

# MLS – INCLUSION AND SOCIETY JOURNAL

<https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society>



## Como citar este artículo:

Fuentes De Frutos, S. & De Azevedo-Suárez, B. (2021). El desarrollo del autoconcepto en los alumnos refugiados políticos como medida de inclusión educativa. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 148-161 .

## EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO EN LOS ALUMNOS REFUGIADOS POLÍTICOS COMO MEDIDA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

**Silvia Fuentes De Frutos**

Universidad Internacional de la Rioja (España)

[silvia.fuentes@unir.net](mailto:silvia.fuentes@unir.net) · <https://orcid.org/0000-0002-0552-8280>

**Bárbara De Azevedo Suárez**

Universidad Internacional de la Rioja (España)

[barbara.azevedosuarez@gmail.com](mailto:barbara.azevedosuarez@gmail.com)

**Resumen.** El objetivo del presente trabajo pasa por conocer los beneficios que aporta el trabajo del autoconcepto, dentro del centro educativo, en el alumnado refugiado político. Para ello, se ha realizado una revisión narrativa de la literatura científica en base a artículos obtenidos de las siguientes bases de datos: Dialnet, Scopus, Google Scholar, Researchgate y Microsoft Academic. Se desprende de ella que las circunstancias a las que un individuo se ve expuesto influyen notablemente en el sistema emocional y en la formación del autoconcepto. A su vez, el autoconcepto estaría relacionado con la construcción de la autoestima y la motivación e influye directamente en el rendimiento académico del alumnado. Además, en este trabajo se presentan objetivos concretos para lograr el desarrollo de un autoconcepto equilibrado en los alumnados refugiados políticos. Como conclusión, el trabajo del autoconcepto como medida educativa resulta una herramienta adecuada que complementa las acciones que se llevan a cabo con los alumnos refugiados en el Sistema educativo español y que redundan en la capacidad inclusiva de nuestros centros escolares.

**Palabras clave:** autoconcepto, autoestima, inmigración, refugiados políticos, rendimiento escolar.

## SELF – CONCEPT IN DEVELOPMENT IN POLITICAL REFUGEE STUDENTS AS A MEASURE OF EDUCATIONAL INCLUSION

**Abstract.** The objective of the present work is to know the benefits of helping political refugee students to develop self-structure in the educational center. A narrative review of the scientific literature has been carried out, on the basis of articles obtained from the following databases: Dialnet, Scopus, Google Scholar, Researchgate and Microsoft Academic. Circumstances to which an individual is exposed significantly influence the emotional

system and the formation of self-structure, which, in turn, is related to the construction of self-esteem and motivation and influences academic performance. Furthermore, concrete objectives are presented to achieve the development of a balanced self-concept in political refugee students. As conclusion, self-structure work as educational measure is an appropriate tool that complements the actions carried out with refugee students in the Spanish educational system and that result in the inclusive capacity of our schools.

**Keywords:** self-concept, self-esteem, immigration, political refugees, school performance.

## **Introducción**

La migración humana es un fenómeno sociodemográfico global e inherente a la propia historia de la humanidad que se caracteriza por su gran magnitud durante las últimas décadas. Cabe destacar que, en el año 2018, el 50% de la población desplazada por fuerzas de causa mayor en el mundo era menor de edad (UNHCR - ACNUR, 2018).

También en el año 2018, 643.037 personas procedentes del extranjero se establecieron en España (INE, 2019). Entre estos menores se encuentran los refugiados políticos. El término “refugiado político” viene recogido en la Ley 12/2009 del 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria, en la que se define con a “todas aquellas personas que por diferentes motivos (raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas, pertenencia a un determinado grupo social, de género u orientación sexual) se encuentran fuera del país de su nacionalidad y no puede o, a causa de dichos temores, no quiere acogerse a la protección de tal país, o al apátrida que, careciendo de nacionalidad y hallándose fuera del país donde antes tuviera residencia habitual, por los mismos motivos no puede, o a causa de esos temores no quiere regresar a él”. Se debe de tener en cuenta que España como país perteneciente a la Unión Europea debe de prestar asilo a este tipo de población migrante (Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria). Según UNHCR - ACNUR (2018), los inmigrantes salen de su país de origen en busca de nuevas oportunidades de trabajo, mientras que los refugiados abandonan sus hogares debido a que se encuentran en situaciones que implican violencia o persecución, propias de los conflictos bélicos.

Está bien establecido que son numerosas las situaciones pueden poner en peligro el desarrollo emocional de los menores escolarizados. Cuando el alumno se enfrenta a posibles dificultades como pueden ser: el divorcio de sus padres, la pérdida de un familiar, el cambio de centro educativo o el cambio de ciudad, entre otras, puede experimentar una serie de problemas relacionados con el proceso de adaptación al medio escolar y dificultades que empeoran o anulan el rendimiento académico de los estudiantes (Bogels y Zigterman, 2000; Compas y Opendisano, 2000; Jadue, 2002).

Resulta difícil suponer el gran impacto emocional, con las consecuencias en el rendimiento escolar asociadas, que puede llegar a tener la necesidad de escapar de un entorno en guerra o graves conflictos sociales, políticos y económicos (Save the children, s.f.). Un agravante de esta situación tiene que ver con el caso de haber migrado sin un tutor legal, lo que se denomina en la sociedad española menores no acompañados o MENAs. Cabe señalar que el

número de menores no acompañados ha crecido exponencialmente desde los 3.997 de 2016 a los 13.012 de 2018 (CEAR, s.f.; UNHCR-ACNUR, 2018).

Es necesario y de gran importancia reforzar los programas de inclusión educativa poniendo el foco en los alumnos de incorporación tardía en el sistema educativo español y, de manera más notoria, en el alumnado refugiado, con el fin de que se integre y adapte al sistema educativo de manera más fácil y agradable consiguiendo, además, facilitar el trabajo del profesorado con ellos en el grupo clase. Por ello, el trabajo con ellos resulta más complejo y requiere unas pautas diferentes de atención de necesidades educativas especiales en las escuelas (Alfonso, 2010).

Por otra parte, numerosos estudios afirman que las emociones influyen notablemente en el rendimiento académico del alumnado y en el autoconcepto académico que construyen sobre sí mismos a lo largo de su escolarización (Gargurevich, 2008; Jiménez y López-Zafra, 2009; Pulido y Clavero, 2017; Silva, Inácio, Carreira y Correia, 2017). Este concepto positivo o negativo sobre uno mismo se forma a partir de la acumulación de éxitos y fracasos que tienen lugar a lo largo de la trayectoria académica, empezando a cobrar un peso esencial en la adolescencia, y pudiendo repercutir en otros ámbitos del autoconcepto no académico vinculado a las relaciones sociales, emocionales y familiares (Ditzfeld y Showers, 2014; Ditzfeld, Showers y Zeigler-Hill, 2015).

El objetivo del presente trabajo pasa por conocer los beneficios que aporta el trabajo del autoconcepto en el alumnado refugiado político. La novedad respecto a la bibliografía existente deriva del hecho de que desde nuestro trabajo se muestra la necesidad de intervenir en el centro educativo para trabajar en el alumnado refugiado político el correcto desarrollo del autoconcepto. Esta medida educativa, de carácter transversal, transcurre en línea con la consecución de los valores fundamentales de la filosofía inclusiva educativa. También se proponen objetivos específicos para el trabajo del autoconcepto en este alumnado.

## **Método**

Este trabajo se basa en una revisión narrativa de la literatura científica sobre las características emocionales del alumnado refugiado político y su situación y consideración dentro del Sistema educativo español, con una especial atención a la Educación Secundaria Obligatoria. Además, se revisa también la bibliografía existente sobre el autoconcepto y la potencialidad de la intervención educativa sobre este constructo psicológico como medio para mejorar la inclusión educativa en el caso de los alumnos refugiados políticos. Para dicho fin, se ha realizado una búsqueda de los trabajos científicos existentes en dichas áreas en revistas especializadas. Se ha revisado, asimismo, la legislación vigente en el marco de la educación escolar e informes de carácter oficial, todo ello tanto a nivel español como de la Unión Europea. Se han buscado capítulos de libros, artículos, artículos de revisión y tesis doctorales, que estuvieran en bases de datos de Dialnet, Scopus, Google Scholar, Researchgate y Microsoft Academic, en base a las palabras clave siguientes: refugiados políticos, rendimiento escolar, emociones y autoconcepto. Se seleccionaron los trabajos que se ajustan en mayor medida a nuestros criterios de búsqueda. La fecha de aparición del trabajo (privilegiando los trabajados

datados en fechas recientes) y la relevancia de los contenidos aportados por el trabajo fueron las razones de selección de un trabajo para la confección del presente artículo.

## **Resultados**

### ***Situación legal del alumnado refugiado en el Sistema educativo español***

En el Artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos (1948) se expone el derecho a la educación gratuita en el caso de los estudios elementales siendo éstos de carácter obligatorio (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Art. 26).

En el año 1990 se publica la L.O.G.S.E (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) que garantiza, en su Artículo 6, la enseñanza con un carácter común para el total de alumnado e incluye diferentes diversificaciones en los últimos cursos. Además, establece que todos los alumnos tienen derecho a permanecer en los centros educativos de carácter ordinario, cursando la enseñanza obligatoria, hasta la mayoría de edad. En su Artículo 63, se expone que se establecen medidas compensatorias para evitar las diversas diferencias que se pueden dar debidas a factores relacionados con: la economía, sociales, de cultura, de geografía, étnicos o de cualquier otro tipo (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 4 de octubre de 1990, Art. 6 y 63).

En el 2002 se publica la L.O.C.E (Ley Orgánica de Calidad de Educación) en la que se establece que todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes sin establecer ningún tipo de diferencias entre ellos; más allá de la edad que tengan y el nivel educativo en el que se encuentren, según se establece en el Artículo 2. En su artículo 42 informa de que se favorecerá la incorporación a la educación de aquellos alumnos procedentes del extranjero y que se encuentren en edad de escolarización obligatoria. Esta incorporación de alumno inmigrante implica que sea necesario desarrollar programas de apoyo en el caso de que desconozcan el castellano o que presenten dificultades en los contenidos básicos del currículo. Aquellos alumnos procedentes del extranjero que tengan graves dificultades en los conceptos básicos pueden matricularse en programas de iniciación profesional aceptando en todo momento las normas pautadas (Ley Orgánica de calidad de la Educación, 24 de diciembre de 2002, Art. 2 y 42).

Posteriormente, en el 2007, se puso en marcha La L.O.E (Ley Orgánica de Educación) que garantiza en su Artículo 4 la enseñanza básica regular, permanente. Ésta se desarrolla de forma obligatoria durante diez años (6-16 años de edad, ambos inclusive) y se puede hasta los dieciocho años. Además, se garantiza la atención a la diversidad llegando a la posibilidad de tener que realizar adaptaciones curriculares o de organización. En el Artículo 78 se declara que es misión de las Administración públicas garantizar y favorecer la escolarización en las enseñanzas de carácter obligatorio de aquellos alumnos que, debido a proceder de países extranjeros, se incorporan de forma tardía al Sistema Educativo Español (Ley Orgánica de Educación, 4 de mayo de 2006, Art. 4 y 78).

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E) modifica la Ley Orgánica de Educación en 109 aspectos, pero no se observa ningún cambio en lo referente a la

escolarización de los inmigrantes. Por tanto, en España se garantiza la escolarización de los alumnos inmigrantes sin establecer ningún tipo de distinción ni discriminación a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 10 de diciembre de 2013).

Por otra parte, según el informe que presentó ACNUR en junio del 2018, 70.4 millones de personas abandonaron sus hogares con el objetivo de garantizar su seguridad (UNHCR – ACNUR, 2018). Estas personas deben de acogerse a la normativa del país que les proporciona asilo político, como hace el resto de la población migrante.

Así, los menores que vienen en condición de refugiado a España deben ser escolarizados, cumpliendo así con la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor (Ley Orgánica 1/1996 de protección jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, 29 de julio de 2015). En España se garantiza la escolarización de los alumnos inmigrantes sin establecer ningún tipo de distinción ni discriminación a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 4 de octubre de 1990, Art. 6).

### ***Características socioemocionales del alumnado refugiado político***

Las condiciones a las que están sometidos los refugiados hacen que sufran diferentes situaciones que producen que se altere el estado de bienestar mental dando lugar a diversos problemas psicológicos entre los que podemos destacar los que se exponen a continuación: trastorno del estrés postraumático (TEPT), trastorno depresivo mayor, distimia, trastorno de somatización y trastorno del sueño entre otros. La exposición a diferentes eventos de origen violento, alteran el estado de bienestar físico y mental de los mismos (Betancour et al., 2012; Huemer et al., 2011; Jakobsen, Demott y Heir, 2014; Jensen, Fjermestad, Granly y Wilhelmsen, 2013; Jensen, Skårdalmo y Fjermestad, 2014; Seglem, Oppedal, y Røysamb, 2014). Todo ello se ha detectado tanto en población adulta como en menores (Crespo, Castro, y Gutiérrez, 2017; Montgomery, 2011).

En lo que se refiere al procesamiento cognitivo y emocional de las imágenes violentas a las que esta población se ve expuesta, cuanto menor es la edad de la persona, más dificultades experimenta la misma, pudiendo aparecer emociones como el embotamiento emocional, la ira, el sentimiento de abandono y manifestaciones como la dificultad para conciliar el sueño o la presencia de terrores nocturnos. También pueden aparecer problemas en las pautas alimentarias (Colegio oficial de psicólogos de Madrid, 2016; Ventevogel, Schinina, Strang, Gagliato y Hansen, 2016). Por otra parte, se ha descrito que los alumnos que sufren más miedo tienen un rendimiento escolar menor (Pulido y Herrera, 2017).

Las variables influyentes en la aparición e intensidad de las diferentes dimensiones aquí citadas son: los factores sociodemográficos, la existencia de experiencias traumáticas anteriores a la migración y los factores de estrés post-migración (Crespo, Castro, y Gutiérrez, 2017). La siguiente tabla recoge las emociones más habituales en los menores refugiados.

Tabla 1

*Manifestaciones emocionales de los menores refugiados*

---

Nivel emocional / Fisiológico	<ul style="list-style-type: none"><li>- Miedo en forma de llanto intenso</li><li>- Enfado cuando se quedan solos</li><li>- Embotamiento emocional</li><li>- Ira hacia situaciones o personas</li><li>- Sensación de abandono</li><li>- Dolores somáticos: mareos, dolores musculares, de tripa, migraña</li><li>- Hiperactivación psicológica.</li></ul>
Nivel cognitivo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sensación constante de preocupación</li><li>- Sensación de confusión y desorientación</li><li>- Hipervigilancia</li><li>- Incomprensión</li><li>- Dificultad de atención y concentración</li><li>- Reexperimentación</li><li>- Recuerdos o imágenes intrusivas</li><li>- Evitación cognitiva</li></ul>
Nivel conductual	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conductas regresivas</li><li>- Conductas de comprobación</li><li>- Evitación de situaciones o personas</li></ul>
Cambios en la rutina	<ul style="list-style-type: none"><li>- Problemas de sueño</li><li>- Pesadillas</li><li>- Terrores nocturnos</li><li>- Miedo a la oscuridad</li><li>- Problemas de alimentación</li></ul>

---

Fuente: Colegio oficial de psicólogos de Madrid (2016).

### ***Medidas adoptadas desde el Sistema educativo español para el trabajo con alumnos refugiados políticos***

Desde los departamentos de Orientación, y en conjunto con la comunidad educativa, se debe de trabajar de manera coordinada con los trabajadores sociales que llevan los casos de los refugiados escolarizados en los centros (Codapa, 2010; Fernández-Batanero, 2004; Junta de Extremadura, 2015; Martín, 2005). Cabe destacar el hecho de que los alumnos refugiados políticos cuenten con cinco veces menos opciones de ser escolarizados. En el caso de Educación Primaria, solo la mitad de los alumnos refugiados acuden asiduamente al aula, el porcentaje se reduce en Educación Secundaria hasta un 22% (UNHCR – ACNUR, 2016). Algunas de las actuaciones relacionadas con la escolarización de población extranjera en los niveles que comprenden la escolarización obligatoria pasan por la formación del profesorado, la elaboración de material de apoyo y la sobredotación económica a los centros que acogen alumnado extranjero en situación de desventaja social (Alfonso, 2010; Fernández-Batanero, 2004; Martín, 2005; Ojala y Padrós, 2012).

Evidentemente, es preciso tener en cuenta los problemas que presenta el profesorado en el trabajo con el alumnado refugiado a la hora de realizar las diferentes acciones educativas cara a la inclusión de estos alumnos al medio escolar, puesto que ellos son el principal motor en la

ejecución de las mismas. Además, son los que más cerca se encuentran del alumno y deben ayudarles en la adaptación al centro (Bernabé, 2012; García, Rubio y Bouachra, 2008; López, 2000).

En ese sentido, los profesores manifiestan la existencia de diferentes niveles en un mismo aula, esto se traduce en una mayor carga de trabajo para el profesorado. Otros problemas relatados son: conseguir establecer una buena comunicación con el alumnado refugiado y responder ante la presión que ejercen los padres de los alumnos autóctonos al mostrar su desagrado antes la presencia de este alumnado en las aulas (García, Rubio y Bouachra, 2008; Ortiz, 2008; Vecina, 2006).

Otra de las dificultades que pueden encontrar es el hecho de tener que elaborar materiales curriculares adaptados a la realidad educativa de estos alumnos puesto que, los inmigrantes en situación de asilo político, vienen de diferentes países y la educación difiere de unos países a otros (García, Rubio y Bouachra, 2008). Según Fernández-Batanero (2004), las adaptaciones curriculares deben centrarse en dos aspectos clave como son: salvar la problemática de las barreras lingüísticas y el desarrollo de actividades concretas para facilitar la adaptación e integración del alumnado extranjero.

Asimismo, los profesionales de la comunidad educativa reclaman el apoyo de instituciones y organismos no gubernamentales para que trabajen coordinados y en colaboración con los centros educativos para conseguir la mediación intercultural y el seguimiento del apoyo escolar que reciben fuera de las aulas (Fernández-Batanero, 2004). Esta coordinación también es importante para la formación del profesorado y el desarrollo de propuestas que impidan o reduzcan el absentismo escolar (Essomba, 2006; Martin, 2005; Vega, 1996).

La compensación educativa es una opción educativa para las minorías poblacionales que se encuentran marginadas socialmente. Pretende un incremento del rendimiento académico con el objetivo de alcanzar los niveles adecuados de éxito escolar (Martín, 2005; Mondragón-Lasagabaster, 2013). Las medidas de compensación educativa que se están llevando a cabo en España pasa por las medidas de acogida, la enseñanza del español como lengua vehicular y el mantenimiento de la cultura de origen. Las medidas de acogida están desarrolladas para favorecer la integración y la adaptación del alumno a la escuela (Alfonso, 2010; Álvaro, 2013; Codapa, 2010; García, 2018).

### ***El trabajo del autoconcepto como medida de intervención en alumnos refugiados políticos***

El autoconcepto es el resultado de las evaluaciones que realizan los individuos sobre sí mismos. Las conclusiones extraídas de esta evaluación hacen que se anticipen los resultados que se van a obtener en todo aquello que el individuo realiza. Ello propiciará que el individuo inicie, continúe y finalice una conducta, o que ni siquiera la inicie o ponga en marcha (García y Doménech, 1997; Showers, Zeigler-Hill y Limke-McLean, 2016).

Por lo tanto, el autoconcepto modula la conducta de los individuos mediante el mecanismo de selección y procesamiento de la información e influye de manera directa en la interpretación de las consecuencias de esas conductas (Núñez y González, 1994). Este

constructo psicológico presenta un alto potencial para generar cambios relevantes en las actitudes de las personas (Marsh, 2006).

La estructura sobre la que se asienta construcción del autoconcepto se basa en la autovaloración, positiva o negativa, que el individuo construye sobre sí mismo en base a sus propias creencias. Existen dos estructuras de organización de las creencias (positivas o negativas) que la persona tiene de sí misma: la integración y la compartimentación (Ditzfel y Showers, 2014). Así, mientras los individuos que poseen un autoconcepto integrado concilian ideas positivas y negativas sobre ellos mismos en los diferentes momentos y contextos de sus vidas, los individuos que muestran un autoconcepto compartimentado separan sus atributos positivos de los negativos en función del contexto (contexto social, laboral, de ocio...). Es importante trabajar el autoconcepto para llegar a conseguir una organización del autoconocimiento compartimentada (Ditzfel y Showers, 2014; Showers y Zeigler-Hill, 2007).

Una visión general negativa de uno mismo interfiere con los diversos compartimentos que constituyen la multidimensionalidad del individuo, haciendo que se anticipen resultados negativos en las acciones que pretende desarrollar, aunque el compartimento al que pertenece la nueva acción no esté asociado con el compartimento de origen de ese autoconcepto negativo (Ditzfel y Showers, 2014; Zeigler-Hill y Showers, 2007).

Por otro lado, son múltiples los estudios que establecen un vínculo entre el autoconcepto académico del alumno y su rendimiento académico. Incluso se ha llegado a considerar que el autoconcepto académico se halla en la base del futuro éxito o fracaso escolar del alumnado (Franco, Soriano y Justo, 2010; Lozano, 2003; Peralta y Sánchez, 2003; Sánchez, 2000). El autoconcepto positivo favorece la utilización por parte del estudiante de estrategias aprendizaje, lo que implica un procesamiento más elaborado de la información y una mayor capacidad de retención a largo plazo (González-Pienda et al., 2002).

Por todo ello, desde este trabajo se propone el trabajo del autoconcepto del alumnado refugiado para contribuir en el proceso de construcción de metas académicas en el país de refugio. Se considera que es esencial trabajar el autoconcepto, y por ende la autoestima, porque, debido a las complicadas situaciones a las que se han visto expuestos y la dificultad de llegar a un país completamente desconocido, se produce un desajuste emocional que puede llevar a la construcción de una visión general negativa de sí mismos (Gianni, 2014).

Es importante, como se ha comentado anteriormente, enseñar a los alumnos a construir el autoconcepto, conocerse a ellos mismos para que sean capaces de conocer qué son y qué no. No sirve de nada motivar a los alumnos extrínsecamente con frases como “tú puedes”, “vas a conseguirlo”, “puedes con todo” sin poner esfuerzo como docentes en que los alumnos se conozcan a sí mismos y evalúen, cómo se sienten, cómo actuar antes las emociones, qué quieren conseguir y cómo creen que pueden hacerlo (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros y Rey-Baltar, 2017).

Entre otros puntos, la comunidad educativa debería tomar como referencia los siguientes objetivos como claves para el trabajo del autoconcepto en alumnado refugiado político (Tabla 2). Se trata de una serie de puntos que deberían ser trabajados con la cooperación de todos los agentes educativos en el centro, con la contribución determinante del Departamento de

Orientación y de los tutores de los centros en los que los alumnos refugiados políticos estén matriculados.

Tabla 2

*Objetivos en el trabajo del autoconcepto en el alumnado refugiado político*

Conseguir que el alumnado refugiado político se sienta acogido en el centro escola trabajando la tolerancia y el respeto a la diversidad, ayudando a que este alumnado se identifique con el resto de compañeros.
Ayudar a que el alumnado refugiado político conozca los elementos y las características de la cultura a la que se incorpora, aceptando las diferencias con la cultura de origen.
Trabajar para que el alumnado refugiado político entienda que abandonar el hogar no va ligado a abandonar las creencias y costumbres sino a adaptarlas a la nueva sociedad y su normativa.
Trabajar con el alumnado refugiado el concepto de identidad personal y grupal en base a una interpretación dinámica de la persona, de la cultura y del entorno.
Ayudar al alumnado refugiado en la expresión de las emociones en el momento oportuna, así como explicarles la importancia de comunicarlas.
Facilitar que el alumnado refugiado político identifique sus propios puntos fuertes y débiles, enseñándoles a potenciar los positivos y a gestionar las decepciones y frustraciones.
Facilitar que el alumnado refugiado político comprenda qué es el autoconcepto, qué es la autoestima y por qué es importante y útil el trabajo de ambas dimensiones. Facilitar la curiosidad por uno mismo y por los demás.
Facilitar, en el alumnado refugiado, la elaboración de un autoconcepto positivo e integrado sobre ellos mismos.
Trabajar con las familias para fomentar un autoconcepto familiar sano y ajustado.

*Nota:* Fuente: Elaboración propia.

## **Discusión y Conclusiones**

El objetivo del presente trabajo parte de la necesidad de indagar los beneficios que aporta el trabajo del autoconcepto en el alumnado refugiado político. Este documento demuestra la conveniencia de trabajar el autoconcepto en este tipo de alumnado como medida de inclusión educativa. Como condición previa, resulta importante tener en cuenta las diferencias culturales que presentan estos alumnos respecto al país de acogida, así como las experiencias violentas que han podido experimentar en el país de origen. Todas estas circunstancias pueden crear una marca emocional en ellos que, si no se gestiona bien, podría acarrear consecuencias psicológicas a largo plazo, afectando todas las esferas personales, también la académica (Crespo, Castro y Gutiérrez, 2017).

La manera en que se gestionan las emociones determina el concepto que se construye de uno mismo y éste último influye notoriamente en la motivación y la autoestima de las

personas. En el caso de los menores, es necesario conseguir una estabilidad que les permita obtener un rendimiento óptimo en clase e ir construyendo, poco a poco, su futuro y crecer de manera saludable (Ditzfeld y Showers, 2014; Ditzfeld, Showers y Zeigler-Hill, 2015).

En base a la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor (Ley Orgánica 1/1996 de protección jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, 29 de julio de 2015), los alumnos refugiados políticos que llegan a España deberán ser escolarizados sin ningún tipo de distinción ni de discriminación, tal y como también consta en la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 4 de octubre de 1990, Art. 6). El trabajo del autoconcepto se alinea, además, con la filosofía inclusiva que debe guiar las intervenciones educativas en los centros españoles desde la LOE (Ley Orgánica de calidad de la Educación, de 24 de diciembre de 2002).

Desde este documento se proponen también medidas específicas para el trabajo del autoconcepto en el alumnado refugiado político. Tal y como se ha comentado, está bien establecido el vínculo entre el autoconcepto académico del alumno y su rendimiento académico. De hecho, desde algunos estudios se considera que el autoconcepto académico y la motivación son los factores explicativos más relevantes del rendimiento escolar en relación a las características de la personalidad (Franco, Soriano y Justo, 2010; Lozano, 2003; Peralta y Sánchez, 2003; Sánchez, 2000).

Entre las principales limitaciones de este trabajo destaca la escasez de estudios anteriores que analicen la temática abordada en este trabajo. A pesar de que las características emocionales y cognitivas de los menores inmigrantes es abordada en profundidad por un número prolífero de estudios, los trabajos referidos a las mismas características en los alumnos refugiados políticos son escasos. Como líneas de propuesta futuras, sería interesante replicar este trabajo en adultos refugiados políticos, trascendiendo la necesidad del aula educativa para llevar a cabo la intervención. Asimismo, sería interesante valorar si los objetivos propuestos como líneas de intervención educativa producen las mejoras esperadas en el rendimiento académico tras su trabajo con el alumnado refugiado político.

Los alumnos refugiados políticos deben abandonar sus hogares en contra de su voluntad para poner a salvo sus vidas. Esta situación pone gravemente en riesgo los derechos humanos y, sobre todo, los derechos de la infancia que se defienden desde los centros educativos. Lamentablemente, no se puede remediar lo ocurrido, pero sí se puede trabajar para brindarles la oportunidad de vivir sin miedo a la muerte y a la persecución, teniendo los recursos necesarios para ser capaces de vivir sin sufrir temor.

## Referencias

- Alfonso, B. (2010). Medidas educativas para atender al alumnado inmigrante. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7043.pdf>
- Bada, L. (2013). Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1-2). <https://doi.org/10.35362/rie6131084>

- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>
- Betancourt, T. S., Newnham, E. A., Layne, C. M., Kim, S., Steinberg, A. M., Ellis, H. y Birman, D. (2012). Trauma history and psychopathology in war-affected refugee children referred for trauma-related mental health services in the United States. *Journal of Traumatic Stress*, 25, 682-690. <https://doi.org/10.1002/jts.21749>
- Bogels, S. y Zigterman, D. (2000). Dysfunctional Cognitions in Children with Social Fobia, Separation Anxiety Disorders, and Generalized Anxiety Disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 28 (2), 205-211. <https://doi.org/10.1023/a:1005179032470>
- García F. J., Rubio M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23–60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2505826>
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado, (s.f.). INFORME 2019: *Las personas refugiadas en España y Europa*. [https://www.cear.es/wp-content/uploads/2019/07/INFORME\\_CEAR\\_2019.pdf](https://www.cear.es/wp-content/uploads/2019/07/INFORME_CEAR_2019.pdf)
- Colegio Oficial de Psicólogos (2016). *Guía para la intervención con Inmigrantes y Refugiados*. [https://www.ucm.es/data/cont/docs/315-2016-06-02-g.refugiados\\_PDF.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/315-2016-06-02-g.refugiados_PDF.pdf)
- Compas, E. B y Opendisano, G. (2000). Mixed Anxiety/Depression in Childhood and Adolescence. *Handbook of Developmental Psychopathology*. Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Crespo, M., Castro, S. y Gutiérrez, M. (2017). Menores refugiados: psicopatología y factores relacionados. *Journal of Victimology*, 6, 9-32. <https://doi.org/10.12827/RVJV.6.01>
- Confederación andaluza de asociaciones de madres y padres del alumnado para la educación pública (2010). Compensación educativa en Andalucía. *Revista informativa, Dossier*. [https://www.codapa.org/wp-content/uploads/2010/10/m\\_compeducativa.pdf](https://www.codapa.org/wp-content/uploads/2010/10/m_compeducativa.pdf)
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). *Naciones Unidas*, 217 A (III). <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Ditzfeld, C., Showers, C. y Zeigler-Hill, V. (2015). Self-Concept Structure and the Quality of Self-Knowledge. Author manuscript, 83(5), 535-551. <https://doi.org/10.1111/jopy.12130>
- Ditzfeld, C. y Showers, C. (2014). Self-structure and emotional experience. *Cognition and Emotion*, 28(4), 596-621. <https://doi.org/10.1080/02699931.2013.845083>
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó
- Fernández-Batanero, J.M. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas. *Educación y educadores*, 7, 33-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041011>
- Franco, C., Soriano, E. y Justo, E. (2010). Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (6). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696771>

- García, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- García, F. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1.
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: el rol del docente. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 4(1), 13. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.10>
- Gianni, S. (2014). Identidades de papel. Identidad de la ausencia y negación de los migrantes indocumentados: un enfoque desde tres textos narrativos. *Altre Modernità*, 106-123. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/4127>
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C. y García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academia achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287. <https://doi.org/10.1023/a:1005179032470>.
- Huemer, J., Vökl-Kernstock, S., Karnik, N., Denny, K., Granditsch, E., Mitterer, M., Humphreys, K., Plattner, B., Friedrich, M., Shaw, R.J. y Steiner, H. (2013). Personality and Psychopathology in African Unaccompanied Refugee Minors: Repression, Resilience and Vulnerability. *Child Psychiatry Hum Dev* 44(1), 39–50. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0308-z>
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2019. Estadística de Migraciones (EM)*. [https://www.ine.es/prensa/cp\\_e2019\\_p.pdf](https://www.ine.es/prensa/cp_e2019_p.pdf)
- Jadue, G. (2002). Factores psicologicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la desercion escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 28, 193-204. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100012>
- Jakobsen, M., Demott, M. A. y Heir, T. (2014). Prevalence of psychiatric disorders among unaccompanied asylum-seeking adolescents in Norway. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 10, 53-58. <https://doi.org/10.2174/1745017901410010053>
- Jensen, T. K., Fjermestad, K. W., Granly, L. y Wilhelmsen, N. H. (2013). Stressful life experiences and mental health problems among unaccompanied asylum-seeking children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 20, 106–116. <https://doi.org/10.1177/1359104513499356>
- Jensen, T. K., Skårdalsmo, E. M. B. y Fjermestad, K. W. (2014). Development of mental health problems-a follow-up study of unaccompanied refugee minors. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8, 29. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-8-29>
- Jiménez M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1),69-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80511492005>
- Junta de Extremadura, Consejería de Educación (2015). *Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante. Dirección Provincial de Badajoz*. <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/estrategias.pdf>

- Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria. *Boletín Oficial del Estado* núm. 263, de 31 de octubre de 2009. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2009/BOE-A-2009-17242-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la Educación. *Boletín Oficial de Estado* núm. 307, de 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* núm. 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Texto consolidado, última modificación: 29 de julio de 2015. *Boletín Oficial de Estado* núm. 15. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-1069-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de Estado* núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial de Estado* núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López, M. C. (2000). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Mensajero.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43-66. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152876002.pdf>
- Marsh, H. W. (2006). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. British Psychological Society.
- Martín, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: La provincia de Granada* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. <https://hera.ugr.es/tesisugr/15518164.pdf>
- Mondragón-Lasagabaster, J. (2013). *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 372-380). Universidad de Alicante.
- Montgomery, E. (2011) Traume, exile and mental health in young refugees. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 124, 1-46. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2011.01740.x>
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994): Determinantes del rendimiento académico. SPU.
- Ojala, M. y Padrós, M. (2012). Actuaciones educativas y de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 18-19
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87, 253-268. <https://papers.uab.cat/article/view/v87-ortiz>
- Peralta, F.J. y Sánchez, M.D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 95-120.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v11n1/1688-4221-cp-11-01-00029.pdf>

- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Rey-Baltar, A. (2017). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21 (1). <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466005.pdf>
- Sánchez, J. (2000). La importancia de la autoestima como base del proceso educativo. *Surgam*, 468, 41-47.
- Save the children, (s.f.). Niños y niñas migrantes en España. <https://www.savethechildren.es/donde/espana/ninos-migrantes>
- Seglem, K., Oppedal, B. y Røysamb, E. (2014). Daily hassles and coping dispositions as predictors of psychological adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 38. <https://doi.org/10.1177/0165025414520807>
- Showers, C., Zeigler-Hill, V. y Limke-McLean, A. (2006). Self-Structure and Childhood Maltreatment: Successful Compartmentalization and the Struggle of Integration. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, 473-507. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.5.473>
- Silva, C., Inácio, A., Carreira, L., y Correia, S. (2017). El papel de la Escritura y del Portafolio en el Autoconcepto Académico. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 11, 229-234. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2835>
- UNHCR – ACNUR (2016). Missing Out: Refugee Education in Crisis. <https://www.unhcr.org/missing-out-state-of-education-for-the-worlds-refugees.html>
- UNHCR - ACNUR (2018). Tendencias Globales de Desplazamiento Forzado en 2018. <https://www.acnur.org/5d09c37c4.pdf>
- Vecina, C. (2006). Profesores y alumnos inmigrantes. Dos protagonistas condicionados. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad*, 182-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377111>
- Vega M.J. (1996). *Fases de la intervención social con refugiados. Alternativas cuadernos de Trabajo Social*, 4, 155-181. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5835/1/ALT\\_04\\_12.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5835/1/ALT_04_12.pdf)
- Ventevogel, P., Schinina, G., Strang, A. Gagliato y M. Hansen, L. J. (2016). Salud Mental y Apoyo Psicosocial para Refugiados, Solicitantes de asilo e Inmigrantes desplazándose en Europa: una guía multi-agencia de orientación. [http://mhps.net/?get=277/Spanish\\_mhps\\_guidance\\_note\\_12\\_01\\_2016.pdf](http://mhps.net/?get=277/Spanish_mhps_guidance_note_12_01_2016.pdf)
- Zeigler-Hill, V. y Showers, C. (2007). Self-Structure and Self-Esteem Stability: The Hidden Vulnerability of Compartmentalization. *Personality & social psychology bulletin*. 33, 143-59. <https://doi.org/10.1177/0146167206294872>

**Data de recepción:** 20/10/2021

**Data de revisión:** 10/12/2021

**Data de aceptación:** 11/01/2022