de las más elevadas en comparación con la media de la OCDE, con la Comunidad de Madrid en cabeza. Sin embargo, el análisis de los mismos informes apunta que respecto a la ESO, España se mantiene cerca de la media de la OCDE (Ferrer & Gortazar, 2021).

Cabe destacar, que existe en España cierta tendencia a la segregación por arriba, es decir, existe una mayor segregación para las familias con mayor nivel socioeconómico que las de menos (Murillo y Martínez- Garrido, 2018). Esto se suele manifestar con una cierta tendencia a que los centros privados acojan a una mayoría de alumnos de clase social media-alta, los concertados suelen agrupar a población de clase media y respecto a los públicos, a pesar de haber más variedad, suelen acoger a clase media y baja.

Igual que hay centros elitistas, los centros que acogen una elevada concentración de estudiantes de perfil socioeconómico bajo en España son el 46,8%. Siendo estos, al 90%, centros públicos (Save the Children, 2018). Según Save the Children (2018) “Los niños y niñas que asisten a escuelas gueto tienen 4 veces más probabilidades de repetir curso que aquellos que van a colegios con muy baja concentración” (p. 28).

Martínez (2020) se posiciona ante esto “Nuestro país carece de una estrategia global para hacer frente a este grave problema que ni siquiera es aceptado oficialmente como tal porque no se ofrecen datos. Una verdad incómoda” (p. 56).

Por otro lado, estudios como los de Jacob et al. (2009); Hattie (2012), citados en Gortazar (2019), indican la relación entre la repetición de curso, el aprendizaje y el progreso educativo en niveles post-obligatorios. En el caso de España ocurre una excepción a nivel global: No solo se encuentra entre los países de la OCDE con mayor porcentaje de estudiantes que repiten curso al finalizar la ESO, sino que también es, con diferencia, el país donde la repetición escolar es más desigual. A igualdad de competencias de aprendizaje, la probabilidad de haber repetido curso a los quince años es hasta seis veces mayor en un estudiante de nivel socioeconómico bajo que en un estudiante de nivel socioeconómico alto (Gortazar, 2019).

Existe una relación directa entre esta realidad y un modelo educativo que basa la evaluación, en una cultura de obsesión por la calificación sistemática no criterial, en contraposición de una evaluación formativa y formadora, esto puede asociarse directamente a sesgos, prejuicios o expectativas a la hora de calificar que penalicen a alumnos de estatus socioeconómico inferior. Los estudios de Calsamiglia y Loviglio (2017) para Cataluña y Marcenaro-Gutierrez y Vignoles (2015) para Andalucía, citados en Gortazar (2019), señalan que

el alumnado con nivel socioeconómico bajo obtiene peores resultados en la evaluación interna (en una determinada asignatura) en relación a la evaluación externa. El fenómeno de la inequidad en la repetición podría estar ligado a patrones más asociados a la actitud y el comportamiento (p. 27).

Y claro está que, el logro y nivel educativo alcanzado influye de manera significativa en las oportunidades futuras del alumnado en España.

La combinación de segregación étnica, social y académica, indica que estos fenómenos sociales son acumulativos y están interrelacionados, por lo que esto justifica el empleo del término genérico “segregación educativa”.

1.4 Factores de la segregación escolar

La segregación escolar, constituye un fenómeno complejo y multifactorial que no puede entenderse ni abordarse sin analizar las dinámicas sociales, económicas y políticas que la sustentan. En este apartado se abordan las principales causas que contribuyen a su persistencia y reproducción en el sistema educativo. Entre los factores más determinantes se encuentran el diseño y la aplicación de determinadas políticas educativas, la titularidad de los centros escolares (públicos o concertados), la zona de residencia del alumnado (estrechamente relacionada con la segregación urbana), así como las estrategias de elección de centro y el nivel cultural de las familias. Todos estos aspectos interactúan de forma interdependiente, generando patrones de concentración del alumnado en función de sus características o condiciones, y condicionando así las oportunidades educativas de los niños desde edades tempranas.

- Políticas educativas

Las políticas y prácticas educativas que no garantizan la equidad afectan negativamente a las personas y restringen el progreso tanto económico como social. Habitualmente, estas desigualdades dificultan el éxito académico de ciertos colectivos, como el alumnado de contextos socioeconómicos desfavorecidos o con origen inmigrante (OCDE, 2012). Por ello, a continuación, vamos a profundizar en esas políticas educativas inequitativas que pueden estar perpetuando la segregación escolar.

El artículo 27 de la Constitución Española justifica el derecho a la educación y la libertad de enseñanza (Martínez, 2020; Ferrer y Gortazar, 2021). Sin embargo, el concepto de libertad y su dimensión juega un papel fundamental en el debate político educativo español respecto a la segregación escolar. La libertad se puede entender cómo, libertad positiva, es decir, tener el poder y los medios necesarios para ejercer esa libertad de manera efectiva. La capacidad real de una persona para tomar decisiones y actuar según su propia voluntad. O cómo libertad negativa, que entienden la libertad como la ausencia de interferencias externas. No hay restricciones o imposiciones que limiten las acciones (Berlín, 1988).

De esta manera, coexisten en España dos enfoques contrapuestos respecto a la segregación escolar, ambos vinculados a las diferentes concepciones de la igualdad de oportunidades. Una perspectiva preventiva, generalmente asociada a la política de izquierdas, que considera que reducir la segregación es una condición indispensable para implementar otras políticas igualitarias, por lo que otorga un papel central a las medidas que regulan la oferta educativa. Y por otro lado, una perspectiva compensatoria, asociada a la política de derechas, que prioriza el derecho de las familias a elegir centro, y entiende la composición social de los centros como un hecho dado, apostando por políticas que mitiguen sus efectos en lugar de intervenir en el origen (Ferrer y Gortazar, 2021).

Hay una creciente tensión política a nivel internacional en relación con las políticas de elección de centro y la equidad o igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Un punto intermedio propuesto por la OCDE son los “Sistemas de elección controlada”, donde hay una libre elección, pero, regulada, con mecanismos de integración de alumnos vulnerables, evitando pagos de matriculación, más información a las familias, etc. (Ferrer y Gortazar, 2021)

La autonomía de los centros y de las Comunidades Autónomas, también juega un papel crucial en España, ya que, a pesar de la legislación nacional, tienen posibilidad para imponer criterios de selección del alumnado, la gestión de la matrícula, gestión de centros concertados, desarrollo de currículos o proyectos, etc. Por ejemplo, una investigación en la Comunidad de Madrid ha mostrado que el cambio en los criterios de admisión, donde concretamente, redujeron la importancia de los ingresos familiares (lo que limitó la capacidad del sistema para priorizar a estudiantes de entornos vulnerables) y se añadieron ventajas a familias de antiguos alumnos y un punto a “discreción del centro” (que permite a los propios centros decidir a qué alumnos otorgar esa ventaja) aumento la segregación por razones étnicas y socioeconómicas (Montalbán et al., 2020).

Las ideologías de mercado y competición de determinados centros educativos por los “rankings de centros” se reflejan en los proyectos educativos de centros y los criterios de admisión, esto

se puede deber a que esos rankings se realizan en función de la nota académica media de los alumnos del centro escolar, lo que puede influir en los criterios de admisión. A pesar de esto, no hay resultados concluyentes sobre la mejora del aprendizaje de los alumnos cuando los centros educativos compiten entre ellos (Ferrer y Gortazar, 2021).

Además de políticas focalizadas en la desegregación, el cambio en políticas estructurales de un país como puede ser el porcentaje económico que se destina a la educación también es importante. Una política basada en una financiación lineal a todos los centros educativos puede actuar como un factor segregador. Sin embargo, una financiación proporcional, en la que se aumenta la cantidad de dinero enviado en proporción al número de alumnos vulnerables en el centro puede ser más efectivo (Ferrer y Gortazar, 2021). Un ejemplo exitoso de esto es el “Pupil Premium” en Reino Unido, donde los centros reciben un dinero extra por cada alumno que solicita y recibe una beca del comedor. Esta medida contribuyó a reducir la segregación.

En España existen programas de ayuda para los colegios con alta complejidad o concentración de alumnos vulnerables, pero esto a veces al hacerlo público genera un efecto contrario ya que refuerza su mala reputación. (Ferrer y Gortazar, 2021).

- Titularidad del centro

La doble red de sistemas educativos público y privada/concertada presente en España tiene un gran peso en la generación y mantenimiento de la segregación escolar. Diversos estudios evidencian que los estudiantes con mayor nivel socioeconómico y de origen nativo suelen acudir de forma desproporcionada a colegios concertados o privados (Prieto- Latorre et al., 2021; Ferrer y Gortazar, 2021).

Tanto el informe PISA 2018 como distintas investigaciones, sostienen que la titularidad de los centros escolares en España explica aproximadamente el 20% de la segregación educativa (Murillo y Guiral, 2024; Ferrer y Gortazar, 2021). En palabras de Ferrer y Gortazar (2021) “España está entre los países de la OCDE donde la diferencia de perfil socioeconómico entre el alumnado de escuelas públicas y concertadas es mayor” (p. 18).

Además, se observa una diferencia sustancial en las aportaciones económicas exigidas: Más del 30% de los centros públicos requieren aportaciones económicas por conceptos como material fungible, recursos informáticos, obras, suministros o personal auxiliar. En el caso de los centros concertados, aproximadamente el 90% establece el cobro de cuotas, las cuales, en la mayoría de los casos, no tienen carácter voluntario. (CEAPA, 2017; CICA E Y CEAPA, 2020).

A ello se le suma, la débil articulación entre la red pública y la concertada que no ayuda, a pesar de que ambas forman parte del sistema educativo financiado con fondos públicos y comparten metas como la igualdad de oportunidades. Esta desconexión impide una verdadera

integración entre ambas del sistema, lo que afecta a la equidad en el acceso (Save the Children, 2018).

Esta situación ha derivado en la práctica habitual del cobro de cuotas supuestamente voluntarias a las familias del alumnado. Estas prácticas vulneran la Ley Orgánica 8/1985 del 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, que establece que los pagos deben ser voluntarios, realizados fuera del horario lectivo obligatorio e informados como tales. Sin embargo, en muchos centros concertados no se explica este carácter voluntario, y las cuotas se abonan como si fueran obligatorias, lo que supone una barrera de entrada para alumnos con perfiles socioeconómicos más bajos, limitando las posibilidades reales de elección de centro y generando una segregación del alumnado con menos recursos (Boeskens, 2016; Save the Children, 2018).

Por otro lado, la oferta educativa entre centros públicos y concertados/privados es significativa respecto a la elección de centro. La duración y continuidad de las jornadas, los servicios escolares y el comedor y/o las actividades extraescolares, son factores que también determinan la elección del centro. Según Ferrer y Gortazar (2021) “Un 71,6% de los colegios públicos de primaria tiene comedor frente a un 82,2% de los privados. En secundaria, solo un 11,4% de los institutos públicos dispone de él frente a más de un 85% de los centros privados que ofrecen primaria y secundaria, que son la mayoría de ellos. 4 de cada 10 centros con elevada concentración no ofertan ninguna actividad extraescolar” (p. 22). Por tanto, igualar y regular la oferta educativa entre redes también es un aspecto que hay que tener en cuenta para reducir la segregación escolar.

Finalmente, la dimensión ideológica o religiosa también puede actuar como elemento segregador y también está relacionado con la titularidad, ya que la mayoría de los centros escolares concertados/privados en España están vinculados con la Iglesia Católica, aproximadamente el 75% de los estudiantes matriculados en escuelas concertadas pertenecen a centros católicos (Rogero- García y Andrés- Candelas, 2017). Muchos de ellos ofrecen únicamente la asignatura de Religión Católica como obligatoria y realizan rezos durante el horario lectivo, sin considerar adecuadamente la diversidad de creencias del alumnado (Rubia, 2017; Rogero- García y Andrés- Candelas, 2017). Esto puede convertirse en una barrera para las familias que profesan otras religiones o que no desean una educación confesional para sus hijos.

Todos estos mecanismos, contribuyen a una distribución desigual del alumnado entre centros públicos y concertados, con una tendencia de las clases socioeconómicas altas a los concertados. Esto refuerza su prestigio y demanda, de tal forma que estas familias tienden a evitar los centros públicos generándose el efecto huida, lo que alimenta dinámicas de segregación difíciles de revertir (Rogero- García y Andrés- Candelas, 2017).

Por todo ello, resulta fundamental promover políticas activas de apoyo a la escuela pública y avanzar hacia una mayor regulación e integración del sistema educativo con el objetivo de reducir la segregación escolar (Murillo y Guiral, 2024).

- Zona de residencia

El lugar de residencia de las familias, es decir, cómo están distribuidas las familias dentro del territorio urbano, también influye en la segregación escolar. Cuando ciertos grupos sociales se concentran en determinadas zonas, esto repercute directamente en la composición del alumnado de los centros escolares ubicados en esos barrios.

La segregación escolar está estrechamente relacionada con la concentración residencial de personas en función de su origen social o cultural. Se ha comprobado que vivir en barrios con alta vulnerabilidad afecta negativamente al rendimiento educativo, agravando así los efectos de la segregación urbana a través del sistema escolar (Roger-García y Andrés Candelas, 2017).

No obstante, Ferrer y Gortazar (2021) advierten que:

no se puede ignorar que la estructura residencial de las ciudades es un condicionante muy relevante de cómo se distribuye el alumnado en las escuelas. Sin embargo, dos estudios recientes muestran que, aun siendo importante, una gran parte de las dinámicas de segregación socioeconómica y por origen nacional se producen dentro de los barrios, esto es, en distancias muy reducidas, donde la cuestión residencial pierde, por tanto, peso (p. 6).

En esta misma línea, un estudio centrado en el caso de Madrid distingue entre segregación residencial, es decir la separación entre distritos, y la segregación escolar, entendida en este caso como la segregación dentro de los mismos distritos. Los resultados reflejan que una parte muy importante de la segregación se produce dentro de los barrios, lo que evidencia que no puede atribuirse únicamente a la residencia, sino que tiene más que ver con cómo funciona el sistema educativo y sus políticas correspondientes de escolarización (Montalbán et al. 2020).

Aunque en España no existen criterios estrictos de admisión en función de la zona de residencia, en casos de sobredemanda, se aplica un sistema de puntos que sí incluye el criterio de cercanía del domicilio al centro escolar.

Las familias en situación de vulnerabilidad tienden a dar mayor importancia a la proximidad del centro escolar, los costes, y las becas al tomar decisiones de matriculación. En cambio, aquellas con posiciones socioeconómicas más acomodadas suelen considerar otros factores como el prestigio, la calidad y el modelo pedagógico del centro (Alegre et al. 2010; Save the Children, 2018). Esto explica, que exista segregación escolar incluso dentro del mismo entorno residencial

- Nivel cultural y estrategias de las familias

Diversas investigaciones señalan una relación directa entre la clase social y los resultados académicos, es decir a menos nivel socioeconómico, menor logro educativo. Las dos grandes teorías sociológicas que explican esto son: el individualismo metodológico, teoría que explica el fracaso escolar por el esfuerzo, entorno, familias y decisiones individuales; y la sociología crítica, que lo explica mencionando razones de la estructura social y cultural del sistema educativo y la sociedad. Sin embargo, una de las explicaciones más controvertidas ha sido la supuesta relación entre la inteligencia y la clase social, como afirma García (2014) “hemos visto que, a igualdad de inteligencia, el rendimiento en lectura difiere sustancialmente por origen social, por lo que la desigualdad de oportunidades educativas no se puede explicar únicamente como diferencias cognitivas entre clases sociales” (p. 5).

En la misma línea, las investigaciones de Gortazar (2019), indican que, para medir la desigualdad de oportunidades educativas respecto al nivel socioeconómico, no solo nos podemos basar en una evaluación externa, donde el origen social del alumnado no parece afectar demasiado en los resultados de estas pruebas estandarizadas. Por el contrario, cuando se realiza una evaluación interna, es decir, realizada por los centros y los profesores, el nivel socioeconómico sí influye significativamente, especialmente en la probabilidad de repetir curso, como hemos mencionado en el apartado anterior y en menor medida, en el abandono escolar temprano. Es decir, el sistema educativo en su nivel micro penaliza en mayor medida a los alumnos con menor estatus socioeconómico.

Además, las expectativas familiares también juegan un papel importante. Se ha observado que las familias de clase acomodada mantienen las expectativas altas sobre sus hijos independientemente de su rendimiento académico, sin embargo, en las clases populares, estas expectativas dependen mucho más de las calificaciones escolares.

En el marco del derecho a la libertad de enseñanza, los tratados internacionales y europeos sobre derechos humanos reconocen el derecho de las familias a elegir centros educativos privados (Ferrer y Gortazar, 2021). Esta capacidad de elección se ha ampliado también a la selección entre distintos centros públicos. Ahora bien, para que esta libertad de elección, entendida como libertad negativa, es decir, como la ausencia de obstáculos externos o restricciones, pueda ejercerse de forma efectiva, requiere de una equidad de oportunidades reales entre las familias. De lo contrario esta libertad solo estaría al alcance de quienes disponen más recursos. Además, tal como advierte López (1995) una libertad absoluta de elección de centro, sometida por completo a la lógica de mercado, conllevaría a consecuencias no deseables y una intervención inmediata del Estado.

Así, la libertad pierde su sentido si no todas las personas pueden ejercerla, si no existen las condiciones necesarias para hacer uso de ella, su valor se ve seriamente limitado. En este sentido, la posibilidad de elegir centro educativo se convierte en un privilegio reservado a quienes no enfrentan obstáculos o barreras que dificultan su ejercicio. La desinformación de las familias es una barrera en la elección de centro, ya que no todas tienen el mismo acceso a

información sobre los centros y su funcionamiento, los modelos pedagógicos y el proceso de admisión. Las familias con mayores recursos y de origen nativo tienen una red más amplia de información, conocimientos y contactos. Por el contrario, las familias con menos recursos y/o extranjeras tienen más dificultades para acceder y entender la información.

Para abordar estas desigualdades, existen iniciativas como los Family Resource Centers en EE.UU o los programas implantados en Cataluña que informan y acompañan a las familias en ese proceso de elección de centro, precisamente para reducir esa desventaja respecto a las familias con más recursos sociales y económicos (Ferrer y Gortazar, 2021).

1.5 Impacto social y económico de la segregación escolar

La segregación escolar no solo representa una vulneración de derechos fundamentales recogidos en la Constitución Española, como son el derecho a recibir una educación inclusiva (artículo 27) y el derecho a no ser discriminado por razones sociales, culturales o económicas (artículo 14), sino que también tiene consecuencias profundas a nivel social y económico (Martínez, 2020).

Organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO han advertido del impacto negativo de una alta segregación escolar tanto a nivel individual como colectivo. A nivel individual, un entorno educativo altamente segregado repercute de forma negativa en el aprendizaje, la probabilidad de titulación, el desarrollo cívico y los ingresos futuros del alumnado (Billings et al., 2013).

Como hemos mencionado anteriormente, el abandono educativo de los alumnos más vulnerables también es una consecuencia de la segregación escolar, un estudio sobre los efectos no monetarios de este, reflejan resultados bastante preocupantes. El abandono educativo, implica un menor nivel educativo, por ello, las investigaciones que examinan el impacto de la educación en el bienestar tanto individual como colectivo, subrayan especialmente su influencia en el ámbito de la salud, considerando que esta depende cada vez más de los estilos de vida (actividad física, dieta equilibrada, calidad de vida, obesidad, mortalidad, etc.), formados por un conjunto de comportamientos sobre los que la educación ejerce una notable influencia (Fernández- Gutiérrez y Martínez, 2014).

La OCDE (2012) advierte “El fracaso escolar castiga al niño de por vida. El estudiante que abandona la escuela sin completar la educación secundaria o sin las competencias necesarias tiene menos perspectivas de vida” (p. 5).

Esta situación disminuye el bienestar general y la motivación del alumnado, y esto, complica la labor docente, que puede reflejarse de varias formas: reduce la implicación del profesorado, incrementa la rotación de la plantilla y afecta a la estabilidad y calidad del proyecto educativo (Rogerio- García y Andrés- Candelas, 2017).

Rubia (2017) lo resume con claridad, “Frente al derecho a la escolarización deberíamos hablar del derecho a una educación de calidad que pasa, entre otras razones, por garantizar la diversidad de la sociedad en el centro educativo” (p. 90).

Además, la segregación escolar tiene un impacto negativo tanto en el alumnado como en el conjunto del sistema educativo y la economía. Afecta al desarrollo de habilidades socioemocionales de los niños y niñas, independientemente de su origen socioeconómico. Además, reduce la eficiencia del sistema educativo, al provocar peores resultados académicos y un mayor gasto público. En términos económicos, perjudica al país limitando la productividad, el crecimiento y la capacidad de innovación (Save the Children, 2018).

Es decir, la segregación escolar no solo afecta a la trayectoria académica de los alumnos más vulnerables y todo lo que ello conlleva, sino que también debilita la convivencia democrática al impedir que niños y niñas compartan espacios de socialización en contextos diversos. Tal como señalan Ferrer y Gortázar (2021), una ciudadanía democrática requiere aptitudes para convivir en contextos plurales, con diversidad étnica, cultural, social y económica. Rubia (2017) también alerta sobre ello, “La segregación educativa tiene graves efectos negativos, empezando por la cohesión social. Sin una socialización común de la diversidad, hay una pérdida de la calidad educativa desde un punto de vista democrático” (p. 87).

Esta falta de convivencia con el “distinto a mí” favorece el desarrollo de prejuicios, estigmas y del desconocimiento hacia el otro, dificultando una sociedad más justa, empática e inclusiva. Es decir, los valores como el respeto, la tolerancia y la inclusión se desarrollan principalmente a través de la convivencia entre personas de distintos orígenes. La interacción entre grupos diversos favorece relaciones sociales positivas, contribuye a disminuir los prejuicios y ayuda a evitar conflictos y situaciones de violencia. En este sentido, la calidad educativa implica una dimensión cívica y de convivencia, ya que depende de la capacidad de la escuela para ofrecer un entorno social enriquecedor. La segregación escolar obstaculiza claramente estos propósitos (Rogerio- García y Andrés- Candelas, 2017).

La segregación actúa en forma de bucle ya que, la concentración de desventajas en determinadas personas y entornos no solo afecta a nivel educativo y académico, sino que perpetúa esa exclusión social y debilita la cohesión democrática. Así, los efectos de la segregación escolar se extienden a la esfera cívica y democrática.

Para concluir, resulta pertinente recuperar las palabras de Martínez (2020), que resume con contundencia la magnitud de este fenómeno:

se producen aún hoy graves segregaciones educativas que fragilizan el currículo escolar de un amplio número de alumnos, lo que debilita radicalmente sus expectativas laborales y su capacidad para participar activamente en la vida social y política. Escasa instrucción, menor formación para ser ciudadanos responsables y debilitada, mínima o nula inclusión educativa. Y este fenómeno social, que forma parte de la cotidianeidad como si fuera un elemento más del paisaje, casi siempre invisible, aceptado tácitamente, nos aleja de los estándares internacionales (a los que, por cierto, estamos obligados) y, por supuesto, de un cabal ejercicio del derecho constitucional de educación (p. 17).

1.6 Compromiso y formación del profesorado respecto a la segregación educativa

La segregación escolar responde en gran medida a factores estructurales y decisiones políticas que superan el ámbito de actuación individual de los docentes, aun así, el papel del profesorado sigue siendo clave en la construcción de entornos educativos más justos e inclusivos. El compromiso social, político y la formación de los docentes no erradicará por sí solo el problema de la segregación, pero su toma de conciencia sobre el problema, junto con una formación sólida en equidad e inclusión, resulta fundamental para mitigar sus efectos dentro del aula.

Ahora bien, el hecho de que el alumnado diverso esté presente en el aula no asegura que el profesorado se comprometa realmente con su educación ni que sean plenamente incluidos como parte del grupo clase. Según Rubia (2017) “Una parte minoritaria del profesorado (difícil de cuantificar) intenta desde sus aulas y en ocasiones desde sus centros llevar a cabo una educación inclusiva, no así otros elementos del sistema.” (p. 85). Por lo que, en este contexto, se necesita urgentemente un replanteamiento ante la formación inicial de los docentes y su intervención en el aula (Díez-Gutiérrez y Rodríguez- Fernández, 2021).

En palabras de Díez-Gutiérrez y Rodríguez-Fernández (2021), el contexto en el que estamos inmersos requiere de una reprofesionalización del profesorado para la comprensión y el respeto de la diversidad, así:

la clave en los procesos de inclusión es el profesorado. Por un lado, sus creencias, sus discursos, sus actitudes y sus acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. Por otro, si los modelos de enseñanza implican a todo el profesorado del centro, o la gran mayoría o a unos pocos (p.36).

En esta línea, desde este estudio, defendemos un enfoque pedagógico inclusivo que prepare a los futuros docentes tanto como para asumir la inclusión y la equidad como principios fundamentales desde el inicio de su formación, como para comprender y actuar frente a contextos de segregación escolar. Resulta imprescindible que posean conocimiento sobre las causas, y consecuencias del fenómeno, que conozcan recursos, programas, estrategias y metodologías de éxito educativo que les permitan acompañar y apoyar al alumnado en situación de desventaja.

El enfoque inclusivo, es fundamental, Leo y Barton (2006) explican que el éxito de la inclusión se relaciona con la percepción que los docentes tengan sobre esta. Si los profesionales perciben la diversidad como la norma y parte inherente de la realidad del aula y la sociedad, se fomenta un mayor compromiso con la inclusión. Esto resulta clave porque el docente, tiene una responsabilidad e influencia enorme en el desarrollo del niño, ya que sus expectativas, creencias y actitudes, las diferentes técnicas y métodos que emplee, su formación, el clima y contexto del aula, fomentan o no oportunidades de aprendizaje para los niños. En la línea de Guzmán-Calle y Martín Alonso (2021) “los resultados académicos son directamente proporcionales a las expectativas que el entorno genera en cada estudiante” (p. 189).

Por ello es tan importante el enfoque de la formación del profesorado, que se va definiendo y organizando en función de la política y las ideologías hegemónicas-culturales del contexto (Bonafé, 2004). Cada vez que gana las elecciones un partido político nuevo, se cambian o modifican las leyes educativas, en la línea de la ideología y valores del partido político concreto, y esto afecta al sistema educativo, por lo que, es importante ser consciente de esto y sobre todo del trasfondo que tiene cada pequeña modificación y cambio político, para ser consciente del tipo educación por el que se está apostando y en el fondo, el modelo de sociedad que queremos.

En la misma línea, la política y la educación están estrechamente relacionadas, es más, la educación es una herramienta política en sí misma, ya que a través de la política se determina qué, cómo y con qué se enseña, desarrollando determinados valores y moldeando la manera en que las personas comprenden el mundo, por ello es fundamental un compromiso y activismo social de los docentes, para impugnar y cuestionar las políticas que amenacen a la educación y a su profesión (Niesz, 2018). Asimismo, los grupos de activismo son una buena estrategia para crear y divulgar información y enfoques pedagógicos, y crear redes entre docentes donde se mejore su práctica profesional (Niesz, 2018).

En consecuencia, la práctica docente está intrínsecamente relacionada con la dimensión política, ya que la educación no es neutral. Por ello, resulta fundamental que el profesorado tome conciencia del impacto de sus acciones o de su omisión. Cuando esta conciencia falta, se reproduce automáticamente una forma de actuar que impide cuestionar las estructuras existentes y conduce a una forma de subordinación. En una sociedad que ha despolitizado la vida cotidiana, disminuye el compromiso con las tareas colectivas. Mientras el profesorado permanezca inmerso en un sistema estructural que no favorece el cambio social, difícilmente podrá contribuir a la transformación del sistema educativo (López de Maturana Luna, 2016).

Para avanzar en este camino, es fundamental que los futuros docentes posean la capacidad de analizar críticamente como repercuten algunos mecanismos pedagógicos en los alumnos, como puede ser el abandono escolar, la repetición de curso, la expulsión temporal de un alumno. En esta línea, Booth y Ainscow (2011) se posicionan “la exclusión se concibe de forma amplia, refiriéndose a todas aquellas presiones, temporales o duraderas que impiden la participación plena” (p. 3). Es decir, deberían de cuestionarse y eliminarse estos mecanismos de castigo en las escuelas.

Además, en un centro escolar naturalmente también afectan las lógicas de mercado: la presión por alcanzar estándares cuantificables, la publicación de clasificaciones escolares y las competencias por unos recursos limitados generan tensiones constantes. Los equipos directivos y profesionales docentes deben luchar con las demandas impuestas por los rankings mientras a su vez siguen los objetivos de inclusión y sostenibilidad (Leo y Barton, 2006). Esto es un obstáculo para el aprendizaje de los alumnos, ya que el profesorado percibe que estas exigencias representan una barrera significativa para avanzar hacia una educación inclusiva (Glazzard, 2011).

Es fundamental, para el compromiso con la inclusión, entender las barreras que dificultan el aprendizaje de la diversidad del alumnado, haber recibido formación previa en discapacidad e inclusión y sobre todo haber tenido contacto con experiencias en diversidad y sentirse satisfecho con ellas (Gudiño et al. 2023). Es por esta razón, por la que es fundamental una programación de la formación inicial del profesorado, basada en la inclusión, con experiencias prácticas o casos reales, donde los alumnos puedan experimentar, observar e intervenir ante ella.

Además, los futuros profesionales deben dotarse de conocimientos y estrategias que trasciendan el aula, ante un fenómeno social tan complejo como es la segregación escolar, en esta línea, otra posible estrategia que favorezca la mitigación de la segregación escolar puede ser, según Guerrero (2012)

la colaboración entre las escuelas puede ayudar a reducir la polarización de perspectivas y ser provechoso para aquellos estudiantes que son marginados y cuyo rendimiento y actitudes son motivo de preocupación por los profesores de un centro. Así, la puesta en común de las prácticas de los profesores puede llevar a cambiar la percepción sobre este tipo de estudiantes de tal forma que sus problemáticas pueden ser percibidas como temas a abordar entre todos y como una fuente de conocimiento al mostrar las acciones que se desarrollan con ellos en las aulas (p. 144).

Es decir, una de las claves para una escuela inclusiva y una convivencia democrática, se basa a partir del diálogo entre profesores y de la cooperación cotidiana a nivel de centro y entre centros, sustentadas en la confianza, cooperación y respeto mutuo. (Díez-Gutiérrez y Rodríguez-Fernández, 2021). En la misma línea Booth y Ainscow (2011), destacan que es fundamental “enfaticar el papel de las escuelas en la construcción de la comunidad, fomentando relaciones sostenibles entre comunidad y escuela, y el desarrollo de valores, así como en el aumento de logros” (p. 3).

Muy relacionado está esto con el liderazgo y gestión de los centros educativos que es también es muy significativo respecto al grado de inclusión de la escuela. Gudiño et al. (2023) “aquellos centros que promueven una cultura, una política y unas prácticas inclusivas, cuentan con maestros con un mayor compromiso con la inclusión” (p. 265).

Por todo ello, es fundamental una formación inicial del profesorado basada en la inclusión, con una perspectiva global, ya que cuanto más conocedores y capaces sean los maestros de fomentar una educación inclusiva, más positiva será su actitud hacia la misma (Uriarte et al., 2019). Una buena formación en inclusión está directamente relacionada con una mayor propensión a aplicar prácticas que favorecen la inclusión en todo el alumnado (Parra et al., 2019).

Por último, no podemos olvidarnos de un aspecto clave en la formación del profesorado, que es practicar con el ejemplo, para evitar el problema de los formadores de formadores (Calvo, 2015) que surge cuando los profesores de las universidades siguen usando modelos de

enseñanza tradicionales, mientras que al mismo tiempo se espera que los futuros docentes apliquen metodologías inclusivas, activas y participativas en sus aulas, habiendo así una incoherencia pedagógica, difícil de aplicar ya que el ser humano tiende a la repetición.

Por tanto, solo a través de una formación docente sólida, coherente y comprometida con la inclusión será posible avanzar hacia un sistema educativo que no perpetúe desigualdades, sino que las enfrente desde el principio.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el presente capítulo, presentaremos el estado de la cuestión. Entendemos el estado de la cuestión en la misma línea que Codina (2018) que define el término como “una revisión más o menos amplia y detallada del estado del conocimiento y de las últimas tendencias en un ámbito científico-académico concreto. Identifican conceptos, ideas, tendencias, modelos, etc., así como las principales propuestas teóricas y las hipótesis más aceptadas.” (p. 20)

Según Hart (2008) un estado de la cuestión debe dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las teorías y conceptos clave en el ámbito considerado?
- ¿Cuáles son las principales bases ontológicas y epistemológicas de la disciplina?
- ¿Cuáles son los temas y debates principales sobre el ámbito de estudio?
- ¿Cuáles son los principales problemas abordados por la disciplina?
- ¿Cómo se estructuran y organizan los conocimientos sobre la disciplina?
- ¿Qué huecos u oportunidades de investigación ofrece el ámbito analizado?

Realizaremos el estado de la cuestión siguiendo a Grant y Booth (2009) quienes definen un sistema que sigue cuatro fases, llamado SALSA: (1) Search (búsqueda); (2) Appraisal (evaluación); (3) Synthesisand (síntesis) y (4) Analysis (análisis).

2.1 Fases para la elaboración del estado de la cuestión

(1) FASE I. Búsqueda

El objetivo de esta primera fase, según Codina (2018) es “proporcionar el primer grado de ítems (artículos, capítulos de libro, monografías, etc.) que serán candidatos a formar parte del banco de documentos denominado también la base de la evidencia” (p. 28)

En la fase de búsqueda, para aportar exhaustividad, sistematicidad y transparencia, haremos una revisión bibliográfica usando bases de datos reconocidas a nivel internacional, complementándolas con bases de datos y portales de difusión más específicos (Codina, 2018) con el fin de evitar sesgos y aportar al trabajo rigurosidad (Codina, 2020).

Las bases de datos que utilizaremos para la revisión bibliográfica sobre el estado de la cuestión de este trabajo serán: Scopus y Web Of Science (WOS) por el estatus de estas a nivel nacional e internacional, es decir para estudios más globales; por otro lado utilizaremos Dialnet, debido a que es un portal de difusión de la producción científica hispana que acumula documentos especializados en ciencias sociales; y por último, Índices CSIC (Consejo Superior de

Investigaciones Científicas) que es un recurso bibliográfico multidisciplinar que recopila artículos publicados en revistas científicas españolas.

Para esta fase, se exploraron múltiples descriptores como: “segregación educativa”; “religión y segregación en educación”; “desigualdad y educación”; “desigualdades educativas en España”; “segregación escolar”; “school segregation”; “oportunidades educativas en España”; y “discriminación escolar”.

Finalmente, los descriptores que se escogieron para realizar las búsquedas, por la razón de ofrecernos un buen volumen de trabajos relacionados con nuestro objeto de estudio son: “segregación escolar en España” para el término en castellano y “school segregation in Spain” para el término en inglés.

A continuación, se expondrán los resultados de la búsqueda con el descriptor en castellano (Tabla 1).

Tabla 1

Resultados del descriptor “segregación escolar en España” en diferentes bases de datos

Bases de datos	Total	Artículo	Capítulo de libro	Tesis	Libro	Interés TFM	Periodo
SCOPUS	10	10	-	-	-	9	2013-2024
WOS	1	1	-	-	-	-	2017
Dialnet	85	54	10	18	3	7	2003-2024
Índices CSIC	14	14	-	-	-	-	1988-2022
Totales	110	79	10	18	3	16	1988 a 2024

Nota: elaboración propia.

En la tabla 1, se reflejan los resultados de los documentos obtenidos en las distintas bases de datos y portales de difusión con el descriptor “segregación escolar en España”. Observamos que el portal de difusión que más resultados nos ofrece es Dialnet, con un total de 85 documentos, y el periodo de publicación se encuentra entre los años 2003 y 2024. Por el contrario, la base de datos en la que menos resultados hemos obtenidos ha sido WOS, con un 1 resultado, el cual es un artículo que se publicó en el año 2017.

En total entre todas las bases de datos, hemos obtenido 110 documentos, de los cuales la mayoría son artículos (79), además, a pesar de que el rango de fechas de publicaciones oscile entre los años 1988 y 2024, observamos que los estudios empiezan a ser numerosos en los últimos diez años.

A continuación, la búsqueda del descriptor en inglés ofrece resultados diferentes (Tabla 2). En este sentido, las bases de datos que más resultados nos devuelven son Scopus y Wos.

Tabla 2

Resultados del descriptor “school segregation in Spain” en diferentes bases de datos

Bases de datos	Total	Artículo	Capítulo de libro	Tesis	Libro	Otro ²	Interés TFM	Periodo
SCOPUS	101	91	5	-	2	3	11	1981-2025
WOS	109	98	-	2	1	13	12	2008-2025
Dialnet	73	61	6	6	-	-	-	2002-2024
Índices CSIC	19	19	-	-	-	-	-	2001-2021
Totales	302	269	11	8	3	16	23	1981 a 2025

Nota: elaboración propia.

La tabla 2, representa los resultados de la búsqueda en diferentes bases de datos con el descriptor “school segregation in Spain”.

Observamos que la base de datos que más resultados obtuvo fue WOS con un total de 109 documentos, de los cuales 95 son artículos, otros 13 clasificados en “otros” (beca otorgada, reunión, acceso anticipado y otro), otros 3 que son artículos en revisión, 2 tesis y 1 libro, documentos que están publicados en el rango de 2008 a 2025. Al contrario, la plataforma de información científica que menos documentos encontró fue Índices CSIC, con un total de 19 documentos, todos ellos artículos, publicados entre los años 2001 y 2021.

Por lo que, en conclusión, tenemos un total de 302 documentos encontrados en las distintas bases de datos con el descriptor en inglés “school segregation in Spain”.

(2) FASE II. Evaluación

Una vez realizada la fase de búsqueda bibliográfica, es necesario establecer unos criterios de inclusión o exclusión para el descarte de los documentos que no alcancen determinados niveles de calidad o precisión (Codina, 2018). Para ello, estableceremos tres tipos de criterios: en primer lugar, los criterios pragmáticos: Los documentos previamente seleccionados, se

² beca otorgada, reunión, acceso anticipado, ponencia de conferencia, editorial y otro.

evaluarán según su alineación con la investigación, los objetivos y la metodología, entre otros, básicamente para descartar los falsos positivos (Codina, 2018); y por otro lado los criterios de calidad: Hacen referencia a criterios que evalúan la calidad de los documentos restantes.

Según Dixon-Woods (2006) citado en Codina (2018), cinco posibles criterios en forma de pregunta podrían ser: ¿Los propósitos y objetivos de la investigación están claramente establecidos?; ¿El diseño de la investigación está claramente especificado y es apropiado para los fines y objetivos de la investigación?; ¿Los investigadores proporcionan una explicación clara del proceso por el cual obtuvieron los hallazgos que vamos a reproducir?; ¿Los investigadores muestran suficientes datos para respaldar sus interpretaciones y conclusiones?; ¿El método de análisis es apropiado y está adecuadamente explicado?.

Por último, los criterios personales, que hacen referencia a documentos contextualizados en España, relacionados con la educación obligatoria y que abordan la temática en el contexto del siglo XX y XXI. Son criterios que hemos adoptado en esta revisión sistematizada, para encontrar investigaciones vinculadas expresamente con el objeto de estudio.

Basándonos en estos criterios para seleccionar los documentos, de los 412 resultados encontrados, seleccionamos con el descriptor en castellano “segregación escolar en España” 16 documentos, y con el descriptor en inglés “school segregation in Spain” 23 documentos. En total, el número de documentos que compone nuestro estado de la cuestión es de 39.

(3) FASE III. Análisis

Según Codina (2018) “El objetivo de esta fase es generar un análisis sistematizado de cada una de las obras que forman parte del banco de documentos” (p. 55).

Para realizar el análisis, clasificamos los estudios seleccionados atendiendo a sus temáticas, que son las siguientes: Titularidad, autonomía y elección de centro; tipos de segregación escolar; evolución de la segregación escolar en España; efectos de la segregación escolar; y, por último, prácticas docentes y equidad educativa.

➤ *Titularidad, autonomía y elección de centro*

Las políticas educativas respecto a la segregación, es un tema muy recurrente en los artículos seleccionados de la literatura científica, debido a que la segregación escolar es un problema sistemático e institucional (Martínez, 2020). Estas hacen referencia al conjunto de normas, medidas y directrices diseñadas e implementadas por los gobiernos, administraciones e instituciones educativas que promueven la segregación escolar.

En esta categoría, se hace especialmente referencia a la relevancia la titularidad de los centros como una de las causas de la segregación escolar, centrándose en la dualidad de los centros concertados y públicos en el caso de España, más que los privados. Por otro lado, también se

menciona el impacto de la autonomía de los centros, y por último la libertad de elección de centro.

Según Murillo y Guiral (2024) “la existencia de un sector de centros concertados explica, de media, el 19,2% de la segregación escolar en España, con diferencias muy importantes entre comunidades autónomas, llegando al 32,8% en la Comunidad de Madrid para el alumnado desfavorecido” (p. 5).

Hay que tener en cuenta, que, en el contexto español, muchos colegios concertados pertenecen a una institución religiosa, mayoritariamente católica. Una ideología religiosa determinada de un centro educativo puede ser discriminante para grupos sociales de otras religiones. La literatura científica también hace hincapié en esto. Yoon et al. (2024) en su estudio, ofrece perspectivas sobre “el impacto (potencial) que la financiación pública de las escuelas religiosas tiene en la equidad, la segregación y la discriminación” (p. 395)

La titularidad del centro no solo afecta respecto al tema religioso, sino que existe en España una tendencia a que los alumnos de clases privilegiadas acudan a los centros privados, mientras que la escuela pública acoge a las clases populares, así, se confirman tres sucesos: (1) El acceso a la red privada/concertada educativa aumenta en las grandes ciudades y entre las familias de mayor nivel socioeconómico; (2) Dentro de la red no estatal, hay un mayor crecimiento de la privada frente a la concertada; y (3) Los alumnos de nivel socioeconómico medio-alto, huyen de la educación pública, enfrentándose esta a la integración del alumnado más vulnerable (Enguita, 2008).

Ferrer y Gortazar (2021) confirman esta teoría,

a partir de un porcentaje de concentración de alumnado inmigrante en los centros educativos de genera una lógica de “huida” o aumenta la demanda de educación privada, lo cual acaba reforzando dinámicas de segregación. Todo esto puede suponer una alteración de la capacidad de lección de las familias, tanto aquellas que desean “evitar los centros gueto” como aquellas que no tienen más remedio que acudir a ellos (p.7).

En la misma línea, autores como Murillo y Martínez-Garrido (2018) indican que “la política educativa pública puede profundizar en la construcción de un sistema educativo equitativo o, por el contrario, que contribuya a profundizar las desigualdades sociales” (p. 68).

Existe un consenso, en que las políticas educativas son un factor determinante para la segregación escolar y que actualmente estas, fomentan la segregación escolar debido a que la legislación vigente no protege la educación pública (Rodríguez-Martínez et al., 2022).

Otro de los factores que se asocian con la segregación escolar tiene que ver con la autonomía de los centros. Los criterios de elección de centro y selección de alumnado por parte de las

familias y de los centros escolares, tienen que ver con los procesos de segregación indirecta. En esta línea, Madaira y Vila (2020) concluyen que:

Los resultados sugieren múltiples procesos de segregación en los que las escuelas reflejan la segregación residencial de su entorno y emergen, además, segregaciones de carácter estrictamente escolar condicionadas por la política educativa, la selección de los centros escolares y la elección estratégica de las familias (p. 269).

En la misma línea Pélaez-Paz (2020) en su estudio sobre el papel de la libertad de elección de centro de las familias explica que “la libertad de elección de centro favorece la segregación escolar” (p. 132) Esto es debido a que según Ferrer y Gortazar (2021) “la libertad de elegir requiere de igualdad de oportunidades para poder ejercerla, en este caso entre las familias para elegir colegio” (p. 9). Es decir, la elección de centro escolar, a pesar de ser un derecho reconocido, puede contribuir a la segregación escolar, si no va acompañada de igualdad de oportunidades reales para todas las familias, ya que, no todas tienen el mismo capital cultural ni tiempo para elegir, no todas tienen la misma información, y no todas pueden pagar cuotas o transporte. Ferrer y Gortazar (2021) explican que “Las familias de mayor nivel educativo y autóctonas tienen mayor acceso a información sobre los centros educativos, formal e informal” (p. 17).

Asimismo, la elección de centro depende de la oferta escolar, en la que existen disparidades asociadas a la titularidad del centro como pueden ser: la jornada; actividades extraescolares; servicios escolares; continuidad del centro entre etapas, etc. Por ello, igualar la organización y los servicios de los centros escolares puede ayudar a disminuir la segregación escolar (Ferrer y Gortazar, 2021).

➤ *Tipos de segregación escolar*

En la literatura seleccionada se contempla que existen diversos tipos de segregación, como son: por razón de género, de etnia, nivel socioeconómico, discapacidad, etc.

Sin embargo, las investigaciones en el caso de España se centran especialmente en dos tipos: la segregación por nivel socioeconómico y por razón de etnia.

Aramendi Jáuregui et al. (2022) en su investigación señalan que:

las causas que explican la segregación escolar, definidas por los técnicos, están estrechamente relacionadas con factores socioeconómicos, socioculturales y de vivienda (planificación urbana, residencia familiar, ingresos, nivel cultural familiar, proximidad de la escuela), aspectos étnico- culturales (origen nacional, tendencia a agruparse debido a la afinidad comunitaria) y la política educativa (tratamiento de las

diferentes redes educativas, distribución de los centros, funcionamiento de los centros, atención a la diversidad, igualdad del sistema educativo, etc.) (p. 209).

Los estudios confirman que los grupos sociales con un nivel socioeconómico bajo sufren una alta segregación escolar, por motivos como los que hemos mencionado anteriormente, como son: desigualdad residencial, elección de centro limitada, barreras de acceso en colegios concertados o privados, estigmas y expectativas. Además, los estudios demuestran que los centros privados presentan una mayor tasa de segregación y menor compromiso con los mismos (Murillo et al., 2017). Esto puede ser debido a las expectativas en cuanto a resultados académicos que se tienen sobre este grupo social, es decir, existe una tendencia entre centros, enfocada en competir con los resultados académicos, para sacar mejor resultado en ciertos “rankings”. Esto conlleva a que el centro tenga mejor prestigio, y por ello, acuda un mayor número de alumnado específico. Sin embargo, según Ferrer y Gortazar (2021) “la evidencia acerca de los beneficios de la competencia entre centros educativos sobre la mejora del aprendizaje no es concluyente” (p. 11).

En la misma línea, investigaciones como las de Prieto-Latorre et al. (2021) indican que “los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos tienen mayor probabilidad de asistir a escuelas semiprivadas. Esto evidencia la inequidad de financiar públicamente estas escuelas, a las que asisten desproporcionadamente estudiantes con mayores recursos” (p. 175).

En cuanto a la segregación étnico- racial, estudios como los de Martínez (2020) dicen que “Es un problema casi invisible. Esto se debe, a nuestro juicio, a que en España predomina un tipo de racismo que podríamos denominar inconsciente” (p. 79).

Además, Lubián (2021) destaca, en un estudio realizado en el contexto de Granada existe “una propensión a la concentración de determinadas nacionalidades en determinados centros, no explicada por criterios de proximidad” (p. 249). Siendo esta concentración mucho más frecuente en los centros públicos. Esto se explica por los motivos que hemos mencionado anteriormente respecto a la segregación por nivel socioeconómico, que, aunque no sea evidente, están relacionadas.

En España, existen marcadas desigualdades educativas entre la población mayoritaria y grupos como los inmigrantes y la comunidad gitana, quienes presentan mayores tasas de fracaso y abandono escolar. Dentro de la comunidad gitana, el abandono escolar es especialmente alto entre las niñas (Martínez, 2020).

El Comité de Naciones Unidas de los derechos del niño (2018) expresa su profunda preocupación respecto a España, por el abandono escolar temprano, especialmente en inmigrantes y gitanos, y llama la atención respecto a “Los peores resultados educativos de los niños de origen romaní y de origen migrante, en comparación con los resultados del alumnado general, además de la concentración de esos niños en determinadas escuelas” (p. 12).

Y en su principio de ‘No discriminación’ expresa su preocupación por la persistente discriminación hacia niños con discapacidad, de origen migrante o romaní, y en situación socioeconómica desfavorable. Insta al Estado a reforzar las medidas legales y educativas para prevenir la discriminación y combatir la estigmatización en todos los ámbitos sociales (Comité de Naciones Unidas, 2018).

➤ *Evolución y nivel de la segregación escolar en España*

Diversos estudios muestran que la segregación escolar en España empezó a disminuir antes de la crisis de 2008, pero esta crisis intensificó las desigualdades sociales y debilitó los mecanismos públicos que las compensaban. Además, las diferencias entre Comunidades Autónomas evidencian que la gestión educativa influye significativamente en el aumento o la reducción de esta desigualdad (Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

En la misma línea, Gortazar y Taberner (2020) en su estudio indican que “la segregación escolar aumentó gradualmente entre 2009 y 2018 por dos razones: la expansión de los centros privados concertados con fondos públicos durante la década anterior y la expansión del programa bilingüe” (p. 219).

Para obtener una perspectiva global sobre el nivel de segregación en España, es importante hacer una comparativa respecto al resto de países europeos, los resultados avalan que, la segregación escolar en España es de 0,33, obteniendo el tercer puesto de países más segregados en Europa, además, las Comunidades Autónomas con mayor nivel de segregación escolar son Madrid, con 0,38, y Cataluña, con un nivel de 0,33 (Murillo y Martínez Garrido, 2017).

➤ *Efectos de la segregación escolar*

Las consecuencias de la segregación escolar también son objeto de estudio en muchas investigaciones. La mayoría de estas, se centran en el impacto en los resultados académicos o el abandono educativo de los alumnos, pero hay excepciones.

Un estudio sobre los efectos de la segregación escolar sugiere que, aunque los efectos más claros de la reducción de la segregación escolar se observan en términos de equidad, los datos también indican que el rendimiento académico general del alumnado tiende a mejorar en contextos menos segregados. En la mayoría de los indicadores analizados, las puntuaciones serían significativamente más altas en un escenario educativo sin segregación (Pérez y González-Ballebó, 2013).

En la misma línea, un estudio de Cabrera y Bianchi (2023) sobre la segregación escolar y su impacto en el rendimiento académico dice:

muestra efectos significativos en el rendimiento de matemáticas del alumnado de primaria, si bien los centros de igual composición social muestran variabilidad significativa entre ellos, lo que asegura que las escuelas cuentan con capacidad para cambiar los resultados

académicos, independientemente de su caracterización por composición de su alumnado (p. 3).

Los resultados de otra investigación realizada en Cataluña sobre los efectos de la segregación son un poco más concluyentes. Según Sánchez-Gelabert et al. (2024) “los estudiantes no nativos, especialmente los niños, tienen menos probabilidades que sus compañeros de seguir itinerarios educativos más ambiciosos y de mayor riesgo. Por el contrario, los estudiantes nativos tienen más probabilidades de abandonar la escuela, independientemente de su género” (p. 1). Por lo que esto es otra de las consecuencias de la segregación escolar y la desigualdad educativa, que afecta negativamente a los grupos sociales más vulnerables, en este caso los inmigrantes, esto se justifica por un efecto de composición, la edad de entrada al sistema, una situación social desfavorable y la repetición de curso (Bayona et al., 2020) por ello, los estudiantes no nativos por necesidad económica o barreras estructurales optan por itinerarios más seguros, pero menos ambiciosos.

Como hemos mencionado anteriormente, la mayoría de las investigaciones que analizan los efectos de la segregación, se centran en los datos cuantitativos (resultados académicos). Por el contrario, encontramos una excepción, que hace énfasis en aspectos sociales, así, Martínez (2020), destaca que uno de los efectos que causa la segregación escolar es el “Daño social: se perjudica la integración social y se favorece la intolerancia, el racismo, la xenofobia, etc.” (p. 49). Lo que daña directamente a una sociedad democrática, diversa, plural y con un estado de bienestar.

➤ *Prácticas docentes y formación del profesorado*

La importancia de la formación inicial y las prácticas docentes y su impacto en la segregación escolar es algo que no abunda mucho en la literatura científica con los descriptores utilizados. Algo que nos alarma, ya que el profesorado es fundamental para luchar contra los efectos de la segregación escolar en los centros educativos. No obstante, como decíamos, este enfoque tan directo entre los términos de “formación del profesorado” y “segregación escolar” no se encuentra prácticamente en ninguno de los documentos de las bases de datos utilizadas.

Aun así, hay excepciones, la investigación de García-Herrero y Rodríguez-Conde (2024) sobre qué tipo de prácticas educativas en Educación Primaria mitigan la segregación escolar, concluye afirmando que es importante “la formación del profesorado y las estrategias docentes como aspectos fundamentales de la docencia que han de ser considerados en todas las políticas educativas y por las personas que forman parte de la Comunidad Educativa” (p. 304).

El conocimiento y percepción de los profesionales sobre el fenómeno es crucial para desarrollar un verdadero compromiso con la inclusión, es esencial reconocer los obstáculos políticos y pedagógicos que limitan el aprendizaje del alumnado diverso, por lo que es clave contar con una formación previa en temas de inclusión y especialmente, haber vivido experiencias directas con la diversidad que hayan resultado satisfactorias (Gudiño et al., 2023). Es importante que

desde la formación inicial de los docentes se fomente un enfoque pedagógico que se base en la diversidad como norma, ya que es crucial las buenas prácticas docentes, la percepción que estos tengan ante ella, si perciben la diversidad como norma o no (Leo y Barton, 2006), de aquí la importancia del enfoque inclusivo, y no tanto del enfoque integrador.

Además, es crucial, que los docentes conozcan y empleen técnicas de éxito escolar en sus aulas y centros, como involucrar a la comunidad y a las familias en la educación de los niños (Booth y Ainscow, 2011) respecto a la comunicación entre escuelas y familias, Corres-Medrano et al. (2022) expresan que “las escuelas condicionan la participación de las familias, especialmente de aquellas en mayor riesgo, y que esto repercute en el desarrollo emocional de los niños” (p. 1). Es decir que la colaboración y participación de las familias, especialmente en centros más complejos se justifica como una técnica de inclusión escolar a la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2015), por ello, es fundamental que la formación inicial del profesorado forme profesionales competentes y capaces de abordar este tipo de contextos educativos más vulnerables, aplicando técnicas o estrategias pedagógicas.

Por otro lado, existe otro problema relacionado con las consecuencias de la segregación escolar y los docentes, según Ferrer y Gortazar (2021) “el profesorado y los equipos directivos con las competencias más eficaces para el aprendizaje están en los centros educativos con menos alumnado es desventaja” (p. 20), es decir, los docentes más cualificados y con mayor formación tienden a “huir” de los centros de mayor complejidad, lo que provoca aún mayor inestabilidad docente y consolidación para implantar proyectos educativos de éxito en estos centros. Por ello, es fundamental, tanto reducir la segregación escolar como formar docentes preparados para abordarla.

(4) FASE IV: Síntesis

Según Codina (2018) “una síntesis debe producir un producto nuevo como resultado de la unión en un todo de las partes analizadas” (p.23). En esta última fase trataremos de interpretar el contenido de las categorías anteriormente descritas y de identificar tendencias en la línea de investigación sobre la segregación escolar en España, detectando, también, vacíos temáticos.

Durante el análisis, encontramos estudios que investigan y profundizan en la relación de la segregación escolar y las políticas educativas vigentes especialmente centrándose en la titularidad del centro, la autonomía de los centros y la libertad de elección de centro.

Además, encontramos literatura sobre las dimensiones de la segregación escolar que especialmente se centran en la segregación por razones socioeconómicas y por razones étnico-raciales.

Respecto a la categoría de evolución y niveles de segregación escolar, encontramos bastante literatura que mide los niveles de segregación escolar en España gracias a Los informes de PISA, además se subraya la diferencia de niveles de segregación entre Comunidades

Autónomas, y entre países europeos, estando España entre los tres primeros con mayor segregación.

Por otro lado, también encontramos información sobre los efectos de la segregación escolar, centrándose la mayoría de los estudios en los resultados académicos o las distintas trayectorias escolares y profesionales de los alumnos, echamos en falta un punto de vista más social, es decir, estudios sobre cómo podría afectar la segregación escolar a la convivencia en una sociedad plural y democrática, únicamente el libro de Martínez (2020) hace referencia a este aspecto.

Por último, es precisamente en el eje central de nuestro estudio “la relevancia de la formación inicial del profesorado y sus prácticas docentes en relación con la segregación escolar” es donde identificamos mayores lagunas en la literatura científica.

Si bien algunas investigaciones recientes (Corres-Medrano et al., 2022; García-Herrero y Rodríguez-Conde, 2024) subrayan la importancia de las prácticas docentes para reducir la segregación, son escasos los estudios que profundizan específicamente en el conocimiento de los docentes sobre la segregación escolar, su formación en esta temática, así como su compromiso e implicación con un modelo de escuela inclusivo. Además, son pocos los estudios que toman como fuente principal la propia voz de los docentes en formación y en los que se analiza el plan de estudios en un contexto concreto. Esta ausencia resulta especialmente significativa si se considera el potencial transformador de la acción docente en contextos de desigualdad educativa.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico adoptado para el desarrollo del trabajo de investigación. En las siguientes líneas justificaremos teóricamente el método de estudio elegido y explicaremos el diseño de la investigación. Recordamos que el objetivo de la presente investigación es: Investigar el nivel de comprensión y formación sobre segregación escolar que tienen los estudiantes de los Grados en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid, España).

3.1 Anotaciones teóricas sobre el enfoque metodológico del estudio

(1) INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación cualitativa, según Flick (2015) “parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada” (p. 3).

Según Balcáraz et al., (2013) el objetivo de la investigación cualitativa es “Explicar y obtener conocimiento profundo de un fenómeno a través de la obtención de datos extensos narrativos” (p. 27).

Toda investigación parte de una idea inicial, independientemente del enfoque metodológico o del paradigma teórico que se adopte. Estas ideas constituyen el primer contacto del investigador con la realidad social o el fenómeno a investigar. En el enfoque cualitativo el punto de partida es la formulación de esas ideas iniciales que orientan el proceso. La investigación cualitativa se caracteriza por tener un carácter exploratorio y descriptivo, lo que implica comprender en profundidad los aspectos esenciales de un fenómeno, especialmente cuando se trata de fenómenos sociales en los que participan las personas (Albert, 2007).

El objetivo de esta no es establecer conclusiones generalizables, sino alcanzar una comprensión profunda de las experiencias, percepciones y fenómenos de quienes los viven (Jesús, 2024).

La investigación cualitativa se utiliza cuando la naturaleza y los objetivos de la investigación solo se pueden estudiar a través de este tipo de investigación. Su utilidad depende de la capacidad para explorar significados, experiencias, procesos y contextos en profundidad (Flick, 2004).

Según Balcáraz et al., (2013), las características principales de la investigación cualitativa son las siguientes:

- Es inductiva.
- Tiene una perspectiva holística.
- Existen efectos del investigador sobre las personas.

- Intenta comprender a las personas dentro del marco de referencia de las mismas.
- Todas las perspectivas son valiosas.
- Puede aplicarse a estudios en el ámbito micro, ya que profundiza más en la situación.
- Es adecuada para el análisis de fenómenos complejos.

En la investigación cualitativa, existen diversos métodos que permiten explorar en profundidad fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos implicados, en la misma línea que Albert (2007), destacamos los siguientes:

1. Método biográfico. Se busca reflejar el testimonio personal y subjetivo de un individuo, incluyendo tanto los hechos vividos como las interpretaciones que este hace sobre su propia vida.
2. Etnografía. Consiste en la observación directa y prolongada de un grupo o una cultura para comprender sus prácticas, creencias y formas de vida en su contexto.
3. Fenomenología. Busca describir y entender cómo las personas experimentan subjetivamente ciertos fenómenos, centrándose en sus vivencias y percepciones.
4. Etnometodología. Estudia las formas en que las personas construyen y dan sentido a la realidad social en su vida cotidiana, a través de sus interacciones y discursos.
5. Estudio de casos. Analiza en profundidad un caso concreto (persona, grupo, institución, etc) para comprenderlo en su contexto y extraer aprendizajes significativos.
6. Investigación-acción. Es un proceso participativo en que el investigador colabora con los implicados para identificar problemas, aplicar mejoras y reflexionar sobre la práctica con el objetivo de transformarla.

Por otro lado, en lo que respecta a la recogida de información, Bejarano (2016) y Albert (2007) identifican como las principales técnicas de la investigación cualitativa las siguientes: (1) Observación; (2) Observación participante; (3) Entrevista; (4) Entrevista grupal; (5) Cuestionario; (6) Grupo de discusión; (7) Análisis de documentos.

A continuación, se presenta el método principal adoptado en esta investigación: el estudio de caso. En el siguiente apartado se detallarán su conceptualización, características, justificación y las razones por las cuales este método resulta especialmente adecuado para el análisis en profundidad de la realidad educativa concreta que se aborda en este trabajo.

(2) ESTUDIO DE CASOS

Dentro del paradigma cualitativo, el método de investigación que utilizaremos para profundizar en el objeto de estudio de la investigación será el estudio de casos. El estudio de casos consiste en un proceso de investigación caracterizado por el análisis intenso, completo y sistemático del caso que se desea comprender (Albert, 2007).

Según Stake (2005) “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Un caso puede adoptar diversas formas, puede ser una persona, una institución, un programa educativo, un conjunto determinado, un hecho específico, etc. El único criterio es

que debe contar con algún tipo de delimitación física o social que le otorgue una identidad propia (Álvarez-Álvarez y San Fabián, 2012).

Según Albert (2007) “Es un tipo de investigación apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto” (p. 216). Por lo que, como nuestro objeto de estudio requiere de un periodo de tiempo determinado, consideramos que este diseño es el más adecuado.

Álvarez-Álvarez y San Fabián (2012), destacan que el estudio de casos “permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia” (p. 4).

Las características principales del estudio de casos son:

- (1) Es una metodología adecuada para abordar fenómenos de alta complejidad, donde intervienen múltiples variables interrelacionadas (Albert, 2007).
- (2) Hace posible captar la singularidad de cada contexto mediante una descripción detallada del fenómeno analizado (Álvarez-Álvarez y San Fabián, 2012).
- (3) Ofrece una aproximación directa y contextualizada de la realidad estudiada (Albert, 2007).
- (4) Facilita la observación y comprensión de hechos específicos que aún no han sido ampliamente investigados en el ámbito educativo, permitiendo generar aportes significativos (Álvarez-Álvarez y San Fabián, 2012).

Todo diseño metodológico, sigue unos pasos, fases o procesos determinados de realización. La investigación mediante estudios de caso sigue unas fases ampliamente aceptadas que serán las que se basará nuestro estudio, siguiendo a Bonafé (1988), se distinguen:

- *Fase preactiva.* En esta fase se establecen los objetivos, los fundamentos epistemológicos, los criterios de selección de los casos, los recursos y las técnicas y la temporalización aproximada.
- *Fase interactiva.* Esta fase consiste básicamente en la recogida de los datos, es decir el trabajo de campo, los procedimientos y el desarrollo de la investigación, la utilización de diferentes técnicas cualitativas, etc.
- *Fase posactiva.* Consiste en la elaboración del informe y las conclusiones, acorde con los resultados de nuestra investigación.

Basándonos en la clasificación de Stake (2005), que hace una división de tipos de estudio de caso según su finalidad, podemos hablar de tres tipos:

- Estudio de caso intrínseco: Se realiza porque el caso en sí mismo es de interés particular. El investigador quiere comprender ese caso concreto, no porque represente a otros, sino por su valor propio.

- Estudio de caso instrumental: Se investiga un caso no por sí mismo, sino para comprender algo más general o mejorar una teoría. El caso es un medio para profundizar en un tema o fenómeno más amplio.
- Estudio de casos colectivo: Implica el análisis de varios casos al mismo tiempo o secuencialmente. Se utiliza para investigar un fenómeno más amplio a partir de múltiples ejemplos.

Respecto a las ventajas y limitaciones destacamos las siguientes:

Tabla 3

Ventajas y limitaciones del estudio de caso

Ventajas	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilidad del proceso de investigación. ▪ Busca la transferencia hacia la teoría. ▪ Apropiado para investigaciones con tiempo, recursos y espacios limitados. ▪ Posibilidad de aplicar varias fuentes y técnicas de recogida de datos, lo que favorece la triangulación. ▪ Adecuado y favorecedor para investigaciones individuales y de pequeña escala. ▪ Permite la posibilidad de posteriores profundizaciones y líneas de investigación (Bonafé, 1988) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los resultados obtenidos en la investigación no son generalizables. ▪ Existe más facilidad para que los sesgos del investigador interfieran en la investigación. ▪ Posibles impedimentos en el acceso a los datos a la información o incluso a la muestra.

Nota: Elaboración propia a partir de Álvarez- Álvarez y San Fabián (2012).

3.2 Diseño del estudio de caso

El diseño de investigación es el plan o estructura general que guía todo el proceso metodológico de la investigación. Incluye las decisiones sobre cómo se va a recoger y analizar la información, la selección de la muestra y el contexto y de qué forma se va a abordar el problema. La investigación presente tiene un diseño cualitativo de estudio de caso.

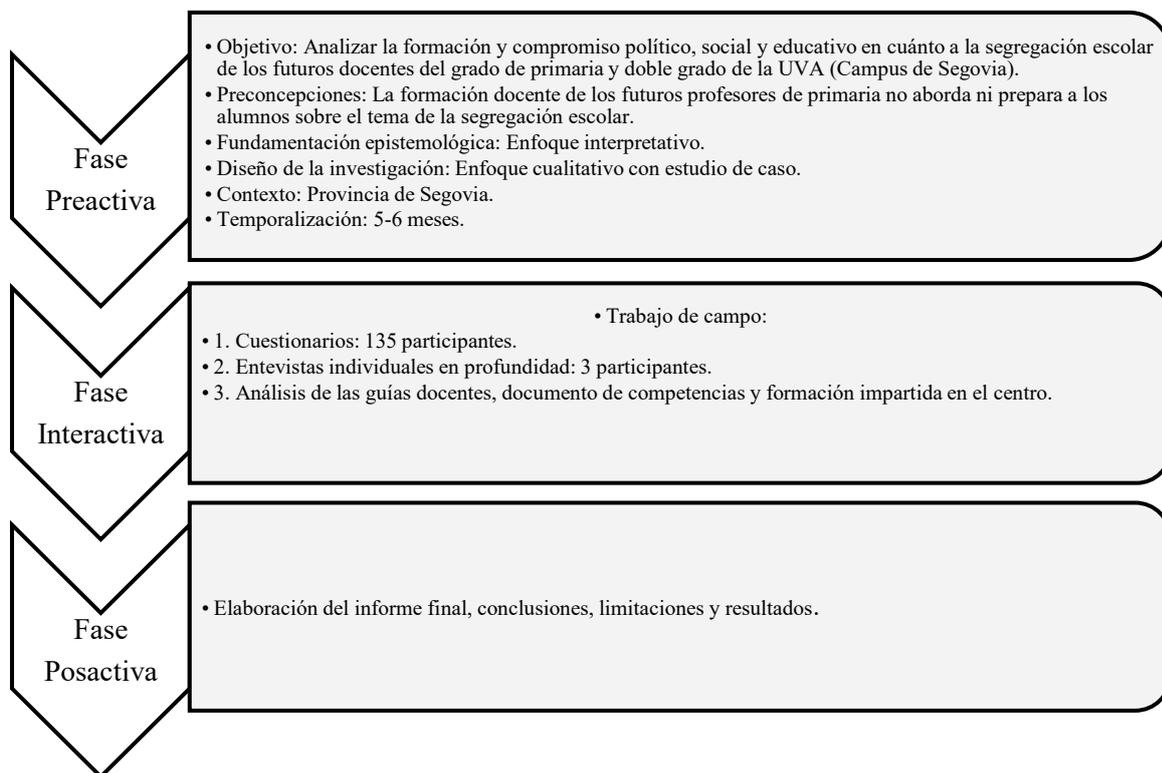
Por las características de nuestra investigación, el tipo de estudio de caso se enmarca dentro de la tipología de estudio de caso instrumental (Stake, 2005), ya que el análisis de los docentes en formación del grado de Primaria y Doble Grado de la Universidad de Valladolid (Campus Segovia), no responde a un interés exclusivo en el caso en sí, sino que se utiliza como medio

para explorar y comprender en profundidad un fenómeno educativo más amplio: el grado de implicación, formación y conciencia de los profesores frente a la segregación escolar.

En el presente estudio se ha optado por una combinación de diversas técnicas de recogida de datos como son: cuestionarios, entrevistas individuales y análisis de fuentes primarias como son las guías docentes, con el fin de triangular la información y enriquecer los resultados. Concretamente, se ha aplicado un cuestionario a una muestra amplia de estudiantes (135 participantes), con el objetivo de obtener una visión general sobre sus percepciones y actitudes. Asimismo, se han llevado a cabo entrevistas individuales a tres participantes seleccionados, con el fin de profundizar las carencias de algunas cuestiones detectadas en los cuestionarios. Finalmente, se ha realizado un análisis documental de las guías docentes de cada asignatura del grado, con el propósito de valorar el enfoque curricular y su relación con el objetivo de nuestro estudio (Tabla 4).

Tabla 4

Fases del estudio de caso según Bonafé (1988) aplicadas a nuestra investigación



3.2.1. Contexto y temporalización

A continuación, describiremos detalladamente el contexto donde se realiza el estudio de caso y la temporalización concreta de la investigación.

(1) CONTEXTO

En el caso de la presente investigación, el contexto es en la Facultad de Segovia (Universidad de Valladolid), concretamente con una muestra de 137 participantes de los Grados de Primaria y del Doble Grado (Educación Primaria e Infantil), de los cursos primero, segundo, tercero y cuarto, en el curso académico 2024-25. El conjunto del grado de Educación Primaria y Doble Grado de los cinco cursos, cuanta con un total de 530 alumnos, por lo que tenemos aproximadamente una muestra del 25%. Este campus universitario se encuentra en un entorno socioeconómico favorable y tiene una formación docente concreta reflejada en las guías docentes y contenidos de cada materia que se imparte en los grados mencionados que dependen de la normativa de estudios oficiales y del propio modelo pedagógico institucional. Además, la realización del prácticum y la colaboración interuniversitaria (iniciativas interuniversitarias que desarrollan cursos y programas), también influye tanto en las expectativas del profesorado y alumnado, como en sus percepciones, conocimiento y formación sobre cuestiones educativas complejas, como es la segregación escolar.

(2) TEMPORALIZACIÓN

La temporalización del proceso de investigación se organiza siguiendo una serie de procedimientos e intervenciones, llevadas a cabo durante el curso académico 2024/25. A continuación, se presenta un cronograma (Tabla 5) que refleja los procesos seguidos para la realización del estudio en cada etapa del curso.

Tabla 5

Cronograma del trabajo de investigación

Periodo de tiempo	Procesos /Intervenciones
Enero/ febrero, 2025	Objetivo de la investigación. Fundamentación teórica. Revisión bibliográfica.
Marzo, 2025	Fundamentación teórica. Revisión bibliográfica. Elaboración del cuestionario. Validación del cuestionario por jueces expertos.
Abril, 2025	Estado de la cuestión. Recogida de datos de los cuestionarios.
Mayo, 2025	Metodología. Recogida de datos de los cuestionarios. Elaboración de las entrevistas individuales. Realización de entrevista individual al participante 1.

	Realización de la entrevista individual al participante 2. Revisión de las guías docentes. Revisión del documento de competencias de las titularidades.
Junio, 2025	Entrevista a la participante 3. Análisis de los datos. Discusión, conclusiones y limitaciones del estudio. Redacción del Informe final.

Nota: Elaboración propia.

3.3 Participantes

La muestra del estudio en la investigación cualitativa según Sampieri y Torres (2018) “no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia, sino comprender el fenómeno en profundidad y responder a las preguntas de investigación” (p. 435).

La muestra seleccionada para este estudio se basa en cuatro criterios: Capacidad de recolección y análisis del investigador (recursos y número de casos que se pueden manejar de forma realista); el entendimiento del fenómeno; el hecho de que la nueva información o datos que se agreguen ya no produzcan o aporten conocimientos nuevos (saturación); y, la naturaleza del fenómeno bajo análisis (si los casos y el tiempo de recolección que conllevan son viables) (Sampieri y Torres, 2018).

Es decir, la elección de los participantes responde tanto a razones relacionadas con el objetivo del estudio como a la viabilidad, por lo que, finalmente, tenemos una muestra según la clasificación de Sampieri y Torres (2018) no probabilística por conveniencia, ya que se seleccionó a los estudiantes del Grado en Educación Primaria y la Doble Titulación en Educación Infantil y Primaria del Campus de Segovia (Universidad de Valladolid) por su vinculación directa con la investigadora. Además, la participación fue voluntaria, lo cual puede también enmarcarse como muestra voluntaria.

La razón de que no escogimos la titulación de Infantil como muestra es debido a que la literatura científica disponible se centra en mayor medida en el estudio de la segregación escolar en Primaria. Además, el nivel de segregación escolar en la etapa de Primaria, es de los más elevados a nivel europeo, especialmente por razón socioeconómica (Ferrer y Gortazar, 2021).

Por lo que finalmente la composición se distingue en:

Tabla 6

Estudiantes que respondieron a los cuestionarios

Curso y grado	Número de participantes
---------------	-------------------------

Estudiantes de 1º de la Doble Titulación (Infantil y Primaria)	22 participantes.
Estudiantes de 2º de Educación Primaria.	13 participantes.
Estudiantes de 2º de la Doble Titulación (Infantil y Primaria).	19 participantes.
Estudiantes de 3º de Educación Primaria.	53 participantes.
Estudiantes de 3º de la Doble Titulación (Infantil y Primaria).	28 participantes.

Nota: elaboración propia.

Tabla 7

Estudiantes que participaron en las entrevistas

Número del participante	Descripción del participante
Participante nº1	Estudiante del grado de educación Primaria, del cuarto curso, de género femenino, de 22 años y nacionalidad española, residente en la provincia Segovia.
Participante nº2	Estudiante del grado de educación Primaria, del tercer curso, de género femenino, de 23 años y nacionalidad española, residente en la provincia de Segovia.
Participante nº3	Estudiante del doble grado de Primaria e Infantil, del primer curso, de género femenino, de 19 años y nacionalidad española, nacida en Madrid y reside actualmente en Segovia.

Nota: elaboración propia.

El campus de Segovia Cuenta en total con 334 alumnos matriculados en el grado de Educación Primaria, y 196 alumnos matriculados en el doble grado de Educación Infantil y Primaria. La presente investigación recoge una muestra de 135 alumnos que participaron en los cuestionarios, incluido aquí una alumna que participo en los cuestionarios y en las entrevistas individuales, más dos participantes añadidos no incluidos en la muestra de los cuestionarios que participaron en las entrevistas individuales. Es decir, un total de 137 participantes.

3.4 Técnicas e instrumentos de investigación

Para dar respuesta al objetivo principal de esta investigación, se han utilizado determinadas técnicas e instrumentos de recogida de datos de carácter cualitativo que nos permiten acceder a las percepciones, creencias, conocimientos y discursos de los participantes.

La elección de estas técnicas responde a criterios de viabilidad, pertinencia y coherencia con el enfoque y el objetivo de la investigación, ya que permiten profundizar en la perspectiva de los participantes, la comprensión que poseen y las posibles acciones docentes respecto a la segregación escolar. Concretamente se han empleado cuestionarios abiertos, entrevistas estructuradas y análisis de las guías docentes.

(1) CUESTIONARIO

Los cuestionarios, en la misma línea que González-Rey (2007)

Entre los instrumentos más usados por las diferentes ciencias antro-po-sociales está el cuestionario, que es un instrumento asociado al estudio de representaciones y creencias conscientes del sujeto, ante el cual éste construye respuestas mediadas por su intencionalidad. Para estudiar representaciones conscientes de él, así como para conocer aspectos que él/ella pueda describir de forma directa, el cuestionario es un instrumento interesante; sin embargo, debemos tener en cuenta que las respuestas que una persona da ante el cuestionario están mediatizadas por las representaciones sociales y las creencias dominantes en el escenario social donde se aplica el instrumento (p. 28).

Según Gómez-Nuñez et al. (2020) “El cuestionario es un instrumento formado por un conjunto de preguntas cerradas (con opciones de respuesta prefijadas, aunque también pueden incluir preguntas abiertas) que pueden ser contestadas sin la presencia del investigador” (p. 82).

El cuestionario que se utilizó en la presente investigación fue elaborado en función del marco teórico y el objetivo de la investigación, y consta de seis preguntas. Además, el cuestionario fue validado por cuatro jueces expertos. Dichos jueces fueron profesores de la Facultad de Educación del campus de Segovia, con un perfil especializado en pedagogía y educación, lo que garantiza la adecuación y pertinencia de los ítems en relación con el objetivo del estudio. Por lo que, finalmente el cuestionario consta de seis preguntas:

- ¿Qué es la segregación escolar para ti? ¿Serías capaz de poner algún ejemplo?
- ¿Consideras que tienes un buen nivel de formación en relación a este tema?
- ¿Crees que existe segregación en la escuela actualmente? ¿Por qué? ¿Qué factores crees que influyen?
- ¿Has trabajado/hablado sobre segregación escolar en alguna de las asignaturas del grado que estas cursando? ¿En cuál? Y si es así, ¿qué aspecto de la segregación se ha abordado?

- Desde tu experiencia y opinión ¿Qué acciones crees que puede llevar a cabo un docente en un contexto de segregación escolar?
- ¿Crees que los docentes deben comprometerse activamente en la lucha contra la segregación? ¿Debería ir más allá de los pedagógico? ¿Por qué?

Además, el cuestionario incluye un apartado dedicado a recoger información sobre la identidad de los participantes en el estudio, preservando el anonimato, mediante preguntas orientadas a destacar sus características personales (género, edad y nacionalidad) y su formación académica (grado y curso del grado).

Tras realizar los cuestionarios, y analizar las respuestas, quisimos profundizar y completar la información con entrevistas individuales, donde pudiésemos comprender y profundizar en ciertas temáticas que no se habían reflejado en las respuestas de los cuestionarios.

(2) ENTREVISTAS INDIVIDUALES EN PROFUNDIDAD

Sampieri y Torres (2018) señalan que la entrevista se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre uno o varios entrevistados y un entrevistador. Esta entrevista se realiza a partir de una serie de preguntas, que parten del interés del investigador (Gómez-Nuñez et al., 2020)

En nuestro estudio, esta técnica de recogida de datos, la emplearemos para profundizar aún más, respecto a las categorías temáticas de: conceptualización, formación y puesta en práctica. Por lo que, el guion de la entrevista se ha elaborado de forma posterior al análisis del contenido de las encuestas y se divide en tres bloques. Diferenciamos así, el primer bloque, consiste en la profundización conceptual del término “segregación escolar”, así, este bloque comienza con preguntas sobre conceptos clave, posibles orígenes, dimensiones, factores, etc.

El segundo bloque trata sobre la formación en segregación escolar, esto se aborda, tratando temas como, las asignaturas específicas donde se ha abordado, el enfoque que le han dado, experiencias formativas, capacidad para identificar casos de segregación, valores relacionados, etc.

Por último, el último bloque, pretende abordar la capacidad práctica de los participantes frente a una situación de segregación escolar, así, se realizan preguntas que giran en torno a, los posibles prejuicios, conocimientos previos necesarios, creencias, posibles estrategias y herramientas, etc.

Por lo que, finalmente el guion de las entrevistas fue el siguiente:

Concepto de segregación escolar

- ¿Me podrías dar una definición de segregación escolar?

- ¿Qué conceptos clave relacionados con la segregación escolar consideras que deberías dominar como futuro docente?
- ¿Crees que la segregación escolar es un problema que se encuentra presente en nuestra sociedad? ¿De dónde crees que nace?
- ¿Qué formas de segregación escolar conoces? ¿Consideras que unas son más visibles que otras? ¿Por qué?
- ¿Qué factores contribuyen a la segregación escolar?
- ¿Piensas que las familias y su poder de elección influyen en este fenómeno?
- ¿Crees que alguna vez en tu recorrido escolar has sufrido segregación escolar?

Formación sobre inclusión educativa

- Tus compañeros afirman que a lo largo de la carrera han recibido formación sobre segregación escolar en algunas asignaturas como son: Currículo y sistema educativo; Educación para la paz y la igualdad o fundamentos psicopedagógicos para la atención a la diversidad. ¿Podrías decirme cuáles e indicarme de qué forma se ha abordado este tema?
- ¿Has recibido la misma formación sobre segregación escolar en todas las asignaturas? ¿Dónde ves las diferencias?
- ¿Recuerdas alguna lectura, clase o experiencia formativa que te haya hecho reflexionar críticamente sobre la segregación en el sistema educativo?
- ¿Sientes que el tema de la segregación escolar ha sido tratado con suficiente profundidad durante tu formación inicial? ¿Por qué?
- ¿Has aprendido estrategias pedagógicas que te permitan trabajar en contextos escolares diversos y socialmente desiguales en tu formación inicial?
- ¿Te sientes preparado para identificar situaciones de segregación en contextos escolares?
- ¿Qué valores crees que son importantes aprender en la carrera para afrontar la segregación escolar?
- ¿Te gustaría o crees necesario que la programación y planificación del grado de Magisterio implemente este tipo de formación sobre el abordaje de la segregación escolar? ¿Por qué?

Puesta en práctica para eliminar la segregación escolar

- Como docente, ¿crees que tienes algún prejuicio que puede influir en tu trabajo en la escuela? ¿Cuál/es?
- ¿Qué conocimientos crees que necesitas como futuro docente para enfrentar esta realidad?
- ¿Qué papel crees que tienen los docentes en la reducción de la segregación escolar?
- En las prácticas que has realizado a lo largo de la carrera, ¿has visto algún tipo de agrupación que te haya hecho pensar sobre la segregación escolar?
- ¿Crees que los niños/as con diversidad funcional deben estar escolarizados en centros de educación especial?

El tipo de entrevistas que se utilizan en la presente investigación, teniendo en cuenta la flexibilidad metodológica serán del tipo tanto estructuradas, es decir, preguntas fijas, previamente formuladas, en el mismo orden y estructura para todos los participantes, como semiestructuradas, utilizando el mismo guion de preguntas abiertas, pero más flexible,

permitiendo a la entrevistadora adaptar el orden o profundizar en ciertos temas según las respuestas de la persona entrevistada.

Las entrevistas se registrarán mediante la aplicación “Notas de voz” del teléfono propio de la investigadora. Este instrumento permitió obtener grabaciones de buena calidad y formato digital, además la misma aplicación permite realizar la transcripción automática, lo que facilitó posteriormente la transcripción textual literal de los audios.

A continuación (Tabla 8), se reflejarán las fechas de las entrevistas y su contexto.

Tabla 8

Entrevistas, fecha y lugar

Participantes	Fecha	Tipo de entrevista	Lugar de realización
Participante 1	28/05/2025	Estructurada	Sala de reuniones de la biblioteca de San Cristóbal de Segovia.
Participante 2	30/05/2025	Semiestructurada	Casa de la investigadora. (San Cristóbal de Segovia).
Participante 3	06/06/2025	Estructurada	Biblioteca de la facultad de Segovia (UVA).

Nota: elaboración propia.

(3) REVISIÓN DE LAS GUÍAS DOCENTES: ANÁLISIS DOCUMENTAL

El análisis documental es una técnica de recogida de datos interdisciplinar propia del enfoque cualitativo que consiste en analizar de forma sistemática documentos relevantes para el objeto de estudio, con el fin de extraer información, interpretarla y contrastarla, aplicado en este caso, en la misma línea que Gómez-Nuñez et al. (2020) “Hacemos referencia al hecho de examinar documentos públicos o documentos personales que nos permitan acercarnos al grupo de participantes seleccionado y comprender o dar respuesta a las cuestiones de investigación” (p. 117).

En el presente trabajo, esta técnica se ha aplicado en el análisis de:

- El documento general de competencias correspondiente al Grado en Educación Primaria y al doble grado de Infantil y Primaria (curso 2024/25) en lo relativo a la titulación de Primaria.
- Las guías docentes de las asignaturas del curso 2024/2025 que formar parte del plan de estudios del grado en Educación Primaria y doble Grado de Primaria e Infantil (Anexo II y III).

Esta técnica se aplica con el objetivo de analizar críticamente los objetivos formativos, las competencias generales y específicas, y los contenidos planteados en dichos documentos, con el fin de:

- Identificar en qué medida se abordan aspectos relacionados con la segregación escolar, la inclusión, la diversidad, la igualdad de oportunidades, etc.
- Contrastar estos elementos con los datos recogidos a través de cuestionarios y entrevistas, para así valorar el grado de cohesión entre la formación teórica que se refleja en el plan de estudios y el aprendizaje reflejado por los estudiantes.

Para ello, se ha realizado una revisión de las guías docentes de todas las asignaturas del grado, y se han analizado según: las competencias asociadas, los objetivos de aprendizaje, los contenidos específicos y el enfoque pedagógico. Este procedimiento nos ha permitido observar presencias, carencias y niveles de profundidad en la programación teórica ofrecida sobre la segregación escolar.

3.5 Proceso de análisis, categorías y codificación

Tras hacer una revisión de las respuestas ofrecidas en el cuestionario, los datos recogidos en las entrevistas y las guías docentes, advertimos tres categorías de análisis: conceptualización; formación y práctica profesional. Estas categorías son coincidentes con los objetivos específicos del estudio. A partir de ellas, se definen una serie de temas.

Tabla 9

Análisis de las categorías y temas

Categoría	Temas
Conceptualización	Tipos de segregación escolar.
	Factores de la segregación escolar.
	Palabras relacionadas con el término segregación escolar.
	Ejemplos de casos de segregación escolar.
Formación	Percepción sobre el grado de formación en el tema.
	Aspectos de la segregación que se han aprendido.
	Asignaturas que han tratado aspectos relacionados con la segregación escolar.
	Lecturas, informes o artículos estudiados.
Capacidad de intervención	Fomento de valores/principios.
	Actividades y metodologías.
	Compromiso ante la segregación escolar.

Nota: elaboración propia.

3.6 Codificación

Con el objetivo de preservar el anonimato de los participantes y garantizar la confidencialidad de la información recogida, se ha procedido a la codificación de la información obtenida. Esta codificación permite, además, identificar de forma clara cada cita textual utilizada en el análisis, facilitando así su contextualización sin comprometer la identidad de las personas. Para ello se utilizará un sistema de codificación, que será el siguiente:

Tabla 10

Codificación de los cuestionarios y entrevistas individuales

Instrumento	Curso (1,2,3,4)	Grupo DG(doble grado)/P (Primaria)	Género M(masculino)/F(fe menino)/X (no binario)	Edad (no)	Código de codificación
Cuestionarios (ejemplo)	1	DG	M	22	Cu1DGM22
Entrevistas (ejemplo)	3	P	F	23	En3PF23

Nota: elaboración propia.

Tabla 11

Codificación de las guías docentes

Instrumento	Materia	Curso (1,2,3,4)	Tipo (OB/B/OP)	Codificación
Guías docentes (ejemplo)	Currículo y sistema educativo	1	B	GuCyse1B
Documento de competencias requeridas para la titularidad.	-	-	.	DCRT

Nota: elaboración propia

3.7 Criterios éticos y de calidad

En este apartado describiremos los principios éticos fundamentales que ha seguido el proceso de investigación, garantizando la protección de los derechos de las personas participantes y sus

respectivos datos. A continuación, se detallan los aspectos éticos y de calidad considerados a lo largo del estudio.

(1) CRITERIOS ÉTICOS

Los criterios éticos en la investigación cualitativa son fundamentales para preservar los principios y derechos de los sujetos que participan en el estudio, así como para afrontar posibles conflictos, sin influir negativamente en sus valores y su integridad moral (Romero y García, 2019). En este sentido, la responsabilidad del investigador respecto a la gestión de la información y los datos de los participantes es de suma importancia. Como señalan Romero y García (2019) “el compromiso ético que asume el investigador con el individuo que por voluntad participa en la investigación y del que se obtendrán datos particulares, son muy grandes, por no decir complejo dada la singularidad de cada ser” (p. 39).

Por ello, se vela en todo momento por el respeto y la protección de las personas que participan. Se procura que su implicación en el estudio no conlleve ningún tipo de perjuicio, exposición indebida o consecuencias negativas. Asimismo, se garantiza en todo momento su anonimato y la confidencialidad de la información recogida, los cuales serán utilizados exclusivamente con fines académicos en el marco del presente estudio.

Para ello, se informó previamente a todos los participantes sobre la naturaleza del estudio y sus condiciones. En el caso de los cuestionarios, se destacó el carácter anónimo y la voluntariedad de la participación. Por otro lado, antes de la realización de cada entrevista se solicitó el consentimiento informado (Anexo I) de los participantes, en el cual se informa sobre el objetivo de la investigación, así como de sus implicaciones, respecto a su participación en la investigación, como para la grabación de la entrevista individual. Asimismo, se garantiza la confidencialidad de los datos, asegurando que los archivos de audio serán utilizados exclusivamente para fines académicos. Además, en el consentimiento informado, queda reflejado el derecho a retirarse de la entrevista cuando el participante quiera y a la eliminación de la información si así lo requiere, sin ninguna represalia o penalización (Romero y García, 2019). Por último, las entrevistas tienen un formato estructurado para tratar de eliminar posibles interacciones, deseabilidad o respuestas inconscientes por parte de la investigadora que puedan condicionar las respuestas de los participantes.

Por otro lado, no hay que olvidar que esta investigación requiere de un compromiso ético y moral por parte de la investigadora, ya que no atiende a ningún tipo de interés más que el de la lucha por la justicia social, en nuestro estudio concretamente nos centramos en analizar un fenómeno social con implicaciones morales y sociales. En la misma línea que Torrego (2014) uno de los elementos éticos más importantes en la investigación es su carácter emancipatorio “La investigación educativa es emancipatoria si se encuentra comprometida con el cambio social, con la mejora de las condiciones de vida de las personas marginadas, silenciadas y excluidas y con el empoderamiento” (p. 121). Desde esta perspectiva, se asumen principios éticos orientados a la equidad, igualdad de oportunidades y justicia social, buscando esa deseada transformación social.

Finalmente, para la publicación y exposición de la investigación, se respetará el consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad de los datos para proteger a los participantes. Esto incluye informarles sobre la posibilidad de ser asociados al estudio, usando siempre pseudónimos para proteger su identidad (Romero y García, 2019), en nuestro caso se utilizará un código de codificación para citas textuales, que no permitirá identificaciones y la información obtenida será utilizada exclusivamente para la realización de esta investigación.

(2) CRITERIOS DE VALIDEZ DEL ESTUDIO

Entendiendo la investigación como una ciencia comprometida, participativa, contextualizada y reflexiva, partiremos de la base de que la investigación cualitativa en educación no busca verdades absolutas ni leyes universales, sino que se centra en comprender cómo las personas construyen su realidad a través de significados, relaciones y acciones. Su valor está en respetar esa complejidad, dar voz a los sujetos y adaptar el enfoque a la realidad (Torrego, 2014). Por ello, consideramos los siguientes criterios de calidad, en la misma línea que Torrego (2014):

- Validez democrática: “se refiere al grado de colaboración de las personas dedicadas a la investigación con todos aquellos participantes afectados o implicados en el proceso que es objeto de estudio” (p. 119). Es decir, se entiende este criterio de calidad como la inclusión de diversas voces y perspectivas en el estudio. En nuestro estudio hemos atendido a este criterio mediante la combinación de diversas fuentes y niveles de participación, realizamos cuestionarios a algunos estudiantes (135 participantes) y entrevistas a tres participantes para profundizar, además analizamos fuentes primarias como las guías docentes de las materias que se imparten durante su formación y el documento oficial de las competencias generales y específicas que rige las titularidades. De este modo, el estudio integra tanto las voces del alumnado como los marcos formativos oficiales, favoreciendo una comprensión más rica y contextualizada del fenómeno investigado.
- Validez catalítica: según Torrego (2014) “alude al grado en el que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla” (p. 119).

Es decir, el coaprendizaje entre el investigador y los investigados. Consideramos que, si puede cumplirla, ya que en una clase de tercero de primaria donde realizamos los cuestionarios, una vez finalizados, la profesora tuvo un debate en la clase con los alumnos sobre el tema que se había tratado en los cuestionarios: la segregación escolar. Además, las técnicas empleadas les han permitido reflexionar a todos los estudiantes sobre qué es la segregación escolar, cuestionarse en qué medida se comprometen con el enfoque inclusivo, valorar el problema, etc.

- Reflexividad crítica: la mirada sobre la propia investigación. Es la capacidad del investigador/a de analizar su propio papel, sus decisiones metodológicas, sus sesgos y cómo estos pueden influir en el proceso y los resultados.
Reflejamos este criterio en la justificación del tema, en la justificación de cada técnica y método empleado para recoger los datos, y en las limitaciones que describimos en el último capítulo del estudio.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios, las entrevistas individuales y el análisis documental de las guías docentes de las asignaturas del Grado en Educación Primaria y el programa de Doble Titulación de Grado en Educación Primaria e Infantil de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). A través de estos instrumentos se pretende conocer el nivel de comprensión y formación sobre segregación escolar que tienen los estudiantes en formación, así como identificar posibles carencias formativas o contradicciones en su discurso.

La estructura del análisis responde a las categorías temáticas previamente definidas, derivadas tanto del marco teórico como de los objetivos de la investigación. Los resultados obtenidos pueden ser un punto de inflexión para la reflexión sobre la formación impartida en el grado de educación.

4.1 ¿Qué saben los futuros docentes sobre segregación escolar?

En este apartado analizaremos el grado de conocimiento y comprensión que los participantes tienen sobre el concepto de segregación escolar, basándonos en las definiciones de segregación escolar y los ejemplos que ofrecen, los tipos y factores que conocen y las palabras que más relacionan o asocian con el término.

Antes de interpretar las respuestas, es necesario partir de una definición clara del concepto de segregación escolar, que nos sirva como marco de referencia. Como hemos venido definiendo a lo largo del estudio, la segregación escolar es el fenómeno por el cual el alumnado se distribuye de forma desigual entre centros o dentro de un mismo centro educativo en función de sus características, como el origen étnico, la situación socioeconómica, sus capacidades o el género (Rosseti, 2014; Save the children, 2018; Ferrer y Gortazar, 2021; Murillo y Duk, 2018). Esta distribución no responde a criterios pedagógicos o educativos, sino a factores sociales, económicos y estructurales, que generan la vulneración del principio de equidad educativa y perpetúan desigualdades.

Partiendo de esta definición, se solicitó al alumnado que definiera con sus palabras qué entendía por segregación escolar y que aportaran algún ejemplo. Las respuestas reflejan diversos niveles de comprensión. Por un lado, se observa que una parte significativa del estudiantado se aproxima correctamente al concepto, en especial a la hora de referirse a las tipologías, identificando la separación del alumnado por motivos como la clase social, la etnia, el género o la capacidad académica. Por ejemplo: “La segregación escolar consiste en la separación de los estudiantes en función del género, posición, posibilidad económica, raza, etc.”

(Cu3DGF20), o “La diferenciación y división del alumnado en base a características de raza, género, religión, nivel económico o necesidades educativas” (Cu3PX23).

Cabe destacar, que a pesar de que una gran mayoría de respuestas haga una acertada distinción de los tipos de segregación escolar, en ningún momento se han encontrado definiciones como “desigual distribución entre centros” o “barrera de acceso a la educación”.

Por otro lado, también se recogen respuestas más generales, vagas o incluso confusas. Algunos participantes asocian el término únicamente a la no inclusión entre iguales o a un sentimiento. Por ejemplo: “Segregar para mí significa separar, por ejemplo, en un aula siempre suelen haber varios grupos de amigos y se separan en esos grupos, aunque todos se lleven bien” (Cu1DGF19). En esta respuesta, encontramos que se asocia el término “segregación escolar” a el concepto de exclusión interpersonal.

Asimismo, hay un número significativo de participantes que no logran aportar definiciones ni ejemplos claros, o simplemente poseen un concepto erróneo de la segregación escolar. Por ejemplo: “Es el sentimiento de odio que genera separación entre los alumnos, puede ser por clases o por una simple discusión entre ellos que genera que se separen” (Cu2PF20).

A algunos alumnos entrevistados, cuando se les dio a escoger distintas respuestas de los cuestionarios que definían el concepto de segregación escolar (ellos mismos expresaron su deseo ante este tipo de opción frente a dar ellos mismos una definición de segregación escolar), escogieron la respuesta anteriormente citada, por lo que se observa en varios casos un escaso conocimiento sobre el término.

Otro ejemplo en el que se refleja un concepto erróneo, donde se asocia el término a la “diferenciación” es: “creo que segregar es diferenciar a las personas por sus rasgos físicos” (Cu2DGF19). Este tipo de respuestas reflejan un concepto sobre la segregación escolar asociado con la exclusión interpersonal o con dinámicas de grupo dentro del aula, alejado del enfoque estructural o inconstitucional, lo que indica una falta de conceptualización académica, donde quizá el término “segregación” se ha abordado con un enfoque individualista, reduccionista y no sistemático.

Por otro lado, muchas de las respuestas de los futuros docentes muestran una asociación recurrente entre la segregación escolar y términos como “no inclusión”, “no integración”, “separación” y “discriminación”, estas son algunas de las palabras más repetidas por los participantes para definir el concepto. Esta percepción, aunque alineada con los valores democráticos de no discriminación, inclusión, etc., no termina de reflejar una profunda comprensión, debido a que utilizan estas palabras y valores para definir el concepto como la “no inclusión del distinto”, basada en un enfoque integrador. Por ejemplo, “Es algo contrario a lo que significa integrar, tiene cierta relación con la discriminación de los niños y niñas, separar a aquellos niños que tienen algún tipo de problema, discapacidad o dificultad” (Cu2DGF19).

Resulta pertinente, por la repetición de estos conceptos en las respuestas, contrastar estos resultados con una de las competencias recogidas en el documento oficial que rige la titularidad del grado, como, por ejemplo, “Fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y valoración de los derechos

humanos” (DCRT). En ella se ve que tienen una clara formación, pero en este caso y de forma general, no son capaces de aplicar esta competencia al intentar definir el concepto. O la que exige ser capaz de analizar de forma crítica las cuestiones sociales que afectan a la educación como la inclusión y la discriminación:

A.9. Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

- i. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. (GuCyse1OB).

Es decir, se nota una clara formación en la línea de fomentar unos valores pacíficos, inclusivos y democráticos. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes utilizan un vocabulario que podría considerarse coherente con dichos valores, no siempre se evidencia en sus respuestas una interiorización profunda de los mismos, debido a que muchas respuestas parecen tener un enfoque integrador más que inclusivo, además, tampoco reflejan una capacidad de análisis crítico sobre el papel que juega el sistema educativo en la reproducción de desigualdades. Esto sugiere que, aunque las guías recogen competencias orientadas al compromiso social y la equidad educativa, su desarrollo efectivo en la formación del alumnado puede ser aún insuficiente.

Respecto a los ejemplos que aportaron, volvemos a encontramos con una amplia variedad de respuestas donde se vuelven a reflejar distintos niveles de conocimiento y concepción del fenómeno, a partir de ejemplos muy acertados como son: “Un ejemplo sería la posibilidad de acceder a un centro privado en función de la situación económica, ya que en ocasiones solo se puede acceder a un centro si has sido recomendado, anterior alumno...” (Cu3DGF20).

Esta respuesta, siendo así la única participante (n=137) que hace referencia a los “criterios de admisión” y a la titularidad de los centros, refleja cierta conciencia crítica sobre los mecanismos estructurales que pueden favorecer la segregación escolar, que aluden indirectamente a formas encubiertas de selección del alumnado, frecuentemente asociadas a los centros concertados o privados, y que limitan la igualdad o equidad de oportunidades en el sistema educativo.

Sin embargo, el hecho de que solo una participante mencione este tipo de criterios, refleja una carencia formativa importante quizá sobre la normativa de admisión (art. 87) y sobre cómo aspectos organizativos y la titularidad del centro inciden directamente en la reproducción de contextos escolares segregados.

Por otro lado, otro ejemplo, que esta vez se ha encontrado en reiteradas respuestas, es la educación diferencia por género, como recoge esta afirmación: “Por ejemplo, la educación para niñas y niños separados por género” (Cu3PX23).

Esta referencia, refleja, en varios casos, que la formación recibida ha fomentado una sensibilidad hacia la igualdad entre mujeres y hombres, como un principio básico de la no discriminación y el derecho a la educación de todos y todas, en la que asocian la segregación escolar por género como una forma de segregación. Esta perspectiva está asociada a uno de los principales objetivos formativos expresados en la guía docente de la asignatura Educación para la paz y la igualdad, que plantea:

Tomar conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualquiera de los ámbitos de la vida (GuEplpyli1B).

Respecto a ejemplos de segregación, otro alumno menciona el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) en Secundaria, como ejemplo de segregación escolar, lo cual refleja cierta conciencia de las estructuras internas del sistema educativo que pueden producir agrupaciones excluyentes, aunque en este caso podría matizarse si dicha medida responde más a criterios de atención a la diversidad o si realmente produce lógicas segregadoras, por ejemplo, “La segregación escolar es dividir a los alumnos por ciertos motivos. El PMAR en Secundaria” (Cu3DGM21).

En la misma línea, otro de los ejemplos sobre segregación escolar más significativos que expusieron los participantes, fue recogido esta vez en las entrevistas individuales cuando una estudiante que realizó sus prácticas en un centro de la provincia con amplia población escolar de etnia gitana, detectó dinámicas de segregación, por lo que, se observa, que el concepto de segregación es más fácil de comprender e identificar una vez tienes ejemplos cercanos o vivenciales, así la participante nos dice:

Hice las prácticas en el CEIP X y había muchos alumnos de etnia gitana y por ejemplo, iban todos juntos, y a las excursiones no se les llevaban porque como ellos dicen “van niños normales a las excursiones” entonces decidieron no llevarlos, y entonces se agrupaban ellos solos en los recreos y jugaban ellos solos (En4PF22).

Este testimonio, se complementa también con el de otra participante de las entrevistas quien explicó que donde más había aprendido sobre diversidad, fue precisamente en el centro donde curso las prácticas en un colegio que presentaba una alta concentración de alumnado migrante, así: “Yo hice las prácticas en el centro X, que es una comunidad de aprendizaje, y claro, es un colegio con mucha diversidad de alumnado, especialmente procedente de Marruecos y Latinoamérica, por lo que al final pues aprendes mucho” (En3PF23).

Ambas experiencias son especialmente relevantes, ya que son los dos únicos casos, en los que el alumnado ha presentado un ejemplo real (consciente o inconscientemente) de segregación escolar por razones de etnia y ambas parten de sus experiencias en centros que presentan una mayor concentración de alumnado de un determinado grupo socio vulnerable. Esto invita a

reflexionar sobre qué tipo de centros son interesantes para que el alumnado de magisterio se forme en temas relacionados con la inclusión educativa.

Por otro lado, también obtuvimos respuestas que reflejan experiencias personales previas a su formación docente, positivas de y con segregación escolar:

Sí. Porque yo he ido a un colegio que solo admitían a mujeres. Pues que gracias a la ley mis padres han podido tener el derecho a elegir mi educación. O que gracias al diagnóstico de un médico, un niño puede acudir a un colegio donde se le de la atención y educación que requiere (Cu3PF22).

Esta respuesta, por ejemplo, basada en una experiencia personal, permite comprender mejor el concepto, sin embargo, refleja una visión positiva de la elección educativa como un derecho de las familias, y no problematiza esa “libre elección”. Por lo que, esta experiencia personal refuerza un discurso legitimador del sistema, quizá por el hecho de que este a favor. Por otro lado, otra experiencia personal, pero con sentimientos contrarios es:

“Un poco, por ejemplo, en mi colegio bilingüe a los que elegíamos impartirlo en castellano nos catalogaron como los tontos y disruptivos y los de inglés los listos y estudiosos. Creo que influyen los padres y las decisiones de la directiva del colegio (Cu2DGF20).

Esta respuesta también basada en una experiencia personal identifica una forma sutil de segregación interna: la desigual redistribución dentro del centro según el programa o nivel lingüístico. También señala la influencia de las familias y de la dirección del centro, algo que ha podido percibir desde su propia experiencia, más que de su formación docente, por lo que esta experiencia tiene un potencial claro para comprender críticamente la segregación escolar.

Por otro lado, para profundizar más sobre su nivel de conocimiento respecto al tema, se les preguntó por la existencia de la segregación escolar hoy en día. Un número significativo de alumnos respondió que sí existe la segregación escolar, o que algo queda (114/136) frente a 22 participantes que respondieron no/no sé.

No obstante, aunque la mayoría de las respuestas fuesen afirmativas, se encontró que, en un número significativo de respuestas, ese “sí, sigue existiendo” iba acompañado de un “pero cada vez menos”, este tipo de respuesta, indica cierta deseabilidad a la par que desconocimiento. Porque los datos contradicen esta realidad, la segregación escolar ha aumentado en España en los últimos años, y actualmente es el tercer país europeo con mayor segregación por razón socioeconómica (Murillo y Martínez-Garrido, 2017). Un ejemplo de ello es: “Creo que sigue existiendo, pero ya menos ya que se intenta una igualdad” (Cu1DGF18).

Otra de las preguntas que reflejó mucho desconocimiento sobre el concepto fue la cuestión sobre los factores que provocan la segregación escolar, ya que en reiteradas ocasiones muchos participantes repitieron las diferentes tipologías ya mencionadas en las definiciones (como la etnia, el género o el nivel económico), lo cual muestra una confusión entre "tipos" y "factores estructurales", por ejemplo “En cuánto los posibles factores, seguramente sea por la etnia, el género o el nivel socioeconómico y cultural” (Cu3PM21).

Por otro lado, hay un número considerable de respuestas al exponer los factores que causan la segregación escolar donde se refleja directamente que no hay un nivel básico de conocimiento respecto al concepto, así: “Los factores pueden ser perfectamente la sociedad, el internet (tiktok), las familias, todo depende de los valores que tengas” (Cu3PF20).

En esta respuesta, por ejemplo, expone varios factores, pero de forma vaga y poco desarrollada. Se encuentra en lo cierto cuando reconoce influencias sociales y familiares, aunque la red social de Tiktok no se ha analizado hasta el momento como un factor causante de la segregación escolar (aunque se sepa que los medios de comunicación, las redes sociales e Internet han actuado como educadores, difundiendo rankings, proyectando opiniones y experiencias que influyen en la elección de los centros, etc.). Sin embargo, finaliza la frase transmitiendo el mensaje de “depende de ti y de los valores que tú tengas”, por lo que se vuelve a enfocar de forma individualista la segregación escolar.

Otro ejemplo puede ser:

Sí, porque es muy complicado que no haya, ya que los niños no entienden estas cosas y no son conscientes de cuando hay segregación y de lo que puede causar. Los factores que pueden influir son aspectos como la timidez y las habilidades sociales (Cu3PM20).

En esta respuesta hay una clara confusión conceptual, se interpreta la segregación como una exclusión individual causada por carencias o características sociales personales (timidez, habilidades sociales), lo que desplaza el foco a los factores estructurales. Esta visión revela una falta de comprensión crítica sobre qué es realmente la segregación escolar como fenómeno social y educativo. Por lo que no conecta con los valores de equidad e inclusión recogidos en las competencias del grado, sino con un enfoque integrador. Otro ejemplo es: “Considero que sí que existe segregación actualmente, principalmente por cultura o por falta de ganas de seguir estudiando. También considero que un factor clave son las compañías” (Cu3PM24).

Esta particular respuesta, por ejemplo, introduce la cultura como factor, lo cual es pertinente, pero la mención a “falta de ganas de seguir estudiando”, está cargada de prejuicios implícitos, o hablar de “las compañías” también desplaza el análisis otra vez, hacia lo personal y relacional, de alguna manera asociando el concepto de segregación escolar a “fracaso escolar”, términos que están estrechamente vinculados, pero no es su definición ni su causa, sino una de las consecuencias de la misma. Por lo que vuelve a faltar una formación conceptual correcta del concepto. Un último ejemplo: “Sí, porque hay personas que no se sienten integradas y otras que, al contrario, no quieren integrarse y se autosegregan” (Cu2PM20).

Esta respuesta vuelve a mostrar una visión individualista e integradora, en la que se hace responsable a la persona segregada de su segregación, esto, refleja poca inclusividad y un enfoque reduccionista y poco estructural del fenómeno, lo cual puede deberse tanto a la falta de formación específica como a la escasa presencia del tema concreto en los contenidos de las asignaturas de sus planes de estudio.

En resumen, un número significativo de respuestas obtenidas, mencionan como los principales factores de la segregación escolar sus tipologías (etnia, nivel socioeconómico, género, etc.) o

mencionan causas o factores individuales, lo que refleja una clara carencia en la comprensión de los factores estructurales que fomentan la segregación escolar.

Por lo que se observa, que uno de los objetivos principales de una de las asignaturas del grado, no se termina de conseguir, el cual es: “Mostrar especial atención y sensibilidad ante las situaciones de violencia, de injusticia y de empobrecimiento que se viven hoy en el planeta y sean capaces de analizar sus causas” (GuEplpyli1B).

Ya que, aunque las respuestas reflejan cierta sensibilidad moral ante la segregación como fenómeno negativo, según las respuestas y los ejemplos extraídos del estudio realizado, los estudiantes no parecen comprender de forma profunda ni ser sensibles a la violencia que genera la segregación escolar y también la profunda injusticia implícita en este fenómeno. Por el objetivo previamente mencionando, parece no alcanzarse del todo.

Por último, respecto a las lagunas, o faltas de respuestas, cabe añadir que no se han obtenido respuestas, ni en los cuestionarios ni en las entrevistas, que mencionen los siguientes factores: la libertad de elección de centro y desinformación por parte de las familias (únicamente en un caso); políticas educativas de redistribución; y la oferta educativa entre centros; ideologías de mercado (autonomía de los centros enfocada en el “libre mercado”); o rankings. Esto parece reflejar un desconocimiento acerca de las causas y factores de la segregación escolar.

Por ello, para intentar profundizar sobre este tipo de cuestiones en las entrevistas añadimos una pregunta que decía: ¿las familias y su poder de elección respecto al centro escolar influyen en este fenómeno?, a lo que una participante respondió:

sí que ya que por ejemplo hay colegios en barrios donde la mayoría de los alumnos son de etnia gitana, entonces gente del mismo barrio, decide llevarles a otro colegio cercano para no relacionarlos, ya que piensan que la educación va a ser peor (En3PF22).

El “efecto huida” de las familias, sale a la luz en dos ocasiones, con dos de las participantes de las entrevistas individuales, ambas han observado esta situación en el centro donde realizaron sus prácticas, lo que indica, que realizar prácticas en un contexto real de mayor complejidad, puede fomentar el análisis de los contextos escolares socio vulnerables y su accesibilidad.

Sintetizando este apartado de conceptualización, los resultados obtenidos reflejan una comprensión parcial del concepto de segregación escolar entre el alumnado de la facultad. Aunque una parte significativa logra aproximarse a la definición general, especialmente señalando sus tipologías, como la separación por razones socioeconómicas, de género, origen o capacidades, no se encuentra en ninguna respuesta algo parecido a “composición desigual del alumnado entre centros”, “desigualdad de oportunidades educativas” y/o “centros gueto”. Además, cuando se profundiza en los factores estructurales que la generan, las respuestas se vuelven vagas, erróneas o marcadas por una visión individualista e integradora. Esta conclusión parece indicar que una de las competencias específicas de la memoria del título, no se llega a alcanzar realmente, como es “Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Fomentar el análisis de los contextos escolares en materia de accesibilidad” (GuEplpyli1B).

Sintetizando este apartado, podemos llegar a la conclusión de que no ha sido tan sencillo de ver el nivel de conocimiento respecto al de segregación escolar cuando analizamos las repuestas de la pregunta respecto a la definición del término, sino que ha sido cuando hemos profundizado más, en preguntas como los factores, su existencia o ejemplos, cuando se ha reflejado claramente una falta de formación ante el concepto.

4.2 La formación inicial de los futuros docentes ante la segregación escolar. enfoque pedagógico

En este apartado, el objetivo principal es analizar el grado de formación sobre segregación escolar que tienen los participantes y el enfoque pedagógico que se ofrece a través de las asignaturas que cursan los estudiantes, basándonos en los contenidos, competencias y objetivos de las guías docentes de cada asignatura impartida en ambos grados, así como en las respuestas respecto a la percepción que tienen los estudiantes sobre su nivel de formación.

Los resultados del cuestionario respecto a la pregunta: *¿consideras que tienes un buen nivel de formación en relación a este tema?* Muestran que, una amplia mayoría (93 de 135) de estudiantes considera no haber recibido formación suficiente sobre segregación escolar durante su formación inicial. Algunas de las respuestas recogidas exponen, además, no solo que no hay suficiente formación, sino que directamente no se aborda, así: “Considero que no, ya que nunca nos han hablado de ello y a lo mejor no sé si realmente sé lo que es la segregación” (Cu3PM24), “No, ya que no he oído hablar nunca del tema” (Cu3PF22) o “No, no nos lo han dado en la carrera” (Cu3DGF20).

Por otro lado, también se encuentran respuestas que reflejan que no se ha abordado directamente en las asignaturas, pero sí se han estudiado conceptos relacionados, por ejemplo: “No considero que tenga una excesiva formación en torno a esta temática, aunque nos hayan formado en relación a la DUA y la atención a la diversidad, pero de puntillas” (Cu3DGF21).

Sin embargo, también se encuentran respuestas en la misma línea que reflejan una falta de relación por parte de los estudiantes entre determinados temas y la segregación. Por ejemplo: “No tengo nivel, ya que sé sobre equidad, inclusión y esos temas, pero no sobre esto” (Cu3PF23).

Esa respuesta revela una falta de conexión conceptual entre esos términos y la segregación, que es justamente un fenómeno estrechamente vinculado a la desigualdad educativa y la inclusión, lo que evidencia una comprensión fragmentada o insuficiente del tema.

Y, por último, hay un número significativo de estudiantes que considera que conoce conceptos básicos sobre el tema, de manera superficial, pero no tienen una buena formación y necesitaría informarse más, por ejemplo: “No, considero que sabemos conceptos básicos” (Cu3PF20), “Si, pero no suficiente” (Cu3PF24), o “Considero que tengo algunos conocimientos sobre estas definiciones y temas, pero como tal no he investigado demasiado sobre ello” (Cu3PF20). Esta

última respuesta, refleja que no solo tienen la percepción de no haberlo aprendido, sino que no tienen interés ni curiosidad por el tema.

Para analizar y comprender el enfoque formativo que se da desde las instituciones al fenómeno, analizamos el plan de estudios de los Grados en Educación Primaria y Doble Grado de Primaria e Infantil de la Universidad de Valladolid que establece una serie de objetivos, competencias, habilidades y contenidos que deberían capacitar al alumnado tanto como para comprender como para intervenir ante un contexto de segregación escolar. Para ello en este estudio, realizamos un análisis de las guías docentes y del documento de competencias requeridas para la titularidad de Primaria y el programa de doble titulación.

El primer aspecto que detectamos es que el concepto “segregación escolar” no aparece en ningún documento de las guías docentes de las asignaturas que se imparten en el grado ni en el documento que refleja las competencias generales y específicas transversales. Sin embargo, se mencionan aspectos relacionados en las competencias generales y específicas del título. Por ejemplo, una de las competencias generales está estrechamente relacionada con la segregación escolar:

6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:

a. El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.

b. El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.

c. La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualquiera de los ámbitos de la vida.

d. El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

e. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad (DCRT).

Esta competencia general se vincula con el deber de detectar y combatir situaciones de exclusión, marginación o trato desigual, base de la segregación escolar.

Por otro lado, la competencia específica A2, competencia relacionada con el conocimiento y comprensión del currículo y la práctica educativa; A3, competencia relacionada con el diseño, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje; A5, competencia sobre el conocimiento de la organización y el funcionamiento de los centros educativos; y A9, competencia vinculada al fomento de valores democráticos y de convivencia son importantes. Dentro de cada una de estas competencias, concretamente, se destacan:

A2. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado. Esta competencia se concretará en:

g. Conocer y desarrollar programas y acciones compensatorias, para evitar desigualdades derivadas de factores económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (DCRT).

Esta competencia, indica la capacidad de actuar ante las causas estructurales de la segregación escolar.

Otra competencia específica relacionada es “A3. b. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan” (DCRT). Implica comprender cómo la organización escolar, los agrupamientos y decisiones institucionales pueden generar dinámicas segregadoras.

O la “A5. f. Analizar y conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos” (DCRT). Esta competencia es clave para que los futuros docentes y profesionales puedan contribuir activamente a transformar las escuelas hacia entornos más inclusivos y justos, donde la segregación escolar sea detectada y abordada desde la gestión y mejora de la calidad educativa.

A9. b. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. i. Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible (DCRT).

Fomentando una mirada estructural y crítica, útil para identificar procesos de segregación escolar y diseñar respuestas inclusivas.

Por lo que, podemos observar que la lucha contra la segregación escolar está implícitamente recogida en el marco competencial del grado, ya que se refleja una formación inclusiva, equitativa y comprometida con la justicia social, pero su desarrollo efectivo depende de cómo se implementen estas competencias en la formación, es decir de como estas competencias se traducen en experiencias formativas concretas para el alumnado. Esto incluye aspectos como

el diseño y contenido de las asignaturas, la calidad y orientación de las prácticas externas, la formación específica del profesorado universitario y los enfoques pedagógicos que se priorizan en el aula.

En coherencia con lo anteriormente mencionado, para identificar en qué medida y cómo se ha trabajado la segregación escolar o aspectos relacionados, analizaremos también en qué asignaturas del plan de estudios los estudiantes mencionan que se han abordado las competencias previamente mencionadas, a través de contenidos, actividades prácticas, lecturas o propuestas metodológicas.

Para empezar, una minoría (34 estudiantes de 135) confirman que no han abordado el tema en ninguna asignatura, el resto (101 de 135) menciona asignaturas como: Currículo y sistema educativo; Educación para la paz y la igualdad; Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad; Organización y planificación escolar; Cambios sociales, culturales y educativos; y Psicología del desarrollo escolar. Esta primera aproximación a algunas asignaturas nos llevó directamente a analizar las guías docentes con el fin de ver si realmente existen contenidos relacionados con el tema objeto de estudio, y encontramos lo siguiente:

La asignatura de Currículo y sistema educativo es con diferencia la más mencionada por los estudiantes como materia en la que se han abordado cuestiones relacionadas con la segregación escolar, concretamente 63 estudiantes la mencionan. En la guía docente de la asignatura, efectivamente, se recogen varias competencias generales y específicas relacionadas con el tema, como son la competencia general 6 completa y las competencias específicas A2, A3, A5 y A9 ya analizadas previamente.

En cuanto a los contenidos desarrollados por esta asignatura se incorporan elementos clave muy interesantes y fundamentales en relación con la segregación escolar, pero a su vez quizá contradictorios, como son:

la educación como principal instrumento de promoción personal y social y su influencia en lo que se viene denominando como transmisión intergeneracional de la pobreza; concepto de calidad educativa para todos; atención a la diversidad; educación en valores; el círculo vicioso del éxito y del fracaso, el efecto San Mateo, expectativas, estilo atribucional, II Plan de Atención a la diversidad, concepto de normalización e integración, la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, tipologías familiares y principales modelos educativos familiares (y en el aula) y repercusiones de cada uno de ellos en la formación de los niños; y fracaso escolar, programa para la mejora del éxito educativo (GuCyse1OB).

Aquí, encontramos quizá cierta incoherencia entre algunos de los contenidos impartidos, ya que, por un lado, hay contenidos asociados a la integración escolar como son: atención a la diversidad; II Plan de Atención a la diversidad; concepto de normalización e integración; o la escolarización de los alumnos con NEE. Y por otro lado, encontramos contenidos relacionados con la inclusión educativa, como son: la transmisión intergeneracional de la pobreza; calidad educativa; educación en valores; el círculo del éxito y el fracaso; el efecto San Mateo (concepto

que hace reflexionar sobre el tema de la inclusión); expectativas; estilo atribucional; tipologías familiares y su repercusión en los alumnos: o el programa para el éxito educativo.

Reconocer y defender la inclusión educativa es fundamental para que el futuro profesorado comprenda: primero, como funcionan las dinámicas sociales y su repercusión en la educación y en la trayectoria de los alumnos; segundo, las medidas y conceptos básicos que rigen la normativa para fomentar la inclusión en el aula; y tercero, la influencia del contexto familiar en los procesos de escolarización y aprendizaje. Aspectos fundamentales para comprender la segregación escolar tanto en su dimensión estructural como en sus expresiones cotidianas, sin embargo, ninguno de los estudiantes que participaron mencionan ninguno de estos conceptos, a excepción de la educación en valores, o conceptos relacionados con la integración escolar como la “integración” y la “atención a la diversidad”, que por otro lado también se pueden explicar a través de otras asignaturas que también los contienen en sus guías.

Algunos estudiantes lo expresan así: “En currículo, lo tratamos de forma general” (Cu3DGF20), “Si en Currículo, se trataron temas como la integración” (Cu3PF24), o “En currículo y sistema educativo de 1º. Desde el punto de vista legislativo, como tratar estos aspectos” (Cu3PM20).

Este contraste entre los mismos contenidos reflejados en la guía docente y también las respuestas del alumnado sugiere una posible desconexión entre lo que se imparte y lo que realmente se comprende o interioriza. A pesar de que el temario aborda cuestiones clave para analizar la segregación escolar, estas no parecen haberse trabajado con la profundidad o claridad necesarias para que los estudiantes puedan establecer una conexión directa con el fenómeno o utilizar estos conceptos en su análisis profesional.

Algunos de los participantes de las entrevistas así lo expresaron:

En la asignatura de Currículo y sistema educativo se aborda de forma muy teórica, de una forma más como clase magistral y sí que es verdad que pues bueno, si atiendes en esa clase desde luego que te enteras perfectamente, pero no se aborda de forma práctica (En1DGF19).

Por otro lado, la asignatura de Educación para la paz y la igualdad es la segunda más citada por los estudiantes, se menciona en 16 cuestionarios como espacio en el que se ha abordado, al menos parcialmente, la problemática de la segregación escolar. En la guía docente se recogen competencias generales ya mencionadas anteriormente, como: la 6a (fomento de valores democráticos), 6c (igualdad de género), 6d (igualdad de oportunidades para personas con discapacidad) y 6e (eliminación de toda forma de discriminación).

Además, se identifican competencias específicas directamente relacionadas con la promoción de entornos educativos inclusivos, tales como:

Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Fomentar el análisis de los contextos escolares en materia de accesibilidad. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad

y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana (GuEplpyli1B).

Entre los objetivos de la asignatura, destacan formulaciones de fuerte carga ética y social, como: Mostrar especial atención y sensibilidad ante las situaciones de violencia, de injusticia y de empobrecimiento que se viven hoy en el planeta y sean capaces de analizar sus causas. O conocer y colaborar activamente con aquellas organizaciones y movimientos que se comprometen en la lucha contra la miseria y la injusticia en el mundo y, especialmente, con el desarrollo de los pueblos menos favorecidos (GuEplpyli1B).

Además, observamos que los contenidos desarrollados incluyen temas clave como: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el papel de las ONGs y movimientos sociales, igualdad de oportunidades, género, roles del profesorado e interculturalidad.

Este enfoque está claramente orientado hacia la educación para la justicia social, sin embargo, cabe destacar que la segregación escolar no aparece como concepto ni contenido específico. Aun así, este enfoque inclusivo explica que muchos estudiantes identifiquen esta asignatura como vinculada a la segregación escolar, ya que su enfoque se presenta asociado a la igualdad ética y social.

Sin embargo, al no comprender el concepto de segregación, se vuelve a reflejar en algunas respuestas una falta de vinculación y relación con la inclusión, por ejemplo: “Sí, creo que en Educación para la paz, pero lo solemos abordar de forma superficial, solemos ver lo que es para acabar hablando de inclusión” (Cu3DGF21).

Esta respuesta, entre otras, sugiere que el enfoque de la asignatura, aunque acertado, requeriría ser complementado con contenidos específicos o prácticos sobre segregación escolar, para que el alumnado sea capaz de identificar, vincular, comprender e intervenir ante este fenómeno.

Otra asignatura relevante es Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad, concretamente es la tercera más mencionada por el alumnado en los datos recogidos, lo que indica una presencia significativa en su memoria formativa de contenidos relacionados con la segregación. Analizando la guía docente, observamos que recoge la competencia específica A2 (conocer la heterogeneidad de las aulas y su intervención) y entre los contenidos propuestos destacan:

Profesionales y servicios implicados en la atención a la diversidad; la respuesta a la diversidad desde el currículo escolar, modelos organizativos favorecedores de la atención a la diversidad; la atención educativa a los alumnos con necesidades de compensación educativa e incorporación tardía al sistema educativo (GuFpdlaald2B).

Todos estos contenidos mencionados, si bien abordan aspectos relevantes de la atención a la diversidad, parecen estar formulados desde un enfoque más cercano a la integración que a la inclusión escolar, ya que se centran en categorías específicas de alumnado que requieren medidas compensadoras o adaptaciones curriculares. Este enfoque, no implica necesariamente una transformación estructural del sistema educativo ni una concepción de la diversidad como un valor central, como sí ocurre en los planteamientos inclusivos.

Al contrastar estos contenidos con las respuestas del alumnado, se observa que hay un número significativo de respuestas que aluden a conceptos como: “atención a la diversidad”, “discapacidades”, “ACNEAE”, etc., lo que indica que parte de estos contenidos han sido interiorizados. Por lo que en este caso sí encontramos una conexión entre lo que se refleja que se va a impartir y lo que los alumnos reflejan como aprendido.

No obstante, cabe destacar que, aunque la asignatura cumple una función clave en la formación sobre diversidad, creemos que el enfoque tiende a centrarse en aspectos clínicos o individuales, que se asocian más a la idea de integración y no tanto en la diversidad entendida como norma. Y esto se ve reflejado en algunas respuestas como está: “Buscar la inclusión de esos alumnos ya que todos podemos aprender de todos y debemos fomentar un ambiente que promueva el aprendizaje independientemente de buscar un grupo homogéneo ” (Cu3DGF20).

Además de lo mencionado, y quizá en cohesión con el enfoque de esta asignatura, que se refleja en reiteradas ocasiones, consideramos que muchos estudiantes asocian la segregación exclusivamente con apartar a un niño con discapacidad del grupo ordinario, lo que consideramos que es una visión muy reduccionista e integradora. Esto se refleja por ejemplo en las siguientes respuestas: “es cuando excluyen a una persona del grupo por tener ciertas discapacidades físicas o cognitivas” (Cu3PM22).

Esta afirmación se relaciona con uno de los datos aportados por una estudiante entrevistada al explicar que:

Es verdad que el tema de la diversidad escolar se me quedó un poco corto, me refiero, otro tipo de diversidad que no tenga que ver con alumnos que presenten discapacidades, sí se me quedo un poco corto, siento que en la carrera se enfocan mucho más en las discapacidades y me parece que también lo otro al final está a la orden del día o sea al final la diversidad cultural por ejemplo es algo a lo que nos enfrentamos y cada vez más y es algo con lo que hay que aprender a vivir me refiero en es necesario que también estemos formados con eso (En3PF23).

Además, lo que reflejan estos datos tiene cohesión con una de las habilidades que deben adquirir en la titularidad, a la que quizá haya que añadir más grupos además de los alumnos que presentan alguna discapacidad: “d. El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad “(DCRT).

Otra asignatura analizada es: Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad. Aunque no es de las más mencionadas en las respuestas, llama especialmente la atención por la inclusión de un documento concreto que aborda directamente la segregación escolar.

En su guía docente, se reflejan competencias generales como la 6 y sus subapartados: 6a (fomento de valores democráticos), 6b (la realidad intercultural), 6c (igualdad de género), 6d (igualdad de oportunidades para personas con discapacidad) y 6e (eliminación de toda forma de discriminación). Y competencias específicas como son la A9 (referida a la formación ciudadana en contextos de diversidad) y otras no mencionada anteriormente como:

Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia. Esta competencia se concretará en:

Conocer y comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual.

Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar (GuCscei1B).

Además, concretan unos objetivos, de los cuales destacamos:

Que el estudiante conozca los principales cambios sociales y culturales de la actualidad, y valoren críticamente su impacto en el contexto educativo.

Que el estudiante se inicie una reflexión crítica sobre las relaciones entre la sociedad y la educación, atendiendo a los principales factores de cambio social y cambio educativo actuales (GuCscei1B).

Estos planteamientos permiten afirmar que esta asignatura ofrece un marco teórico idóneo para entender la segregación escolar como un fenómeno social y sus consecuencias en el ámbito educativo. A pesar de ello, en las repuestas no hemos percibido un enfoque social explícito del problema, sin embargo, es la única asignatura donde los alumnos, concretamente de un grupo de primero de doble grado, han especificado en varias ocasiones una lectura concreta donde se abordó la segregación escolar, así: “ En Cambios sociales, culturales y educativos, a través del Informe Coleman” (Cu1DGF19).

El Informe Coleman, es un informe sociológico que refleja la importancia de la composición social del aula, el peso del contexto socioeconómico y cultural del alumnado, y la reproducción de desigualdades mediante la escuela. Un recurso clave para entender la segregación escolar. El hecho de que esta lectura haya sido recordada y mencionada por los estudiantes, refuerza el valor formativo de la asignatura y evidencia su potencial para generar pensamiento crítico sobre las causas estructurales de la desigualdad educativa.

Por último, además de las asignaturas analizadas, el alumnado también hizo referencia en algunas ocasiones a otras asignaturas como son Organización y Planificación Escolar y Psicología del desarrollo escolar.

En el caso de Organización y Planificación Escolar, la guía docente incluye algunas competencias generales como la 6 (relacionadas con la equidad, la no discriminación y la igualdad de oportunidades), o determinados contenidos de organización y gestión de centro también útiles respecto al tema, sin embargo, no se ha encontrado una mención significativa por parte del alumnado que permita profundizar sobre su impacto formativo en este sentido. Simplemente lo mencionamos por algunas alusiones, especialmente en los cuestionarios, pero son bastante superficiales, por ejemplo: “Sí en currículo y sistema educativo además de organización y planificación escolar. Hemos estudiado su significado y más o menos que no hay que dejar que pase” (Cu1DGF19)

Por su parte, la asignatura de Psicología del desarrollo escolar presenta también la competencia general 6 y contenidos que también pueden permitir comprender las desigualdades, ya que se enfocan en la familia y la escuela como contextos de desarrollo. Sin embargo, al igual que en el caso anterior, las respuestas de los estudiantes no hacen referencia explícita a estos contenidos en relación con la segregación escolar.

4.3 Capacidad de intervención educativa

En este apartado se analiza la capacidad de los futuros docentes para intervenir y comprometerse ante situaciones de segregación escolar, en relación con las competencias establecidas en la guía docente del Grado en Educación Primaria y PDT, como son, por ejemplo:

A.2. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado. Esta competencia se concretará en:

g. Conocer y desarrollar programas y acciones compensatorias, para evitar desigualdades derivadas de factores económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (GuCyse1OB).

Esta información se rescata a través de los cuestionarios (n=135), en los cuales se añadieron las preguntas 5 y 6, específicamente para conocerla: Desde tu experiencia y opinión ¿Qué acciones crees que puede llevar a cabo un docente en un contexto de segregación escolar? ¿Crees que los docentes deben comprometerse activamente en la lucha contra la segregación? ¿Debería ir más allá de lo pedagógico? ¿Por qué?

De manera complementaria, con las entrevistas individuales realizadas, se han recogido diversas respuestas que permiten observar en qué medida los futuros docentes están preparados para afrontar este tipo de situaciones. Por lo que, abordaremos tres temas: acciones y conocimiento de recursos, compromiso ético y activismo, y carencias detectadas.

Para empezar, obtenemos un número significativo de respuestas que cuando se les pregunta sobre posibles acciones ante un caso de segregación, son vagas, no elaboradas y superficiales, así: “Aspectos generales como la concienciación, la reflexión y la integración” (Cu3DGM23), “Considero que el docente deberá ayudar para evitar que se dé un contexto de segregación escolar” (Cu3PM21), o “Intentar buscar formas para que no se aparten alumnos y poder formar parte de la clase” (Cu2PM19).

De forma general, las respuestas recogidas en los cuestionarios no muestran una clara conexión con la competencia general 6 del grado, que establece que los futuros docentes deben desarrollar un compromiso ético como profesionales, promoviendo una educación integral con

actitudes críticas y responsables garantizando la igualdad, accesibilidad universal y los valores propios de una cultura de paz y democracia, y a continuación explicaremos por qué.

Es cierto, que, en este sentido, muchas de las respuestas revelan un consenso en torno a la importancia de fomentar valores propios de una cultura democrática en el aula, destacando términos como “igualdad”, “valores”, “inclusión”, “integración”, “tolerancia”, “ambiente cómodo” “mezclar grupos”. Estas respuestas no solo muestran una comprensión teórica de estos valores, sino también una intención práctica de llevarlos al aula a través de metodologías como el trabajo cooperativo, la empatía o la mezcla de grupos para favorecer la convivencia y la equidad. Por ejemplo: “Educar desde la igualdad y la tolerancia para tratar de evitar estas conductas o concienciar para que cambien y se eliminen” (Cu3DGF20), “Trabajar la: empatía, trabajo en grupo, cooperación, respeto y valores” (Cu3PM22), o “Creo que un docente siempre debe tener un papel integrador, fomentando la igualdad y promoviendo la colaboración entre todos los alumnos” (Cu3PM20). Estas respuestas reflejan una interiorización de los valores que establece la competencia, a la hora de ponerlos en práctica en contextos de diversidad o desigualdad.

Sin embargo, también se observan en algunos casos, respuestas que reflejan la existencia de un enfoque integrador al intervenir, lo que sugiere que, aunque se están interiorizando los principios fundamentales de la educación inclusiva, estos conviven con enfoques más tradicionales propios del modelo integrador. Por ejemplo: “Buscar por encima de todo la plena integración del alumno. No priorizar aislarle o separarle del grupo para poder ayudarle” (Cu3DGM21).

Por otro lado, cabe destacar una de las respuestas de los cuestionarios que llamó la atención, por su honestidad, la cual fue: “No sé qué tendría que hacer si en mi colegio me obligan a segregar al alumnado” (Cu3DGF21).

Este tipo de afirmación es importante porque refleja una carencia formativa en el ámbito de los derechos fundamentales en educación, así como una falta de claridad respecto al papel profesional y ético del docente ante situaciones de vulneración de derechos. Esta respuesta podría interpretarse como una desconexión entre la formación teórica y la práctica profesional, reflejando que algunos estudiantes no han interiorizado aún los marcos legales y éticos que rigen su futura labor docente. Además de cierta inseguridad ante los límites entre la autoridad institucional y su relación con el deber de garantizar una educación inclusiva y equitativa.

En la misma línea, algunas respuestas sobre la intervención reflejan el desconocimiento total de prácticas pedagógicas inclusivas, por ejemplo: “En las prácticas, en vez de separar los grupos en A y B, se separan por nivel” (Cu3PM20).

Además, algunas respuestas vuelven a reflejar una visión individualista y errónea, creen que la segregación escolar se elimina dialogando y hablan de algo que no tiene nada que ver con ello, por ejemplo: “Si hay problemas intentar solucionarlos (peleas, discusiones.) y se puede hablar sobre esta segregación con los alumnos para intentar que se den cuenta de no es nada beneficioso” (Cu3PM20).

Por ello decimos que, en algunos casos, entendemos que no se llega a alcanzar esta competencia concreta requerida para la titularidad:

e. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad (GuCyse1OB).

Es cierto que, de forma general, en el apartado de intervención, lo que se ha encontrado en un número significativo de respuestas, es la palabra “inclusión”, no obstante, no lo justifican con profundidad. Por ejemplo: “Mezclar y formar grupos, trabajar la inclusión, variar los grupos de clase” (Cu3PF22).

Sintetizando, consideramos que los conceptos básicos para intervenir ante una situación de segregación escolar los conocen, pero se reducen a nivel de aula y echamos en falta un nivel mayor de profundidad.

También, quisimos indagar en su grado de compromiso y activismo fuera del ámbito académico, algo acorde con uno de los objetivos principales de una de las asignaturas que se imparten en el grado: “Conocer y colaborar activamente con aquellas organizaciones y movimientos que se comprometen en la lucha contra la miseria y la injusticia en el mundo y, especialmente, con el desarrollo de los pueblos menos favorecidos” (GuEplpyli1B).

Encontramos que prácticamente la mayoría de las respuestas respecto a si la segregación debería ser un compromiso más allá de lo pedagógico, son afirmativas (128/135), sin embargo, a la hora de justificarlo, no se encuentra una comprensión social profunda de las implicaciones y relevancia de esta, además tampoco nadie aporta ejemplos sobre formas de activismo social. Es decir, hay una gran mayoría de respuestas vagas sin una justificación profunda, por ejemplo: “Sí hay que comprometerse. Sí que debería ir más allá de lo pedagógico, pero porque es algo que deberíamos incluir todos en nuestra vida” (Cu2PF22).

Es decir, de forma general, encontramos respuestas que no expresan un posicionamiento informado ni reflejan una conciencia clara del impacto que tiene la segregación escolar en el modelo de sociedad que estamos construyendo.

Por tanto, consideramos necesaria la necesidad de reforzar, dentro de la formación inicial del profesorado, una dimensión sociopolítica más sólida, que permita a los futuros docentes identificar, comprender y actuar ante las dinámicas estructurales que perpetúan la exclusión y la desigualdad en el sistema educativo.

Consideramos, que hay un mayor énfasis en la integración que en la transformación de las estructuras, metodologías y culturas escolares para acoger la diversidad desde el principio. Esta tendencia muestra que, si bien se han asimilado conceptos inclusivos en el discurso, el enfoque práctico tiende a mantenerse en el paradigma integrador, lo que pone de manifiesto una importante área de mejora en la formación inicial del profesorado. Pensamos en ello porque no hay ninguna respuesta que haga referencia a propuestas pedagógicas estructuradas o estrategias concretas que respondan a contextos de diversidad real y desigualdad acumulada.

Consideramos que esto ocurre porque que no hay un enfoque estructural y sistemático sobre la segregación escolar, sino que se comprende como discriminaciones individuales de dinámicas de grupo a nivel de aula que incluyen al profesor.

Es decir, llama especialmente la atención, la escasa mención a programas o enfoques de éxito educativos reconocidos, como las comunidades de aprendizaje, proyecto ROMA, el programa PROA, o estrategias más allá del aula, como la colaboración con entidades sociales del entorno o facilitar canales accesibles de comunicación para todas las familias, superando barreras de idioma y cultura. Tampoco aparecen ideas relacionadas con la solicitud de recursos adicionales como el reconocimiento del centro como de alta complejidad educativa, lo que indica un desconocimiento sobre los mecanismos institucionales de compensación educativa.

Asimismo, se detecta una limitada conciencia sobre el efecto negativo de los prejuicios y las expectativas bajas de los profesionales cuando se trabaja en contextos segregados, especialmente cuando la segregación se produce “por abajo”, es decir, en los centros y aulas que se concentra el alumnado con mayor vulnerabilidad, este fenómeno, ampliamente documentado por la investigación, conlleva una disminución de las expectativas del profesorado y del centro, generando un círculo vicioso que perjudica gravemente las oportunidades de aprendizaje del alumnado.

Por ello, llegamos a la conclusión de que una de las habilidades principales que deben desarrollar para conseguir una de las competencias específicas de la memoria del título, no se llega a abordar en profundidad: “b. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana” (GuCyse1OB). Así como tampoco la competencia 6, concretamente la parte que busca que los estudiantes asuman un compromiso ético en su formación profesional, basado en una educación integral, crítica y responsable.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

En este capítulo se analizan los principales hallazgos de la investigación a partir de tres categorías clave establecidas, que coinciden con los objetivos de la investigación: conceptualización, formación y práctica, contrastándolos con la literatura existente. El objetivo es valorar hasta dónde se ha llegado con esta investigación y qué se ha descubierto en relación con el nivel de conocimiento y formación sobre la segregación escolar de los alumnos de la Facultad de Educación de Segovia.

5.1 ¿Qué saben los futuros docentes sobre segregación escolar?

Basándonos en los resultados obtenidos, y teniendo en cuenta la diversidad de respuestas, podemos concluir que una amplia mayoría de los futuros docentes no posee un conocimiento global y sólido sobre el concepto de segregación escolar. Esta falta de conocimiento se aprecia especialmente en las respuestas relacionadas con sus causas, su existencia actual o la forma en que abordarían una intervención, más que cuando se pide una definición en sí.

En base a los cuestionarios y entrevistas, se observa que las y los estudiantes conocen los diversos tipos de segregación escolar que se pueden dar en el sistema educativo, estos son, por razón de etnia, de género, características educativas del alumnado (discapacidades y rendimiento académico) y por nivel socioeconómico (Rubia, 2013; Martínez, 2020). No obstante, percibimos un conocimiento parcial del concepto y de sus implicaciones al no obtener respuestas sobre la dificultad que genera esta para que los alumnos más vulnerables se mantengan en el sistema educativo (Martínez, 2020), la barrera de acceso a la educación que implica, ni relaciones con la desigual composición entre centros. Por ello, nos posicionamos en la misma línea que Díez-Gutiérrez y Rodríguez-Fernández (2021) al mostrar su preocupación y exigencia respecto a una reprofesionalización del profesorado ante la comprensión de la diversidad.

Cuando se preguntó a los participantes por ejemplos de segregación escolar, observamos que lo más acertados eran ejemplos basados en experiencias personales, tanto de segregación escolar que habían sufrido en su trayectoria educativa como de experiencias prácticas que habían experimentado a través del Prácticum. De ahí, el peso que tiene durante la experiencia, el haber tenido contacto con el fenómeno de la segregación para entender las barreras que dificultan el aprendizaje de los alumnos afectados y fomentar un compromiso con la inclusión (Gudiño et al., 2023).

Respecto a la cuestión sobre su actual existencia, a pesar de que la mayoría de los participantes respondiese de forma afirmativa, se detectó una cierta deseabilidad en las respuestas, debido a que ese “sí” en la mayoría de los casos, iba acompañado de un “pero cada vez menos”. Por lo

que aquí también se detectó una gran falta de conocimiento respecto a este fenómeno social, ya que en nuestro país en los últimos años se ha incrementado la segregación escolar, situándose entre los tres países con mayor segregación a nivel europeo (Ferrer y Gortazar, 2021).

Por último, fue cuando profundizamos acerca de los factores que causan la segregación escolar cuando percibimos un desconocimiento total, especialmente en referencia a factores estructurales de la política educativa. Un número significativo de respuestas hacían referencia a factores que causan una exclusión individual a nivel de aula e interpersonal. No encontramos respuestas que hiciesen referencia a factores como: los rankings escolares (Ferrer y Gortazar, 2021); la titularidad de los centros, que es responsable del 20% de la segregación escolar (Murillo y Guiral, 2024); la oferta educativa, la duración y continuidad de las jornadas (Ferrer y Gortazar, 2021); la desinformación de las familias más vulnerables (Ferrer y Gortazar, 2021); ni el efecto huida de las familias de los centros gueto (Save the Children, 2018).

En resumen, aunque en general perciben la segregación escolar como un fenómeno negativo, tienden a entenderla como una forma de discriminación o separación individual o explícita (por razones de etnia, nivel socioeconómico, género, discapacidades etc.), sin llegar a identificar su carácter estructural y sistémico. Esto es algo preocupante, ya que, según Murillo y Martínez-Garrido (2018) “el primer paso para cambiar las injusticias es conocerlas” (p. 54). Esto significa, que es difícil que los futuros docentes se comprometan ante un fenómeno social que desconocen.

5.2 La formación inicial de los futuros docentes ante la segregación escolar. enfoque pedagógico

Basándonos en el análisis de los resultados de nuestro estudio de caso, advertimos, en primer lugar, que la gran mayoría de participantes perciben que no tienen un buen nivel de formación respecto a la segregación escolar, un dato alarmante, debido a que la percepción docente de sus propias capacidades respecto a la inclusión educativa está estrechamente relacionada con su uso y con la aplicación de estrategias inclusivas (Parra et al., 2019).

En cuanto a los aspectos y conceptos relacionados con el tema que los alumnos dicen haber abordado, destacan especialmente: enfoques y contenidos inclusivos, enfoques y contenidos integradores, metodologías activas, el principio de no discriminación y el fomento de valores democráticos. Quizá echemos en falta contenidos que abordan la segregación escolar de forma más estructural, como pueden ser el conocimiento de las barreras de acceso a la educación (Martínez, 2020), la gestión y liderazgo de escuelas inclusivas (Booth y Ainscow, 2011; Gudiño et al., 2013), así como proporcionar conocimiento a los estudiantes sobre cómo actúan los factores estructurales y mecanismos de la política educativa en el fenómeno.

En las competencias generales de los grados de Educación analizados, se contempla de forma general la capacidad del futuro docente para intervenir en contextos educativos diversos y

heterogéneos. Sin embargo, esta formulación resulta en muchos casos insuficientemente desarrollada o poco concreta. Es necesario profundizar en dicha competencia, de modo que los conocimientos adquiridos durante la formación inicial no se queden en un plano teórico, sino que se traduzcan en herramientas y estrategias prácticas para afrontar la diversidad real del aula. Esta falta de concreción y conexión con la práctica puede derivar en un fenómeno preocupante: el “efecto huida” por parte de los profesionales de los centros con alta concentración de alumnado vulnerable (Save the Children, 2018). Para contrarrestar esta tendencia, es fundamental que la formación docente incorpore una preparación sólida, crítica y comprometida con la equidad y la inclusión, que dote a los futuros maestros de recursos reales para abordar con eficacia y sensibilidad las situaciones de diversidad y desigualdad presentes en las aulas.

Respecto a las asignaturas donde los participantes han mencionado haber trabajado conceptos relacionados, destacamos por su relevancia especialmente cuatro: Currículo y sistema educativo; Educación para la paz y la igualdad; Fundamentos psicopedagógicos de atención a la diversidad; y Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad.

Destacamos de la asignatura de Currículo y sistema educativo, contenidos relacionados con la inclusión, pero también con la integración. Se hace necesario transformar la concepción de la escuela inclusiva, superando su concepción asociada a la mera adaptación curricular (Cevallos et al. 2025).

En Educación para la paz y la igualdad, se encuentran contenidos con un enfoque inclusivo, pero detectamos quizá en los alumnos cierta desconexión entre la teoría y la práctica, por lo que es importante profundizar más en este concepto, en sus causas y sus consecuencias, formando desde la reflexión y la práctica para lograr un aprendizaje significativo.

En la asignatura Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad, percibimos un enfoque integrador, muy centrado en discapacidades y diagnósticos clínicos, en este sentido Booth y Ainscow (2011) recalcan la importancia de entender la inclusión como la reducción de las barreras de aprendizaje de todos los estudiantes y no solo de los alumnos con discapacidad.

Por último, en la asignatura Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad, en su guía docente se reflejan contenidos con un enfoque social hacia la inclusión del alumnado, sin embargo, no se reflejan respuestas de los participantes en cohesión con el enfoque. En los cuestionarios se menciona porque es la única asignatura en la que los participantes han trabajado con un recurso, en este caso una lectura, para abordar la segregación escolar, el Informe Coleman. Que sea el único recurso o lectura mencionada por los participantes en el que perciben que han trabajado la segregación escolar es una evidencia que invita a la reflexión.

5.3 Capacidad de intervención educativa

Respecto a la capacidad de intervención y compromiso de los futuros docentes ante un contexto de segregación escolar, observamos que, en primer lugar, las estrategias, técnicas y palabras

más mencionadas por los participantes para abordar el fenómeno son el fomento de valores propios de una cultura democrática como puede ser el respeto, empatía, no discriminación, inclusión, tolerancia, etc., actuando pedagógicamente con metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, mediante agrupaciones mixtas. A pesar de que detectamos en algunas respuestas un predominio del enfoque integrador, un aspecto inquietante es que las estrategias e intervención educativa que proponen se limitan al nivel de aula y a la dinámica de la clase, en ningún momento se plantean modificar mecanismos educativos que actúan de barrera de acceso al aprendizaje más allá del aula, como pueden ser la expulsión temporal (Booth y Ainscow, 2011), la repetición de curso (Save the children, 2018) o una cultura de evaluación basada en la sistemática calificación. Asimismo, se echa en falta estrategias o proyectos educativos a nivel de centro, de calidad y éxito escolar, que conecten a la escuela con la comunidad y la familia (Booth y Ainscow, 2011), como pueden ser las Comunidades de aprendizaje, el índice para la inclusión, el Proyecto Roma, etc. O redes de contacto entre docentes y centros, donde se fomente el diálogo y el apoyo (Díez-Gutiérrez y Rodríguez-Fernández, 2021). Además, tampoco se han encontrado respuestas que mencionen la gestión y el liderazgo inclusivo de los centros como estrategia para intervenir ante un contexto de segregación escolar (Booth y Ainscow, 2015).

Por otro lado, tampoco se obtienen respuestas en la que se reflexione sobre la influencia de su propia práctica docente ante un contexto de segregación escolar, como puede ser la influencia de los prejuicios y expectativas del profesorado, debido a que está comprobado que los resultados académicos que dirigen la trayectoria educativa de los alumnos son directamente proporcionales a las expectativas que el entorno genera en cada estudiante (Guzmán y Martín-Alonso, 2021). Esto es una señal de alerta, debido a que, con menores expectativas, se produce la huida de los profesionales (Save the children, 2028), que se traduce en mayor rotación de plantilla y menor implicación docente, influyendo directamente en la estabilidad y la calidad del proyecto educativo del centro (Rogero-García y Andrés-Candelas, 2017).

Por lo que, en la misma línea que Cevallos et al. (2025), los profesionales docentes en muchas ocasiones carecen de herramientas y estrategias para diseñar experiencias de aprendizaje accesible y equitativas.

Por último, respecto al compromiso de los futuros maestros, obtuvimos 128 respuestas en los cuestionarios (n=135) afirmativas, es decir, que sí estaban comprometidos con la segregación escolar, sin embargo, interpretamos que hay cierta deseabilidad en las respuestas, debido a que, para que haya un compromiso con la inclusión educativa, primero se deben entender las barreras políticas y pedagógicas que impiden el aprendizaje de todos los alumnos (Gudiño et al., 2025). Además, tampoco hacen referencia a ninguna forma de activismo social u organización en la que participen o conozcan que haga frente a este tipo de cuestiones. Esto es revelador, ya que los grupos de activismo docente generan y comparten conocimientos para mejorar su práctica docente ya que ofrecen oportunidades para desarrollar y compartir enfoques pedagógicos prácticos en la realidad del aula alineados con la justicia educativa (Niesz, 2018), esto siempre aporta un conocimiento más amplio, sobre la variedad de estrategias y métodos pedagógicos inclusivos. Además, poseen un trasfondo transformador ya que se reúnen y se

organizan para cuestionar políticas que amenazan a la escuela, a los alumnos y a su profesión (Niesz, 2018).

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

En el presente capítulo se presentan las conclusiones del estudio, así como las limitaciones del mismo. También se esbozan algunas posibles líneas de investigación a partir de las conclusiones extraídas.

6.1 Conclusiones generales

En este apartado del capítulo comentaremos las conclusiones generales del estudio. Lo haremos atendiendo a los objetivos que han guiado nuestra investigación.

En un primer momento, nos planteábamos conocer qué saben los futuros docentes de la Facultad de Educación de Segovia sobre el fenómeno de la segregación escolar. Los futuros maestros y las maestras de la Facultad de Educación de Segovia muestran un conocimiento básico e inicial sobre la segregación escolar. Reconocen sus manifestaciones más evidentes (separación por motivos socioeconómicos, género, etnia o diferencias en el rendimiento académico), pero carecen de una comprensión profunda y global de sus causas estructurales y de las dinámicas estructurales y sociales que la perpetúan, ya que en escasas ocasiones (n=3) los participantes identificaron mecanismos políticos, pedagógicos y estructurales como factores causantes de la segregación, lo que revela una visión parcial del fenómeno. Esto nos lleva a afirmar que no comprenden el concepto de segregación escolar en toda su magnitud.

En un segundo momento de la investigación pretendíamos conocer cuál es el grado de formación y enfoque sobre la segregación escolar que se enseña en la Facultad de Educación de Segovia. Los resultados son claros: la formación es fragmentada y se enseña, en las titulaciones analizadas, a través de cuatro asignaturas: Currículo y sistema escolar, Educación para la paz y la igualdad, Atención a la Diversidad y Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad.

Los planes de estudios de ambas titulaciones carecen de un itinerario formativo específico interdisciplinar. Tampoco son habituales las actividades prácticas sistemáticas que conecten teoría y realidad escolar.

En la investigación hemos constatado cómo se imparten en varias asignaturas contenidos relacionados con la segregación escolar, como es la inclusión y contenidos relacionados, con un enfoque muy adecuado para mitigar el fenómeno. Sin embargo, este enfoque coexiste con otro integrador, que hace que el alumnado no tenga una visión clara de lo que supone la inclusión educativa, un aspecto de especial importancia si pensamos en la actual ley educativa. En este aspecto, consideramos clave que se supere el enfoque integrador y que se utilicen en la formación inicial del profesorado metodologías activas que fomenten el aprendizaje significativo para reducir la distancia entre teoría y práctica.

Además, echamos en falta en la programación de la formación docente, contenidos y estrategias que aborden la segregación escolar de forma directa.

Al comienzo del estudio también nos planteábamos conocer qué instrumentos, técnicas y herramientas conocían los estudiantes para intervenir ante un contexto de segregación escolar. La investigación ha dado muestras de que muchos de los participantes identificaron metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo o el uso de grupos flexibles y mixtos, además de algunas herramientas de mediación (tutorías, proyectos colaborativos). Sin embargo, esta competencia se limita a iniciativas de aula, ya que los futuros docentes no están familiarizados con instrumentos de ámbito institucional (protocolos de admisión, gestión y liderazgo de centros, proyectos de centro inclusivos) ni con estrategias de trabajo conjunto con familias y comunidad para prevenir o revertir la segregación.

Esta conclusión nos ha llevado a otra de especial interés y es que los estudiantes apenas reflexionan sobre el fenómeno de la segregación escolar, sus causas y de qué forma pueden adoptar un rol activo para combatir esta realidad.

Por último, también detectamos una falta de compromiso con la eliminación de la segregación escolar y activismo social de los futuros profesores, aspecto que contribuye a fomentar la concienciación y reflexión de los problemas sociales y fomenta la transformación pedagógica.

6.2 Limitaciones del estudio

Durante el desarrollo de este trabajo se han presentado algunas limitaciones que han condicionado tanto el proceso de recogida de datos como la profundidad del análisis. En primer lugar, se había previsto la realización de un grupo de discusión con estudiantes de diferentes cursos de los grados en Educación con el objetivo de profundizar en las metodologías y prácticas empleadas en las asignaturas y la percepción de la formación recibida. Sin embargo, no fue posible llevarlo a cabo debido a la falta de participantes voluntarios.

Por otro lado, si bien la intención inicial era obtener una muestra de todos los cursos del Grado de Educación Primaria y del Doble Grado en Educación Primaria e Infantil, resultó inviable acceder al alumnado de quinto curso del doble grado, ya que durante el segundo trimestre estos estudiantes se encuentran realizando prácticas externas. Podría haber sido una colección de datos muy interesante para conocer de qué manera la práctica en los centros sirve para aproximarse al tema de la segregación.

Otra limitación tiene que ver con la primera pregunta del cuestionario, centrada en la definición de la segregación escolar. Durante la recogida de datos se observó que algunos grupos de estudiantes, al completar el cuestionario en el aula, recurrieron a la búsqueda en Internet para redactar su respuesta, a pesar de que la investigadora recalcó no hacerlo. Esta situación limita la evaluación del conocimiento real que tiene el alumnado sobre la temática objeto de estudio.

Finalmente, cabe señalar que ni el cuestionario ni las preguntas de las entrevistas individuales incluyeron ninguna cuestión específica sobre las consecuencias de la segregación escolar. Este aspecto habría sido especialmente relevante para profundizar aún más en el grado de comprensión del fenómeno por parte de los participantes, así como detectar posibles carencias en la formación recibida en torno a las implicaciones sociales, emocionales y académicas de este fenómeno.

6.3 Posibles desarrollos

A partir de esta investigación, se abren diversas líneas de investigación. En primer lugar, este estudio se podría ampliar a diferentes titulaciones, como pueden ser Educación Infantil o Educación Social, lo que contribuiría a contrastar enfoques, discursos y necesidades formativas.

Por otro lado, otra posible línea de investigación es analizar la percepción del profesorado en activo, ya que se obtendría una visión de docentes con experiencia y aportaría una información valiosa para conocer los factores que favorecen o dificultan dicha transferencia en contextos reales.

Otra opción es realizar la misma investigación, pero con estudiantes de universidades privadas o concertadas, para contrastar y comparar las percepciones de los estudiantes y los contenidos que se imparten en dichas instituciones.

Por último, también se pueden plantear estudios comparativos entre comunidades autónomas. Investigar cómo varía el conocimiento y la formación sobre segregación escolar en titulaciones equivalentes de otras regiones españolas permitiría obtener una visión más amplia y contextualizada de las prácticas formativas a nivel estatal, así como detectar posibles diferencias en función de los marcos normativos y autonómicos.

6.4 Últimas palabras

Finalizamos el estudio, destacando qué hemos aprendido con esta investigación. Como futura maestra, me siento motivada para contribuir a la luchar contra las desigualdades y construir una sociedad más justa, donde la educación actúe como principal vehículo de cohesión y ascenso social, en la que haya espacio para todo el mundo.

Al profundizar en el fenómeno de la segregación escolar, he experimentado como mi compromiso con la justicia social y educativa iba creciendo. Considero que queda mucho por hacer y cambiar para alcanzar una educación verdaderamente equitativa. Se necesitan transformaciones por parte de toda la comunidad educativa, comenzando por una formación del profesorado basada en un enfoque inclusivo, que fomente los valores propios de una

sociedad democrática y plural, formando así profesionales capaces de enfrentarse a cualquier contexto educativo y ofrecer oportunidades de aprendizaje a todo su alumnado.

Gracias a esta investigación, he podido tomar una verdadera conciencia de la importancia de la figura del maestro como agente de cambio social. Puedo afirmar, que me siento profundamente comprometida con una educación equitativa, accesible y justa para todas las personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Alegre, M.A., Benito, R., Chela, X., & González, S. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar. Dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Fundació Jaume Bofill.
- Álvarez-Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropologia*, 28(1), Artículo 14.
- Aramendi Jáuregui, P. M., Rekalde-Rodríguez, I., & Cruz Iglesias, E. (2022). Las ciudades educadoras ante la segregación escolar: caminando hacia el desarrollo sostenible. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(2), 209-235. <https://doi.org/10.14201/teri.27384>
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. [Manuscrito no publicado].
- Bayona-I-Carrasco, J., Domingo, A., & Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Bejarano, M. A. G. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Berlin, I. (1988). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Alianza Editorial.
- Billings, S. B., Deming, D. J., & Rockoff, J. (2013). School Segregation, Educational Attainment, and Crime: Evidence from the End of Busing in Charlotte-Mecklenburg. *The Quarterly Journal Of Economics*, 129(1), 435-476. <https://doi.org/10.1093/qje/qjt026>
- Boeskens, L. (2016). *Regulación de las escuelas privadas financiadas con fondos públicos: una revisión de la literatura sobre equidad y eficacia* (Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE, n.º 147). OECD Publishing, París. <https://doi.org/10.1787/5jln6jcg80r4-en>
- Bonafé, J. M. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Revista Investigación En la Escuela*, 2(6), 41-50. <https://doi.org/10.12795/ie.1988.i06.03>

- Bonafé, J. M. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 18(3), 127-143.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (Revised edition). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón & M. Sandoval, Trads. y Ads.). FUHEM y OEI. (Adaptación de la 3.^a ed. del *Index for Inclusion*).
- Cabrera, L., & Bianchi, D. (2023). La segregación escolar y su impacto en el rendimiento académico del alumnado de educación primaria en España. *Social And Education History*, 12(1). <https://doi.org/10.17583/hse.11374>
- Calvo, G. (2015). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.525>
- CEAPA. (2017). *Copago en los centros educativos: Informe del estudio realizado por CEAPA*. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado.
- Cevallos, C. E., Jácome, D. P., Chanatasig, M. H., & Villavicencio, J. C. (2025). La Formación Docente para la Inclusión. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 2500-2515. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/16907/24281>
- CICAE & CEAPA. (2020). *Estudio de precios de colegios concertados*. Asociación de Colegios Privados e Independientes y Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para ciencias Humanas y Sociales*. [Material docente, Máster en Comunicación Social]. Universitat Pompeu Fabra.
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139–153. <https://doi.org/10.14201/orl.22977>
- Comité de Naciones Unidas de los Derechos del Niño. (2018). *Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de España (CRC/C/ESP/CO/5-6)*.

Naciones Unidas. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G18/033/92/PDF/G1803392.pdf>

Consejo de Redacción de la RIFOP. La LOMCE y la posdemocracia en educación. (2014). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 15-26.

Corres-Medrano, I., Santamaría-Goicuria, I., Fernández-Villanueva, I., & Smith-Etxeberria, K. (2022). The role of families in the response of inclusive schools: A case study from teacher's perspectives. *Frontiers in Education*, 7, 970857. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.970857>

De Jesús, C. (2024). *Introducción a la investigación cualitativa*. Corporación Universitaria de Asturias.

Díez-Gutiérrez, E.-J., & Rodríguez-Fernández, J. R. (Coords.). (2021). *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista*. Octaedro.

Enguita, M. F. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 42-69.

Fernández-Gutiérrez, M., & Martínez, J. C. (2014). Los costes no monetarios del abandono educativo prematuro: una estimación en términos de años de buena salud. *Educación XXI*, 17(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11490>

Ferrer, Á., & Gortazar, L. (2021). *Diversidad y libertad. Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro* (EsadeEcPol Insight, 29). EsadeEcPol. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-04/AAFF_ESP_EsadeEcPol_Insight%2329_SavetheChildren_DiversidadLibertad_final.pdf

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.

García, J. S. M. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 449-467. <https://doi.org/10.7203/rase.7.2.8781>

García-Herrero, M., & Rodríguez-Conde, M.-J. (2024). Eficacia escolar y equidad educativa en Educación Primaria: una investigación basada en evaluaciones a gran escala. En M. Torrado Fonseca (Ed.), *Investigación educativa e innovación ante los retos de la sostenibilidad: Libro de actas del XXI Congreso Internacional de Investigación*

Educativa y IV Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE (pp. 304- 307). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). <https://hdl.handle.net/2445/218438>

Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56–63. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x>

González-Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Gómez-Nuñez, M. I., Cano-Muñoz, M. Á., & Torregosa, M. S. (2020). *Manual para investigar en educación: Guía para orientadores y docentes investigadores*. Narcea.

Gortazar, L. (2019). ¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades? *ICE Revista de Economía*, 910. <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6917>

Gortazar, L., & Taberner, P. A. (2020). La Incidencia del Programa Bilingüe en la Segregación Escolar por Origen Socioeconómico en la Comunidad Autónoma de Madrid: Evidencia a partir de PISA. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(4), 219–239. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.009>

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

Gudiño, M. R., Jenaro Río, C., & Calle, R. C. (2023). La experiencia docente y su impacto en el compromiso con la inclusión en educación primaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(37.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.93988>

Guerrero, M. J. L. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 30(1).

Gutiérrez, E. J. D. (2014). Una amenaza para la escuela pública: Laicidad, privatización y segregación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 28(3), 105-117.

Guzmán-Calle, E., & Martín-Alonso, D. (2021). Las políticas educativas y su influencia en la segregación escolar: Un estudio de caso sobre las perspectivas del profesorado de secundaria. En R. Mancinas Chávez (Coord.), *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030*. Dykinson.

- Hart, C. (2008). *Doing a literature review: releasing the social science research imagination*. Sage Study Skill.
- Heredia, N. M. (2016). Franquismo y educación. Relato de los silenciados. *ReiDoCrea*, 5, 166-176 <https://doi.org/10.30827/digibug.42110>
- Trilla, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Laertes.
- Madaria, B., & Vila, L. E. (2020). Segregaciones Escolares y Desigualdad de Oportunidades Educativas del Alumnado Extranjero en València. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(4), 269–299. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.011>
- Marín Ibáñez, R. (1991). *La reforma educativa española*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martín, R. L. (2010). El magisterio primario en la dictadura de Primo de Rivera: Notas para su estudio. *Historia de la Educación*, 29, 233-255.
- Martínez, C. R. (2014). La contra-reforma educativa en España: Políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 19-34.
- Martínez, F. R. (2020). *Segregación escolar en España: Marco teórico desde un enfoque de derechos fundamentales y principales ámbitos: socioeconómico, discapacidad, etnia y género*. Marcial Pons ediciones jurídicas y sociales, s.a. <https://doi.org/10.2307/jj.26844234>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). *Las cifras de la educación en España. Curso 2022-2023 (Edición 2025). D6. El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:4b537bd9-d90a-4be9-94bf-59acbde63abf/d6.pdf>
- Montalbán, J., Mayor, D., & Gortázar, L. (2020). *School choice priorities and school segregation: Evidence from Madrid*. Studies On The Spanish Economy.
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE / Measuring the School Segregation in Latin America. A Methodological Analysis using TERCE. *REICE Revista Iberoamericana*

Sobre Calidad Eficacia y Cambio En Educación, 14(4), 25-44.
<https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>

Murillo, F. J., & Belavi, G. (2018). Segregación escolar de los estudiantes extranjeros pobres en España. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 22.
<https://doi.org/10.1344/sn2018.22.19894>

Murillo, F. J., & Guiral, C. (2024). Los centros privados concertados como factor de segregación escolar por nivel socioeconómico en España. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22 (3), 5-22.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.001>

Murillo, F. J., & Duk, C. (2016). Segregación Escolar e Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200001>

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., & Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-420.
<https://doi.org/10.14198/obets2017.12.2.04>

Murillo, F. J., & Martínez Garrido, C. (2017). Segregación escolar por nivel socioeconómico en España. Un estudio sincrónico y diacrónico. En M. J. Rodríguez Conde et al. (Eds.), *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa: interdisciplinariedad y transferencia* (pp. 929-938). AIDIPE.

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación/Revista de Educación*, 381, 67-94.

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/rase.11.1.10129>

Niesz, T. (2018). When teachers become activists. *Phi Delta Kappan*, 99(8), 25-29.
<https://doi.org/10.1177/0031721718775674>

Leo, E., & Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership: Perspectives, possibilities and contradictions. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 167-180. <https://doi.org/10.1177/1741143206062489>

López de Maturana Luna, S. (2016). Posicionamiento político del profesorado: Retos de la profesionalidad docente. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 3.

- López Rupérez, F. (1995). *La libertad de elección en educación*. Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.
- Llorent-Bedmar, V., & Palma, V. C. (2018). Reformas en la legislación educativa española durante el actual período democrático: Una perspectiva crítica. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 125. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2855>
- Luque Soto, J (2023). *La educación durante la dictadura de Miguel Primo de Rivera mediante recursos expositivos* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Sevilla.
- Lubián, C. (2021). Segregación residencial, segregación escolar y vulnerabilidad por origen nacional: La ciudad de Granada como estudio de caso. *Migraciones*, 52, 249–286. <https://doi.org/10.14422/mig.i52.y2021.009>
- OCDE (2012), *Equidad y calidad en la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas desfavorecidos*, [Publicación]. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Parra, L. D. M., Estrada, D. y R., Cedillo, I. G., & Castillo, M. A. S. (2019). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas En Educación*, 20(1), 25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Parra-Nieto, G., & del Castillo Encinar, B. (2022). Una escuela para todos y todas. La herencia educativa de la Segunda República Española. *Magister*, 34(1), 9–16. <https://doi.org/10.17811/msg.34.1.2022.9-16>
- Pérez, R. B., & González-Balletbó, I. (2013). ¿Puede el efecto composición reducir las desigualdades educativas? Una mirada sobre los efectos de la segregación escolar en España y los países del modelo de integración uniforme. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 6(1), 49-71. <https://doi.org/10.7203/rase.6.1.8597>
- Pérez, T. G. (2008). Las mujeres españolas en el sistema educativo. La construcción de programas y modelos formativos. *Clepsydra. Revista Internacional de Estudios de Género y Teoría Feminista*, 7, 77-92.
- Pélaez-Paz, C. (2020). La influencia de la fama de las escuelas en la elección de centro escolar de las familias: Un análisis etnográfico. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 131–155. <https://doi.org/10.14201/teri.22394>
- Prieto-Latorre, C., Marcenaro-Gutierrez, O. D., & Vignoles, A. (2021). School segregation in public and semiprivate primary schools in andalusia. *British Journal Of Educational Studies*, 69(2), 175-196. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1795078>

- Real Academia Española. (s.f.). Segregar. *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*. Recuperado el 1 de febrero de 2025, de <https://dle.rae.es/segregar>
- Rogero-García, J., & Andrés-Candelas, M. (2017). Segregación escolar y desigualdades educativas. B. Barragué y J. Zalakain (Coords.), *Repensar las políticas sociales. Predistribución e inversión social*, 87-98. Fundación Alternativas.
- Romero, N. S. V., & García, V. R. (2019). La ética en la investigación cualitativa. *Revista CuidArte*, 8(16). <https://doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2019.8.16.70389>
- Rossetti, M. (2014). La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad [Documento de trabajo]. *Políticas Sociales*. <https://ideas.repec.org/p/ecr/col041/36837.html>
- Rodríguez-Martínez, C., Guzmán-Calle, E., & Martín-Alonso, D. (2022). Políticas educativas de privatización en España y su impacto en la equidad. *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6865>
- Rubia, F. A. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón Sobre Organización y Gestión Educativa*, 10, 47-52.
- Rubia, F. A. (2017). ¿Puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregador? *Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón Sobre Organización y Gestión Educativa*, 22, 85-91.
- Sampieri, R. H., & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill Educación.
- Sánchez-Gelabert, A., Andreu, M. E., & Bouvier, N. (2024). Transition to post-compulsory education according to migrant background and gender in Catalonia: Exploring the effect of non-native student concentration. *International Journal Of Educational Research*, 124, 102321. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102321>
- Santos-Rego, M. A., Crespo-Comesaña, J., Lorenzo-Moledo, M., & Godás-Otero, A. (2012). Escuelas e inmigración en España: ¿es inevitable la segregación? *Culture And Education*, 24(2), 193-205. <https://doi.org/10.1174/113564012804932128>
- Save the Children. (2018). *Mézclate conmigo: De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save the Children España. <https://www.savethechildren.es/publicaciones/mezclate-conmigo>
- Save the Children. (2023). *Alianza contra la segregación escolar*. <https://www.savethechildren.es/publicaciones/alianza-contra-la-segregacion-escolar>

- Sayavera, S. C. (2016). El sistema educativo durante el Franquismo: Las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas: Estudios Sobre Historia, Derecho E Instituciones*, 8, 31-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6602800.pdf>
- Sonlleva Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis Revista Internacional de Investigación En Educación*, 7(14), 113. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m7-14.idep>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Uriarte, J. D., Pegalajar, M., de León, J. M., & Galindo, H. (2019). Las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia docentes. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 75–86. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1452>
- Yoon, ES, Malin, JR, Sellers, KM y Welner, KG (2024). ¿Deberían financiarse con fondos públicos las escuelas religiosas? Cuestiones de religión, discriminación y equidad. *Peabody Journal of Education*, 99 (4), 395–402. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2024.2381367>

ANEXOS

Los anexos de este TFM se pueden consultar en el enlace indicado abajo:

Anexo I: Consentimiento Informado de los participantes de las entrevistas

Anexo II: Asignaturas del grado de Educación Primaria

Anexo III: Asignaturas del doble grado de Educación Primaria e Infantil.

<https://docs.google.com/document/d/1ubas8cU6iwQOwz44zDoVugy9pmAL-GFEs01fzdIYNUo/edit?usp=sharing>