



REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

ISSN: 1989-0397 | Mayo 2023 – Volumen 16, Número 1

<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1>



Evaluación de Prácticas en Educación Inclusiva

revistas.uam.es/riee



CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORAS

Cynthia Martínez-Garrido

Irene Moreno-Medina

CONSEJO DIRECTIVO

Marcela Gajardo, Programa de Promoción de la Reforma Educativas de América Latina y El Caribe, PREAL

Sergio Martinic, Pontificia Universidad Católica de Chile

Carlos Pardo, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES

Margarita Poggi, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación -IIPE-. UNESCO, Argentina

Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

CONSEJO CIENTÍFICO

Juan Manuel Álvarez, Universidad Complutense de Madrid, España

Patricia Arregui, Grupo de Análisis para el Desarrollo -GRADE-, Perú

Daniel Bogoya, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Colombia

Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

M^a Elena Cano, Universitat de Barcelona, España

Leonor Cariola, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

María do Carmo Clímaco, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Cristian Cox, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Coordinador Nacional de RINACE, Perú

Tabaré Fernández, Universidad de la República, Uruguay

Juan Enrique Froemel, Universidad Autónoma de Chile, Chile

M^a Soledad Ibarra, Universidad de Cádiz, España

Rubén Klein, Fundação Cesgranrio, Brasil

Luis Lizasoain, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Jorge Manzi, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Joan Mateo, Universidad de Barcelona, España

Liliana Miranda, Ministerio de Educación, Perú

Margarita Peña, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-, Colombia

M^a Jesús Perales, Universitat de València, España

Dagmar Raczynski, Asesorías para el Desarrollo, Chile

Héctor Rizo, Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

Mario Rueda, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Guadalupe Ruiz Cuéllar, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Ernesto Schiefelbein, Universidad Autónoma de Santiago, Chile

Alejandra Schullmeyer, Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, Brasil

Javier Tejedor, Universidad de Salamanca, España

Flavia Terigi, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

ÍNDICE

Sección temática

Presentación:	7
Evaluación de prácticas en educación inclusiva <i>Andrés Escarbajal, Salvador Alcaraz y Carmen M^a Caballero</i>	
Análisis de los recursos educativos que utilizan los tutores/as de las aulas abiertas especializadas <i>Elena González-Fenoll, Salvador Alcaraz y Pilar Arnáiz-Sánchez</i>	11
Facilitadores para la inclusión: Claves para el éxito universitario <i>Anabel Morña e Inmaculada Orozco</i>	31
Estudio sobre la situación y percepción de menores extranjeros no acompañados (MENAS) en la Región de Murcia (España): Factores clave para su inclusión <i>Andrés Escarbajal, Rebeca Martínez Fuentes y Carmen M^a Caballero</i>	47
Benefits of the use of participatory tools to support students' curricular learning: 4 case studies <i>José F. Amiama, Aida Sanahuja, Patricia Mata-Benito y Irina Sherezade Castillo</i>	67
Análisis del potencial pedagógico inclusivo de los asistentes de aula (maestros sombra) desde las perspectivas de familias de alumnado con trastornos de espectro autista (TEA) <i>Esther Polo-Márquez, Juan J. Leiva y Antonio Matas</i>	85
Sección libre	
Adaptación y validación de un instrumento para la identificación de representaciones sociales <i>Galo E. López Gamboa, Julio I. Vega y Roger J. González González</i>	101
Propiedades psicométricas de la guía de evaluación de prácticas inclusivas para estudiantes <i>Vasthi Jocabed Flores, Ismael García, Silvia Romero y Gabriela Silva Maceda</i>	117

SECCIÓN TEMÁTICA:
EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS EN
EDUCACIÓN INCLUSIVA

PRESENTACIÓN

Evaluación de Prácticas en Educación Inclusiva

Evaluation of Practices in Inclusive Education

Andrés Escarbajal y Salvador Alcaraz y Carmen M^a Caballero García

Universidad de Murcia, España

El monográfico que se presenta con el título Evaluación de Prácticas en Educación Inclusiva tiene el objetivo de favorecer la difusión de investigaciones e innovaciones que se dirigen a hacer efectiva la inclusión en los centros educativos. Las contribuciones que se presentan son diversas y centran su atención en estudios contextualizados en algunas de las Comunidades Autónomas de nuestro Estado. Estas contribuciones describen aportaciones educativas evaluables y desarrolladas en escenarios lo más inclusivos posibles (Arnaiz y Escarbajal, 2021), teniendo en cuenta la realidad de nuestro sistema educativo. Justamente, en este último criterio, radica la novedad de este monográfico, pues la literatura científica en este campo de estudio viene resaltando la falta de estudios o investigaciones aplicadas, centradas en el establecimiento de prácticas en entornos inclusivos (Amor et al., 2018). Como es sabido, la educación inclusiva exige la presencia, la participación y el éxito-logro académicos de todo el alumnado en espacios comunes y ordinarios. Por ello, en este monográfico se ha pretendido contribuir a difundir y a generar nuevas propuestas que fomenten entornos inclusivos y de calidad en nuestro sistema educativo, siguiendo el ODS 4-Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos- de la Agenda 2030 de la UNESCO (2015).

Con la finalidad de ampliar y transferir el conocimiento y las prácticas para la inclusión educativa, este número especial propone el análisis y la evaluación de distintos programas, experiencias y medidas que buscan respuestas a la exclusión y a la desigualdad en educación. Por ello, este monográfico puede servir de referencia académica en los procesos de reflexión-acción para la creación de experiencias e innovaciones educativas inclusivas; y de generar un espacio abierto de reflexión y debate, que haga de este número especial un referente para el avance en la evaluación de las prácticas inclusivas para la mejora y transformación de los contextos sociales y educativos.

Así pues, en este monográfico los lectores encontrarán cinco artículos sobre la evaluación de prácticas educativas que contribuyen a la mejora de un contexto educativo y social más inclusivo.

CÓMO CITAR:

Escarbajal, A., Alcaraz, S., Caballero García, C. M. (2023). Presentación. Evaluación de prácticas en educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 7-9.
<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1>

1. Introducción

En primer lugar, se presenta el artículo titulado *Análisis de los Recursos Educativos que Utilizan los Tutores/as de las Aulas Abiertas Especializadas*. En este artículo, los autores –Elena González-Fenoll, Salvador Alcaraz y Pilar Arnaiz-Sánchez– dan a conocer, a través de un estudio descriptivo tipo encuesta, un análisis de los recursos educativos que utilizan los tutores de una medida específica que atiende a los estudiantes que requieren atenciones muy especializadas de la Región de Murcia (España): el aula abierta especializada. Los resultados muestran que la metodología más utilizada por los tutores de las aulas abiertas especializadas para la evaluación educativa fue la observación directa y sistemática, apoyada en los procesos de estructuración espacio-temporal. Además, este artículo destaca que los profesionales que ejercen la función de tutoría de las aulas abiertas especializadas desarrollan actividades de aprendizaje en diversos espacios internos y externos del centro educativo. Asimismo, los autores resaltan que los ajustes educativos que se realizan en recursos y actividades para el alumnado que requiere de atención muy especializada, que se recogen en los correspondientes documentos de planificación educativa, son realizados de manera desequilibrada entre el profesorado que desempeña una función especialista en respuesta a la diversidad (profesorado de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje...) y el que no cuenta con una formación especializada en esta materia.

El segundo artículo que se presenta se titula *Facilitadores para la Inclusión: Claves para el Éxito*. Se trata de un estudio de Anabel Moriña e Inmaculada Orozco (Universidad de Sevilla, España), que explora, desde la voz del profesorado, las ayudas que pueden facilitar la participación y aprendizaje de todos los estudiantes para contribuir a su permanencia y éxito en la universidad. En este caso, las autoras presentan un estudio cualitativo de más de un centenar de docentes universitarios de diez universidades españolas. Como resultados más destacados, podemos señalar que las ayudas que se describen en este trabajo pueden ser palancas para transformar las aulas y las universidades; y que es el momento de pasar de los ideales y las recomendaciones a los hechos, transformando las políticas, las culturas y las prácticas universitarias para que estas sean inclusivas.

El tercer artículo muestra un estudio sobre la situación y percepción de Menores Extranjeros no Acompañados (MENAs) en la Región de Murcia (España), y es realizado por Andrés Escarbajal, Rebeca Martínez y Carmen M^a Caballero. Se titula *Estudio sobre la Situación y Percepción de Menores Extranjeros no Acompañados (MENAS) en la Región de Murcia (España): Factores Clave para su Inclusión* y trata un tema de actualidad debido, entre otras cosas, a la magnitud y relevancia de unas de las temáticas de mayor trascendencia en toda Europa, y de forma ineludible, en países del Mediterráneo, como es el caso de España. En este estudio cuantitativo se analiza y evalúa la situación de estos menores, mostrando que no se trata de un grupo homogéneo en relación a su perfil socio-educativo, procedencia, intereses, motivos migratorios o niveles de apoyo, por lo que se debería atender a cada uno de los casos específicos analizados. Y se hace hincapié en la necesidad que tienen en conocer el idioma del país de acogida, la falta de apoyos o la baja formación académica con la que llegan como factores clave para lograr la inclusión real y efectiva de estos menores en las sociedades de acogida.

El cuarto artículo se titula *Benefits of the Use of Participatory Tools to Support Students' Curricular Learning: 4 Case Studies*. Se trata de un estudio de José F. Amiama, Aida Sanahuja, Patricia Mata-Benito e Irina Sherezade Castillo, que forma

parte de un proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) de España. En este estudio, investigadores de cuatro universidades españolas (Universidad del País Vasco, Universitat Jaume I, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad de Murcia) acompañan a cuatro escuelas de Educación Primaria a problematizar, cambiar y mejorar sus prácticas curriculares. Se plantea si la propia participación en los procesos democráticos e inclusivos mejora la disposición del alumnado al aprendizaje a través de herramientas propias de la Investigación-Acción participativa (IAP). En este artículo se observa el impacto positivo del uso de estas herramientas cualitativas y participativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Los resultados se centran en la satisfacción con la metodología IAP y de qué manera esta fomenta el aprendizaje de contenidos curriculares.

Para cerrar la sección de monográfica de este nuevo número de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, se presenta un estudio de la Universidad de Málaga (España) realizado por Esther Polo-Márquez, Juan J. Leiva y Antonio Mata que se titula *Análisis del Potencial Pedagógico Inclusivo de los Asistentes de Aula*. En este artículo se acomete el análisis del potencial pedagógico de los asistentes de aula, destacando cómo estos profesionales se están convirtiendo en agentes emergentes en la configuración de la respuesta educativa al alumnado con necesidades básicas de aprendizaje, como el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En este estudio cualitativo se evalúa las percepciones que tienen las familias de este alumnado acerca de las funciones, identidad y rol que realizan los asistentes de aula (comúnmente conocidos en el escenario escolar como maestros sombras) como recurso potencialmente inclusivo en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). Los resultados muestran la evaluación positiva sobre la implicación y el impacto que tiene los asistentes de aula en la vida cotidiana del alumnado con TEA, dentro y fuera del contexto escolar. También, se desprende la necesidad de regular y debatir sobre esta figura para mejorar la respuesta educativa a este alumnado en los centros educativos.

Esperemos que el monográfico presentado sea del agrado de los lectores que sienten la necesidad de seguir analizando y evaluando prácticas educativas en los distintos contextos educativos para conseguir una inclusión real.

Análisis de los Recursos Educativos que Utilizan los Tutores/as de las Aulas Abiertas Especializadas

Analysis of the Educational Resources Used by the Tutors of the Specialized Open Classrooms

Elena González-Fenoll, Salvador Alcaraz * y Pilar Arnaiz-Sánchez

Universidad de Murcia, España

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva
Estrategias educativas
Aulas abiertas
Profesorado
Evaluación educativa

RESUMEN:

Los recursos educativos empleados por los profesionales de las aulas abiertas especializadas están concebidos para dar una respuesta de calidad al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en las mismas. El objetivo general de este artículo es conocer los recursos educativos que utilizan los tutores/as de las aulas abiertas en la respuesta educativa a su alumnado. Se utilizó un diseño de investigación no experimental, descriptivo, tipo encuesta. La muestra se compone de 88 tutores de las 108 aulas abiertas existentes en la Región de Murcia en el curso 2018/19. Para la recogida de la información se utilizó un cuestionario diseñado ad hoc (EVABIMUR: Cuestionario tutor/a del aula abierta) cuyos resultados se analizaron mediante estadísticos descriptivos y análisis inferenciales con el programa SPSS versión 28. Los resultados muestran que la metodología más usada fue la estructuración espacio-temporal y la observación directa y sistemática como estrategia principal de evaluación. Los tutores/as del aula abierta desarrollan actividades de aprendizaje en diversos espacios internos y externos del centro educativo. Asimismo, se encontró que las adaptaciones en recursos y actividades, la elaboración de la Programación Docente y de Programas de Trabajo Individualizado generalmente las realiza el profesorado especialista.

KEYWORDS:

Inclusive education
Educational strategies
Open classrooms
Teacher
Educational evaluation

ABSTRACT:

The educational resources used by professionals in specialized open classrooms are designed to provide a quality response to students with special educational needs enrolled in them. The general objective of this article is to analyze the educational resources used by the tutors of the open classrooms in the educational response to their students. A non-experimental, descriptive, survey-type research design was used. The sample is 88 tutors from the 108 open classrooms of the Region of Murcia in the 2018/19 academic year. To collect the information, an ad hoc questionnaire (EVABIMUR: Open Classroom Tutor Questionnaire) was used, the results of which were analyzed using descriptive statistics and inferential analysis with the SPSS version 28 program. The results show that the most used methodology was space-time structuring and direct and systematic observation as the main evaluation strategy. The open classroom tutors develop learning activities in various internal and external spaces of the schools. Likewise, it was found that the adaptations in resources and activities, the development of Teaching Programming and Individualized Work Programs are generally carried out by specialist teachers.

CÓMO CITAR:

González-Fenoll, E., Alcaraz, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2023). Análisis de los recursos educativos que utilizan los tutores/as de las aulas abiertas especializadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 11-29.
<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.001>

1. Introducción

Desde hace varias décadas, la gran mayoría de Estados están llevando a cabo actuaciones para propiciar un cambio educativo que logre la inclusión plena de todo el alumnado en los centros educativos, como vía para una educación de calidad para todos y con todos (Simón et al., 2019). El motor de estos cambios es la educación inclusiva. Según Arnaiz-Sánchez (2019): “la educación inclusiva debe ser entendida como un proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora que proporcionen acogida y bienestar a todos los alumnos, pero, esencialmente, a aquellos más vulnerables” (p. 42). Para Kerr y Ainscow (2022), es un proceso que trata de identificar y eliminar todas aquellas barreras que comprometen la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado. Como plantea Llabrés et al. (2019), la educación inclusiva es posible porque es demostrable, justa porque es un derecho y necesaria porque ofrece oportunidades de éxito educativo para todo el alumnado, especialmente a aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. En este sentido, las actuaciones que ponen en marcha los distintos Estados, impulsadas por organismos como la UNESCO (2015) y UNICEF (2019), pretenden que todo el alumnado, también aquel que presenta necesidades educativas especiales (NEE), pueda beneficiarse de una enseñanza común en centros educativos ordinarios (Arnaiz-Sánchez et al., 2021).

Una de las medidas más comunes que se han impulsado para alcanzar esta pretensión es la escolarización del alumnado con NEE que precisa de apoyos significativos en unidades de educación especial en centros ordinarios (Alcaraz y Arnaiz-Sánchez, 2020). En el marco de la Región de Murcia (España), estas unidades reciben el nombre de aulas abiertas especializadas (en adelante, AAE), si bien en otros territorios nacionales e internacionales reciben otras denominaciones (Martínez et al., 2019; Waitoller, 2020). Las AAE son unidades de educación especial que se ubican dentro de los centros ordinarios de educación infantil, primaria y secundaria que acogen a aquel alumnado que, según la normativa, no puede permanecer en un aula ordinaria a tiempo completo bien por necesitar determinados apoyos extensos y generalizados, por requerir adaptaciones curriculares significativas y de acceso al currículo o porque las aulas ordinarias no cuentan con todos los recursos que este alumnado precisa. Esta medida favorece que, en determinados momentos de la jornada escolar, alumnado que sin esta medida estaría escolarizado en el centro de educación especial comparta tiempos y espacios en común, y pueda beneficiarse de los procesos comunes de socialización. Aunque las AAE son la modalidad que los directivos consideran que mejor responde a las necesidades del alumnado que requiere de atenciones muy especializadas (Arnaiz-Sánchez et al., 2022), para algunos autores, esta modalidad de escolarización sigue formando parte de un engranaje de segregación y de exclusión al mantener separados a estos educandos del resto de sus compañeros, aunque solo sea una parte de la jornada escolar (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; Waitoller, 2020).

Se han realizado diversos estudios que han evaluado el funcionamiento de las AAE (Arnaiz-Sánchez y Escarbajal, 2020, 2021; García, 2021). Sin embargo, se cuenta con pocos trabajos que se hayan centrado en los recursos educativos presentes en ellas. La importancia de los recursos educativos para la inclusión fue reportada por Booth y Ainscow (2015), para quienes los recursos educativos asumen el rol de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, especialmente, en aquellos escenarios en los que la diversidad está más presente, como las AAE. En este sentido,

la investigación ha señalado la importancia de los recursos personales, metodológicos y espaciales que utiliza el profesorado de estas unidades (Xie et al., 2021). Díaz y Fernández (2015) indican la necesidad de examinar cuidadosamente todos los recursos educativos que se emplean en los centros educativos. Por consiguiente, sería de interés plantear las siguientes cuestiones: ¿qué recursos educativos emplea el profesorado de las AAE para dar una respuesta educativa de calidad al alumnado con NEE que precisa de apoyos extensos y significativos?

2. Aulas abiertas especializadas y recursos educativos para la atención de las necesidades educativas especiales

La UNESCO (2022) señala que, para enfrentar el reto de la inclusión educativa, los centros requieren de la existencia y optimización de recursos educativos. Para Gidlund y Boström (2017), la existencia de recursos educativos en los centros educativos permite el desarrollo de procesos de cambio y mejora para lograr una escuela inclusiva, capaz de ser equitativa y eficaz para todos. Según Colman (2019), esto se producirá cuando el profesorado opte por recursos educativos que respondan a la realidad del aula, transformándola desde un planteamiento inclusivo. Para Crisol et al. (2015), los recursos educativos facilitan la transformación de los centros porque, debido a su gran variedad, facilitan la labor del profesorado para atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado. Gómez-Hurtado y otros (2021) afirman que los recursos educativos facilitan notablemente la labor del docente y la atención a la idiosincrasia de cada uno de sus alumnos y alumnas.

En este sentido, Gómez-Hurtado y otros (2019) indican que la diversidad de necesidades de aprendizaje que tiene el alumnado que se escolariza en los centros educativos requiere el desarrollo de estrategias y recursos educativos que logren la presencia, participación y éxito de todo el alumnado, también del escolarizado en las AAE. Este hecho hace necesario que se conozcan cuáles son los recursos educativos que se aplican en éstas.

La literatura especializada destaca que las AAE suelen contar con una gran variedad de recursos educativos, cuyo grado de especialización ayuda a los educandos a desarrollar sus capacidades (Lavrentyeva, 2019). En relación con los recursos espaciales, Pivik (2010) resalta su importancia para la respuesta al alumnado con NEE. Malpica y otros (2013) señalan que estos discentes aprenden mejor en ambientes estructurados y seguros porque este tipo de distribuciones les ayuda a comprender mejor su entorno y a desenvolverse con soltura en el mismo (Hogan, 2022). No obstante, Wang (2019) apuesta por una diversidad de espacios de aprendizaje que se localicen, tanto en el propio centro como fuera del mismo.

En relación con los recursos materiales, Martínez y otros (2019) subrayan que el tipo de recursos que se usan dentro de estas aulas se encuentran relacionados con el mobiliario adaptado y su estructuración, con determinados instrumentos sensoriales y con aquellos recursos que propician un aprendizaje significativo acorde a las competencias del alumnado. En este conjunto de recursos, la investigación también ha resaltado la importancia de los recursos materiales digitales que, siguiendo al CEDEC (2020), ofrecen una gran variedad de estilos y formatos, que permiten la accesibilidad y la comunicación inclusiva.

En relación con los recursos humanos, las AAE son atendidas por un conjunto de profesionales (profesorado común, profesorado de apoyo especializado y profesionales de atención educativa complementaria) que conforman el equipo

docente del aula. Schwab y otros (2022) destaca la necesaria participación de todo el equipo docente para la respuesta educativa de calidad y equitativa al alumnado. De hecho, estudios como el de Wiedebusch y otros (2022) afirman que la colaboración interprofesional se presenta como un proceso ineludible. No obstante, diferentes estudios, como el de Pascale y otros (2019), evidencian una falta de coordinación y comunicación entre el profesorado, especialmente entre aquellos que tienen un perfil formativo de especialistas de apoyo y el profesorado de las aulas ordinarias. Precisamente, en el estudio de Ruppert y otros (2023) se concluye que el profesorado de apoyo demanda una participación más efectiva del resto del profesorado en la respuesta a la diversidad del alumnado.

En relación con los recursos metodológicos, como apuntan Hinojo y Leiva (2022), es importante utilizar enfoques holísticos de la enseñanza, aprendizaje personalizado y diversas metodologías activas y cooperativas para una educación inclusiva. En este sentido, conviene prestar atención a aquellos planteamientos didácticos que utilicen recursos educativos que sean capaces de reconocer la diversidad de formas de aprender de todo el alumnado, no solo del que se escolariza en las AAE, y construir espacios de enseñanza y aprendizaje en los que tenga cabida la diferencia, como los planteamientos basados en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) (Alba, 2022; Muñoz y Otondo, 2018). Además, también es importante conocer algunas de las metodologías específicas que suelen llevar a cabo el equipo docente de las AAE. Diversos estudios han analizado las metodologías que se llevan a cabo en estas unidades (Xie et al., 2021). Así, Panerai y otros (2009) presentaron al método TEACCH como una de las estrategias pedagógicas más aplicadas para la enseñanza de este alumnado. Para estos autores, este método es un sistema que permite crear una enseñanza estructurada acompañada de elementos visuales que favorecen la adquisición de conocimientos de manera flexible y directa. Otros trabajos, como el de Seyedhosseini y otros (2022), resaltan que el uso de sistemas aumentativos y/o alternativos de la comunicación favorece que el alumnado pueda comunicarse de manera eficaz, tanto de forma oral como escrita. Carbajo (2014) destaca la estimulación multisensorial como una estrategia que potencia que los estudiantes tengan una mejor comprensión del mundo que les rodea a través del desarrollo de sus sentidos. Otros estudios (Arnaiz-Sánchez y Escarbajal, 2021; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021) han centrado su atención en otras estrategias educativas desarrolladas en la intervención educativa del alumnado con necesidades educativas similares a las de aquel que se escolariza en las AAE: los entornos educativamente significativos, la lectoescritura emergente, como técnica precursora de una correcta alfabetización, o la estructuración espacio-temporal que fomenta en los discentes un buen clima de aprendizaje.

Estudios como el de Matolo y Rambuda (2022) se focalizan en las estrategias educativas que se vinculan con los procesos de evaluación. Según este autor, la evaluación que se lleve a cabo con los discentes debe ser lo más inclusiva posible de manera que se respeten los ritmos individuales de cada alumno, sus aspiraciones, sus capacidades y conocimientos y, por ende, su diversidad. Por ello, Blanco (2017) concibe que la evaluación debe constituirse como un instrumento capaz de transformar la educación que se imparte en las escuelas de manera que los docentes puedan establecer distintos métodos de evaluación centrados en el estudiante. Para ello, autores como Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá (2022) indican que la implicación del alumnado en su proceso de evaluación permite establecer unos niveles más amplios de concienciación hacia los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. En los estudios realizados por Alcaraz y Caballero (2022) y Lozano y otros (2012) se refleja que normalmente los instrumentos de evaluación que utiliza el profesorado del AAE son

la observación directa y sistemática del comportamiento del alumnado, así como sus producciones y deberes, la agenda y el diario de aula, distintas escalas de observación, el uso de materiales informáticos, las hojas de registro y distintas pruebas orales y escritas.

En definitiva, se identifican los recursos como una de las palancas o barreras más importantes para la promoción de escuelas inclusivas. Sin embargo, como señalan Murillo y Martínez-Garrido (2020), existe una escasez endémica de recursos educativos que impidan la segregación escolar del alumnado en situación de vulnerabilidad educativa. A pesar del interés de este tema, se cuenta con pocos trabajos que se centren en el análisis de los recursos educativos en contextos como las AAE. Así pues, este trabajo tiene como objetivo general conocer los recursos educativos que utilizan los tutores/as de las aulas abiertas en la respuesta educativa del alumnado con NEE en ellas escolarizado. Los objetivos específicos son:

1. Identificar los recursos metodológicos que más aplica el tutor/a en la respuesta educativa al alumnado con NEE del aula abierta.
2. Conocer los recursos espaciales que se utilizan en la respuesta educativa del alumnado con NEE del aula abierta.
3. Examinar los recursos personales y su coordinación para la respuesta educativa del alumnado con NEE del aula abierta.

3. Método

Diseño de investigación

El diseño de investigación de este estudio tiene un carácter cuantitativo, no experimental, de corte descriptivo, utilizando la técnica de encuesta. Según Hernández-Sampieri y otros (2014), este tipo de diseños tienen el objetivo de conocer, describir y valorar una realidad de estudio, como el conocimiento que el profesorado tiene sobre los recursos educativos que se utilizan con alumnado con NEE escolarizado en aulas abiertas, con el propósito de obtener evidencias para su mejora.

Participantes

La población de este estudio la componen el número total de tutores/as de las AAE de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España) en el curso 2018/19 (N=108). La muestra invitada fue el total de los tutores/as de las AAE. La muestra real fue de 88 tutores/as, lo que implica un intervalo de confianza del 95 % ($Z = 1,96$) y un margen de error de 5 %. Del total de los participantes, el 89,7 % eran mujeres y el 10,3 % hombres. El 72,7 % desarrollaba su función docente en AAE de la etapa de educación primaria y el 27,3 % en la etapa de educación secundaria. El 63,6 % de los participantes fueron docentes de AAE de centros de titularidad pública y el resto (36,4 %) de titularidad privada. En relación con las edades de los participantes, el 38,8 % tenía entre 31 y 40 años; el 31,2 % entre 41 y 50 años; el 20 % entre 20 y 30 años; y el 10 % más de 50 años.

Instrumentos de obtención de información

Se utilizó un cuestionario diseñado *ad hoc* (EVABIMUR: Cuestionario tutor/a del aula abierta). El objetivo de este instrumento es conocer la perspectiva de los profesionales que ejercen la función de tutoría en las AAE sobre tres dimensiones: a) Experiencia y formación del tutor/a del aula abierta; b) Planificación y desarrollo de la intervención

educativa; y c) Valoración sobre la escolarización del alumnado con NEE en el aula abierta. Este estudio centra su atención en la segunda dimensión, que se compone de ocho ítems que preguntan acerca de la siguiente información:

- Participación y coordinación interprofesional en la elaboración de la programación docente del AAE y de los planes de actuación personalizados del alumnado.
- Apoyo de documentos del centro para la planificación de la respuesta educativa.
- Estrategias y recursos que se utilizan para la respuesta educativa.

Para la obtención de evidencias de validez de contenido, se recurrió a la técnica de juicio de expertos, en la que participaron nueve especialistas en metodología y en respuesta educativa al alumnado del AAE. Estos expertos cumplimentaron una plantilla de validación de contenido realizada *ad hoc*, cuyos resultados permitieron mejorar el diseño del cuestionario. Para la obtención de evidencias de fiabilidad, se recurrió al Alfa de Cronbach, resultando un valor de 0,780. Según Oviedo y Campo-Arias (2005), este valor indica una buena consistencia interna en un cuestionario.

Variables de estudio

En este estudio se contó con variables predictoras y variables criterio por su carácter descriptivo. Las variables predictoras fueron las siguientes: sexo, edad, titularidad del centro y etapa educativa. Las variables criterio se refieren a: los recursos metodológicos y espaciales aplicados por el tutor/a en la respuesta educativa al alumnado con NEE del AAE y a los recursos personales y su coordinación.

Procedimiento

El estudio se desarrolló durante el curso 2018/19. Se presentó el proyecto de investigación a los responsables de la administración educativa de la Región de Murcia (España). Tras obtener el consentimiento y aval de acceso a los centros por parte de la administración educativa, se presentó, en primer lugar, el proyecto a los centros educativos participantes a través de una carta de difusión que, en algunos casos, requirió una presentación presencial del proyecto por parte del equipo investigador y, en segundo lugar, se distribuyeron los cuestionarios a la dirección de correo institucional de los centros educativos a través de la plataforma digital de esta administración. El cuestionario estuvo abierto durante tres meses. Tras este periodo, el equipo investigador accedió a los cuestionarios cumplimentados y grabó la información en un programa estadístico para iniciar el análisis y explotación de resultados. Finalmente, se acometió el proceso de redacción del informe de resultados final y se realizó un proceso de devolución de resultados. Para los centros educativos, se realizó un informe de los resultados del centro educativo en comparación con los resultados de la media de todos los centros. Para la administración educativa, se realizó un informe ejecutivo y se tuvo un encuentro presencial con los responsables políticos para la comunicación de resultados.

Análisis de datos

Se recurrió, en un primer momento, a la estadística descriptiva a partir del cálculo de frecuencias y medias. En un segundo momento, se realizó un estudio de la distribución de los datos para realizar análisis de carácter inferencial. Se comprobó que los datos no cumplían con el principio de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov, $p < 0,01$) y

homocedasticidad (prueba de Levene, $p < 0,05$). Por último, para identificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre variables predictoras (sexo, edad, titularidad del centro, etapa educativa) y variables criterio (ítems del cuestionario, codificados tipo Likert en cuatro valores), se realizó un estudio inferencial mediante las pruebas no paramétricas Chi cuadrado y prueba U de Mann-Whitney, con significación estadística $\alpha = 0,05$. Los análisis de esta fase se realizaron con el programa estadístico SPSS, versión 28 para Windows.

4. Resultados

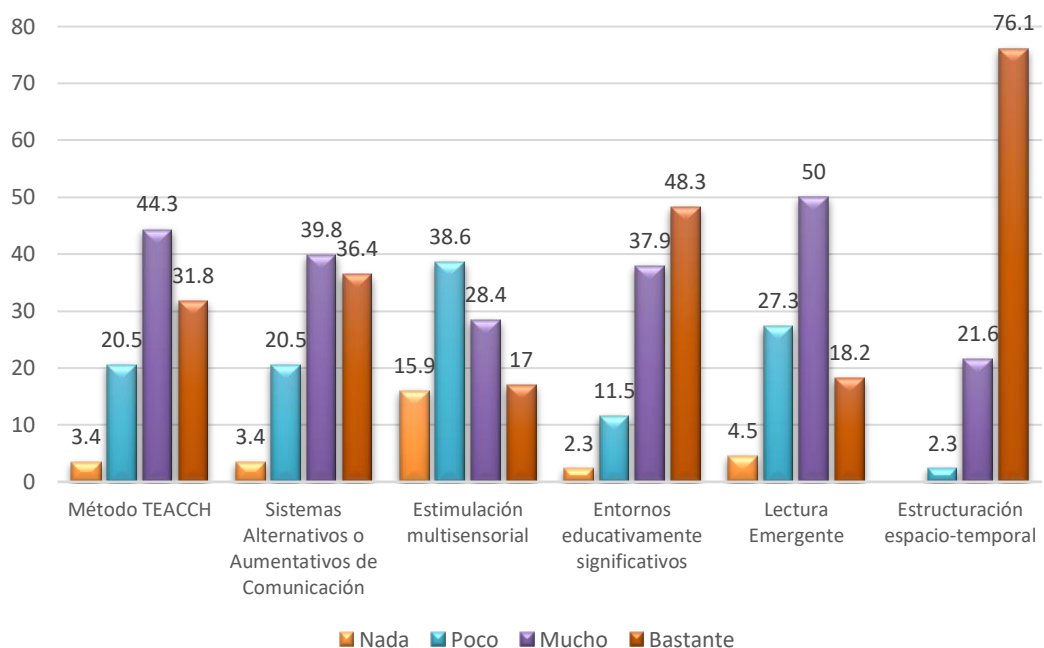
En este apartado se exponen los resultados de este estudio en función de cada uno de los objetivos específicos propuestos.

4.1. Identificar los recursos metodológicos que más aplica el tutor/a en la respuesta educativa al alumnado con NEE del aula abierta

Los resultados demuestran, como se aprecia en la Figura 1, que la metodología que más usa el tutor/a del AAE es la estructuración espacio-temporal (76,1 %). No obstante, también afirman recurrir a otros recursos de carácter metodológico, como la lectura emergente (50 %), los entornos educativamente significativos (48,3 %), el método TEACCH (44,3 %), los sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación (39,8 %) y en un menor porcentaje, la estimulación multisensorial (38,6 %).

Figura 1

Metodologías específicas del AAE



El estudio inferencial realizado para cada una de estas metodologías específicas que utiliza el tutor/a del AAE determina diferencias estadísticamente significativas con relación a variables predictoras (sexo, edad, titularidad del centro, etapa educativa). Así, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en el ítem referido al Método TEACCH en función del sexo de los entrevistados ($U=498,0$; $p < 0,028$). En este

sentido, los resultados indican que este sistema es proporcionalmente más usado por mujeres (45,88 %) que por hombres (27,67 %).

Dentro de los Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación se han hallado diferencias estadísticamente significativas en función de la etapa ($U=528,0$; $p<0,017$). A este respecto, los resultados indican que estos sistemas se usan más en la etapa de Educación Primaria (48,25 %) que en la de Educación Secundaria (34,50 %).

Asimismo, también se han observado diferencias en el ítem sobre la estimulación multisensorial en función del rango de edad ($U=9,657$; $p<0,022$) para los tutores de las AAE que tienen una edad de 20 a 30 años ($p=0,043$) y los que tienen entre 40 y 50 años ($p=0,021$).

En relación con los entornos educativamente significativos, las diferencias se han encontrado en función del sexo ($U=507,50$; $p<0,013$) de los encuestados, ya que los resultados indican que el rango medio de mujeres que usan este tipo de metodologías (45,59 %) es mayor que el de hombres (25,61 %).

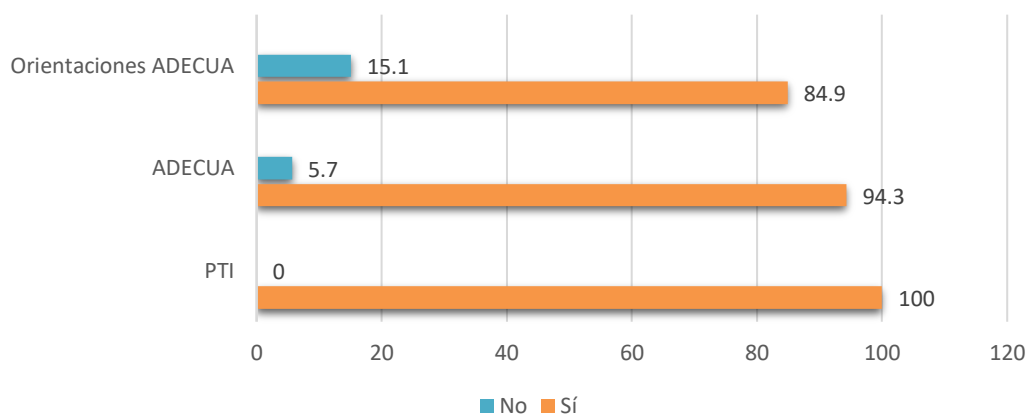
De igual modo, en el ítem referido a la lectura emergente se han hallado diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad del centro ($U=684,0$; $p<0,046$), ya que los resultados indican que el rango medio de profesionales que usan este tipo de metodologías en centros públicos es mayor (48,29 %) que en centros concertados (37,88 %).

Finalmente, en cuanto a la estructuración espacio-temporal, se identifican este tipo de diferencias en función del sexo ($U=469,0$; $p<0,027$) de los encuestados, pues los resultados indican que el rango medio de mujeres que usan este tipo de metodologías (45,51 %) es mayor que el de hombres (30,89 %).

Por otra parte, los tutores de las AAE contestaron afirmativamente, como se aprecia en la Figura 2, a una serie de cuestiones relacionadas con el uso de metodologías específicas en los Planes de Trabajo Individualizado (PTI) del alumnado (100 %). El 94,3 % conoce la propuesta de adecuación del currículo de educación básica en centros de educación especial y aulas abiertas (ADECUA), publicada por la Consejería de Educación. Además, de este total, el 84,9 % reconoce que las orientaciones que propone les han servido de ayuda a la hora de diseñar metodologías específicas que den respuesta educativa al alumnado con NEE.

Figura 2

Metodologías específicas en PTI y conocimiento del ADECUA



El análisis de los recursos metodológicos también se ha estudiado para el proceso de evaluación. En este sentido, el tipo de instrumentos de evaluación que suelen utilizar los tutores de las AAE es diverso. El más usado es la observación directa y sistemática (98,9 %). Además, también llevan a cabo análisis de las producciones y las tareas de los alumnos (77,3 %), las hojas de registro (63,6 %), la agenda y el diario de clase (61,4 %), así como determinadas pruebas orales (35,2 %) y escalas de observación (34,1 %). En cambio, los instrumentos menos usados son las pruebas escritas (17,0 %) u otro tipo de estrategias (2,3 %), como las entrevistas con las familias o las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

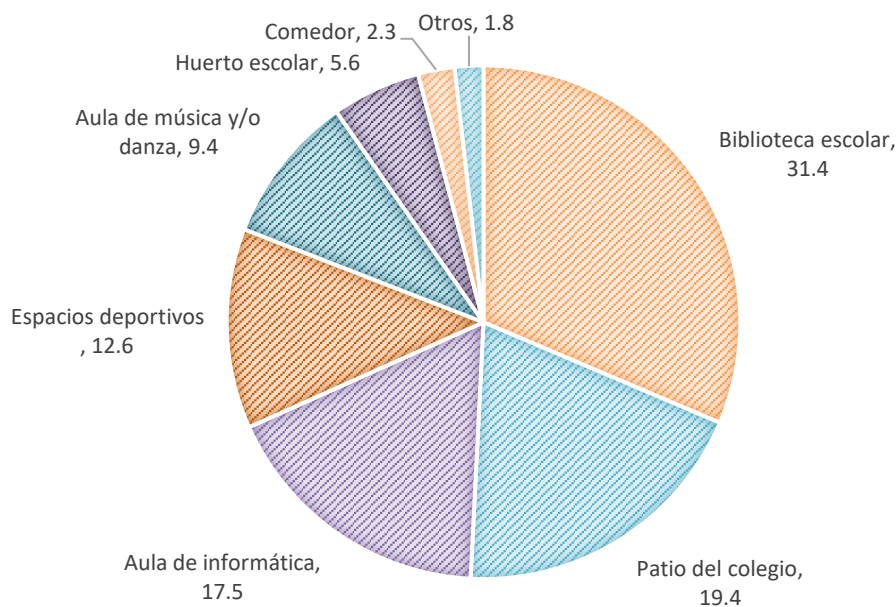
4.2. Conocer los recursos espaciales que se utilizan en la respuesta educativa del alumnado con NEE del aula abierta

En relación con los recursos espaciales, se preguntó a los participantes si de manera regular solían llevar a cabo actividades con el alumnado con NEE en otras dependencias del centro diferentes al AAE o espacios externos. A este respecto, la mayor parte de los participantes afirmaron que sí (92 %), frente a un 8 % que indicaron lo contrario.

En relación con los espacios que el tutor/a del AAE utiliza con mayor asiduidad, además del propio espacio del aula, estos se pueden clasificar en dos grandes categorías: espacios dependientes del centro escolar y espacios no dependientes del centro escolar.

En cuanto a la primera categoría, los espacios más utilizados, como se aprecia en la Figura 3, son la biblioteca escolar (31,4 %), el patio del centro (19,4 %), el aula de informática (17,5 %), espacios deportivos (12,6 %) y el aula de música y/o danza (9,4 %). Pero, además, también son utilizados otros espacios dependientes del centro escolar, como el huerto escolar (5,6 %), el comedor (2,3 %) y otros espacios (1,8 %), como la sala de psicomotricidad, la cantina, el laboratorio, etc.

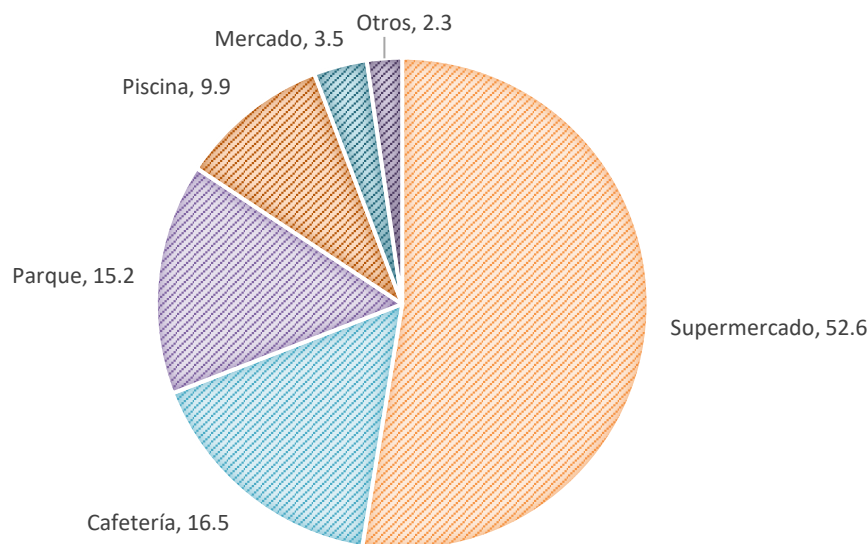
Figura 3
Espacios dependientes del centro



En cuanto a la segunda categoría, como muestra la Figura 4, los espacios externos al centro educativo más utilizados son el supermercado (52,6 %), la cafetería (16,5 %), el

parque (15,2 %), la piscina (9,9 %) y el mercado local (3,5 %). Además, los tutores/as del AAE también señalan otros espacios en los que actúan en su proceso educativo con el alumnado con NEE (2,3 %), como la ludoteca, auditorio, transporte público, cine, comercios, teatro, asociaciones, farmacia y museo.

Figura 4
Espacios independientes al centro



A partir de los datos recabados, tal y como se muestra en el Cuadro 1, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables predictoras analizadas.

Cuadro 1
Regularidad de actividades realizadas con los estudiantes en otras dependencias del centro distintas al aula abierta o espacios fuera del mismo

	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)	Dirección	
Sexo	319,5	0,351	Mujer = Hombre	
Etapa	764,0	0,936	Primaria = Secundaria	
Titularidad	920,0	0,657	Concertado = Público	
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango edad	3,228	3	0,358	= De 20 a 50 años

Nota. Ítem 1 - ¿Realiza, de manera regular, actividades con el alumnado en otras dependencias del centro distintas al aula abierta o espacios fuera del mismo?

4.3. Examinar los recursos personales y su coordinación para la respuesta educativa del alumnado con NEE del aula abierta.

Para poder analizar los recursos personales que participan en la respuesta educativa del alumnado con NEE del aula abierta, se consideró necesario conocer qué profesionales han participado en la elaboración de la programación docente del aula abierta. En concreto, en el Cuadro 2 se puede apreciar que los profesionales que más participan, junto con el tutor/a del AAE, son el maestro de Audición y Lenguaje (65,9 %) y el Auxiliar Técnico Educativo (30,7 %). Asimismo, en un porcentaje menor de

participación se encuentran el maestro de Educación Física (26,1 %), el Orientador (20,5 %), el Maestro de Educación Artística (18,2 %), el Maestro de Religión o Alternativa (17 %), el Fisioterapeuta (13,6 %) y otros profesionales como maestros de informática o el tutor del aula de referencia, entre otros (12,5 %) y, por último, el Maestro de Educación Musical (6,8 %).

Cuadro 2

Profesionales que han participado en la elaboración de la Programación Docente del aula abierta

Profesionales	Porcentaje de participación (%)
Maestro de Audición y Lenguaje	65,9
Auxiliar Técnico Educativo	30,7
Maestro de Educación Física	26,1
Orientador	20,5
Maestro de Educación Artística	18,2
Maestro de Religión o Alternativa	17,0
Fisioterapeuta	13,6
Maestro de Educación Musical	6,8
Otros	12,5

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se les preguntó a los tutores de las AAE acerca de qué profesionales habían participado en la elaboración de PTI del alumnado. Específicamente, todos estos tutores mencionaron en un porcentaje muy elevado (100 %) que ellos eran los encargados principales de la realización de estos documentos, como ilustra el Cuadro 3. No obstante, existen otros profesionales que también participan en su realización, como son los maestros de Audición y Lenguaje (92,0 %), los docentes de Educación Física (53,4 %), el Fisioterapeuta (46,6 %) o el profesor de Educación Artística (39,8 %). Sin embargo, los perfiles profesionales que menos participan son el maestro de Religión o Alternativa (34,1 %), el Auxiliar Técnico Educativo (33,0 %), el Orientador (18,2 %), otros terapeutas externos o profesores de Pedagogía Terapéutica (13,6 %) y el docente de Educación Musical (6,8 %).

Cuadro 3

Profesionales que han participado en la elaboración del PTI de cada estudiante del aula abierta

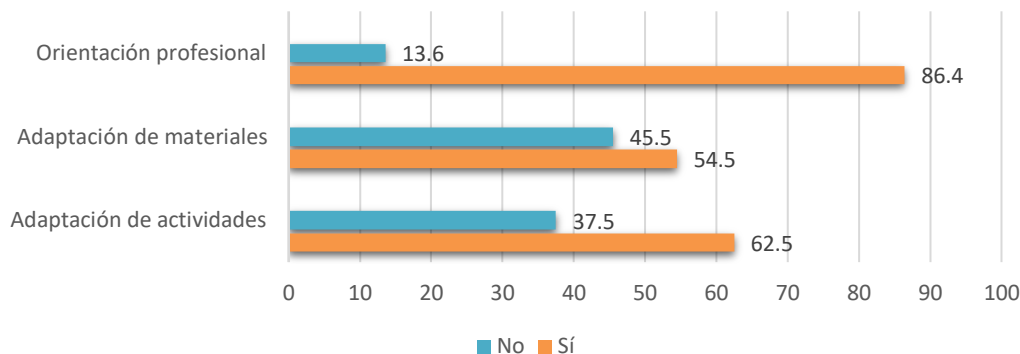
Profesionales	Porcentaje de participación (%)
Tutor del aula abierta	100
Maestro de Audición y Lenguaje	92,0
Maestro de Educación Física	53,4
Fisioterapeuta	46,6
Maestro de Educación Artística	39,8
Maestro de Religión o Alternativa	34,1
Auxiliar Técnico Educativo	33,0
Orientador	18,2
Maestro de Educación Musical	6,8
Otros	13,6

En relación con la coordinación del profesorado, como muestra la Figura 5, el 62,5 % de los participantes se coordinó con el tutor/a del aula de referencia para la adaptación de actividades de aprendizaje. Sin embargo, el 37,5 % de los participantes informó que no existía esta coordinación para este proceso. El 54,5 % se coordinó con el tutor/a del aula de referencia para la adaptación de recursos materiales; el resto (45,5 %) no.

No obstante, el 86,4 % de los tutores/as del AAE sí han realizado proceso de orientación con el resto del equipo docente que interviene con el alumnado en el uso de metodologías específicas ajustadas a sus necesidades de aprendizaje.

Figura 5

Procesos de coordinación del aula abierta



Con respecto a estos procesos de coordinación del profesorado, se han hallado diferencias estadísticamente significativas, como se aprecia en el Cuadro 4, en función de la titularidad del centro para los ítems referidos a la participación del tutor del AAE con el tutor del aula de referencia en la adaptación de las actividades que el alumnado realiza en el aula de referencia ($U=1.160,0$; $p<0,006$), donde se establece que los profesionales de los centros concertados se coordinan más (52,75 %) que los de centros públicos (39,79 %).

Cuadro 4

Colaboración entre tutores para la adaptación de actividades en el aula de referencia

	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)	Dirección	
Sexo	424,5	0,220	Mujer = Hombre	
Etapa	856,0	0,326	Primaria = Secundaria	
Titularidad	1160,0	0,006	Concertado > Público	
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango edad	1,967	3	0,579	= De 20 a 50 años

Nota. Ítem 4 - ¿Participa, junto con el tutor del aula de referencia, en la adaptación de las actividades que el alumno realiza en el aula de referencia?

Cuadro 5

Procesos de coordinación entre los tutores de las aulas abiertas y los de las aulas de referencia

	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)	Dirección	
Sexo	393,0	0,497	Mujer = Hombre	
Etapa	896,0	0,164	Primaria = Secundaria	
Titularidad	1184,0	0,004	Concertado > Público	
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Rango edad	0,640	3	0,887	= De 20 a 50 años

Nota. Ítem 5 - ¿Participa, junto con el tutor del aula de referencia, en la adaptación de los recursos materiales?

De igual modo, para el ítem relacionado con la participación de ambos tutores en la adaptación de los recursos materiales (Ver Cuadro 5) se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad del centro educativo

($U=1.184,0$; $p<0,004$), en el que se indica que los tutores de los centros concertados también se coordinan más (53,50 %) que los de los centros públicos (39,36 %).

5. Discusión y conclusiones

En el presente estudio se han analizado los recursos educativos que utilizan los tutores/as de las AAE para la respuesta educativa del alumnado con NEE que se escolariza en ellas. Cabe indicar que la respuesta educativa que se le brinda a cada alumno/a debe ser lo más eficaz posible (UNESCO, 2022), y siempre en relación a sus necesidades educativas y formas de aprendizaje, con el objetivo de lograr su presencia, participación y éxito, como señalan distintos autores (Kerr y Ainscow, 2022; Llabrés et al., 2019; Simón et al., 2019). Al igual que estudios previos (Alcaraz y Arnaiz-Sánchez, 2020; Arnaiz-Sánchez et al., 2022; Martínez et al., 2019), en este estudio las AAE se presentan como una medida para la atención a la diversidad del alumnado que precisa de atenciones muy especializadas.

Como en los trabajos de Booth y Ainscow (2015) y Xie y otros (2021), en esta investigación se señala la importancia de los recursos educativos para dar una respuesta educativa de calidad a un alumnado que precisa de apoyos extensos y significativos, y se comparte la idea de Díaz y Fernández (2015) en relación con la necesidad de examinar cuidadosamente los recursos educativos que se emplean en los centros educativos y, en concreto, en las AAE.

El primer objetivo específico fue identificar los recursos metodológicos que más aplica el tutor/a en la respuesta educativa al alumnado con NEE del AAE. Nuestro estudio resalta la importancia, al igual que Hinojo y Leiva (2022), de utilizar enfoques de enseñanza que personalicen los aprendizajes del alumnado. Sin embargo, al contrario de lo apuntado en los trabajos de Alba (2022) y Muñoz y Otondo (2018), los participantes del estudio no utilizan modelos didácticos basados en el diseño universal para el aprendizaje. Por el contrario, los tutores/as del AAE utilizan una diversidad de metodologías específicas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Este resultado se asocia a los hallazgos de Lavrentyeva (2019) y Waitoller (2020) cuando subrayan que las AAE suelen contar con una gran variedad de recursos educativos. De la misma manera que Malpica y otros (2013) y Hogan (2022), los resultados indican que la estructuración espacio-temporal es el recurso metodológico más utilizado por los participantes. Como Seyedhosseini y otros (2022) y Carbajo (2014), los tutores/as del AAE afirman utilizar sistemas aumentativos/alternativos de la comunicación y la estimulación sensorial.

El presente estudio también destaca la lectura emergente, los entornos educativamente significativos y el método TEACCH, como recursos metodológicos frecuentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnado con NEE del aula abierta, como apuntaron diversos trabajos (Arnaiz-Sánchez y Escarbajal, 2021; EOI, 2021; Panerai et al., 2020). Además, se han señalado algunas diferencias estadísticamente significativas en relación con su uso. Estas diferencias se dan en función del sexo y de la edad del participante, así como de la etapa educativa o la titularidad del centro en el que se ubica el AAE. Se comprueba que la propuesta de adecuación del currículo de educación básica en centros de educación especial y aulas abiertas (ADECUA) de la Región de Murcia (España) se presenta como un recurso útil para que los tutores/as del AAE diseñen metodologías específicas que den respuesta educativa al alumnado con NEE.

Este estudio ha tenido, igualmente, en cuenta los recursos metodológicos utilizados en los procesos de evaluación. En nuestro estudio, al igual que los trabajos de Matolo y

Rambuda (2022) y Blanco (2017), se aprecia que los participantes utilizan una diversidad de instrumentos de evaluación. En concreto, los profesionales encuestados utilizan en mayor medida la observación directa y sistemática para comprobar el aprendizaje de los estudiantes, así como las hojas de registro, la agenda o el diario de clase. Estos hallazgos se alinean con los resultados de Alcaraz y Caballero (2022) y Lozano y otros (2012). Sin embargo, llama la atención el escaso uso de las TIC como estrategia de evaluación o la coordinación con las familias para comprobar el proceso evolutivo del discente en otros contextos distintos al centro escolar, contrariamente a lo que se apunta en CEDEC (2020).

Con relación al segundo objetivo específico, conocer los recursos espaciales que se utilizan en la respuesta educativa del alumnado con NEE del aula abierta, los resultados de este estudio indican que el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con NEE no expira en los muros del AAE, sino que se aprovechan diferentes espacios como oportunidades en las que desarrollar, como señala el trabajo de Arnaiz-Sánchez y otros (2021), una enseñanza común con sus iguales sin NEE. En esta dirección, al igual que el estudio de Wang (2019), la mayor parte de los tutores/as encuestados confirma que el alumnado realiza actividades de aprendizaje en otros espacios distintos al AAE. En este sentido, se señalan espacios que se localizan dentro del centro escolar, como pueden ser la biblioteca, el patio del centro y el aula de informática; y espacios que se emplazan fuera del centro, como el supermercado, la cafetería o el parque. No obstante, por la importancia que los participantes confieren a este tipo de recursos, como también apunta Pivik (2010), convendría indagar si esos espacios también son compartidos por sus compañeros del aula ordinaria y si realizan las mismas actividades propuestas. El uso de recursos espaciales no se explica por variables como el sexo, la edad, la etapa educativa o la titularidad del centro educativo.

En relación con el tercer objetivo específico, Examinar los recursos personales y su coordinación para la respuesta educativa del alumnado con NEE del aula abierta, los resultados de este trabajo resaltan, por un lado, su necesaria presencia aunque, como señalan Murillo y Martínez-Garrido (2020), los centros ordinarios no siempre cuentan con ellos; y, por otro lado, la necesaria coordinación y participación entre el equipo docente para ofrecer una respuesta educativa de calidad al alumnado con NEE del AAE. Estos hallazgos van en la misma línea que los trabajos de Schwab et al. (2020), Wiedebusch y otros (2022) y Echeita y Simón (2020). En esta línea argumentativa, es reseñable la evidencia de coordinación entre el tutor/a del AAE y el resto de los docentes en la elaboración de determinados documentos como la Programación Docente y el Plan de Trabajo Individualizado. Sin embargo, al igual que Pascale y otros (2019) y Ruppert y otros (2023), la cantidad de personal implicado dentro de cada perfil es escasa, dando más prioridad a la intervención de los profesionales especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje que al resto del profesorado. Este hecho evidencia la posibilidad de que el profesorado no especialista no presente la debida formación en materia de diversidad para, primeramente, atender al alumnado del AAE fuera de esta y, por consiguiente, para involucrarse con los tutores en la realización de otras actuaciones a favor de la inclusión. No obstante, y bajo esta premisa, es esperanzador el dato aportado por los tutores de las AAE con respecto a la orientación y ayuda que le brinda al resto de profesionales que atienden a estos alumnos para poder adaptar las actividades que se realizan a sus necesidades de aprendizaje.

Atendiendo a los objetivos propuestos, a los resultados y a su discusión, a continuación, se detallan las conclusiones principales que emanan de este trabajo de investigación. En este trabajo se han analizado los recursos educativos que los

tutores/as de las AAE utilizan para la respuesta educativa de alumnado que precisa de apoyos muy significativos. Estos tutores/as recurren a recursos metodológicos y espaciales específicos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje que se justifican desde las necesidades específicas del alumnado. En este sentido, se hace necesaria la apertura de estos recursos a escenarios de aprendizaje comunes, con la finalidad de que todos los alumnos puedan aprender juntos y con las mismas oportunidades, tal y como refleja el paradigma inclusivo.

Asimismo, la mayoría de tutores/as de las AAE cuenta con conocimientos necesarios para la respuesta educativa al alumnado con NEE que precisa de apoyos muy significativos. Esta razón promueve su protagonismo en los procesos de planificación e intervención con este alumnado, aunque se destaca la poca participación del resto del equipo docente en estos procesos. Por eso, es una prioridad que todos los profesionales se encuentren debidamente formados en materia de inclusión educativa y pueda establecer sinergias de trabajo colaborativo entre ellos. Todo ello contribuirá a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el desarrollo de un liderazgo profesional compartido para abordar una respuesta efectiva a la diversidad de necesidades de aprendizaje. En consecuencia, tanto las AAE como la formación y coordinación que se establece entre los diferentes agentes educativos, pueden constituirse como excelentes vías para que el gran reto de la inclusión llegue a los centros educativos e incluso traspase sus fronteras haciendo partícipe a toda la sociedad del cambio.

En definitiva, este estudio al igual que los realizados por Gómez-Hurtado y otros (2019, 2021) muestra la importancia de la existencia y optimización de recursos educativos para la respuesta a la diversidad y para la construcción de escuelas inclusivas. Al igual que Gidlund y Boström (2017), Colman (2019) y Crisol y otros (2015) consideramos que las políticas y prácticas educativas deben abogar por este modelo social y de enseñanza, así como dotar a los centros y a los profesionales de los recursos necesarios para que la educación en España evolucione hacia modelos más inclusivos y respetuosos con la diversidad de capacidades que tienen las personas.

Como limitaciones principales de este trabajo destaca la necesidad de conocer la apreciación del resto de profesionales en cuanto a la coordinación que consideran tener con el tutor del AAE y su respuesta educativa para el alumnado con NEE. También se considera importante comprender qué acciones están llevando a cabo todos estos profesionales en materia de inclusión educativa en sus respectivos centros educativos, así como considerar a otras voces como el propio alumnado, sus familias u otros profesionales externos que sí colaboran en el AAE. De igual modo, conocer el uso que se puede estar dando de otras técnicas metodológicas y evaluativas en otras comunidades autónomas y que sean complementarias a las anteriormente citadas, podrían ser de ayuda para tejer nuevas redes de conocimiento entre profesionales abarcables a las instituciones educativas. Todas estas limitaciones nos permitirán realizar nuevos trabajos de investigación para seguir avanzando en la importancia de los recursos educativos para hacer posible una educación inclusiva desde una triple perspectiva. En primer lugar, mejorando la respuesta que se ofrece a las necesidades básicas de aprendizaje del alumnado escolarizado en las AAE. En segundo lugar, presentando los recursos educativos como medios que enlazan el AAE con el aula ordinaria. Y, en tercer lugar, como elementos indispensables del aula ordinaria para que ningún estudiante quede fuera de ella y, por consiguiente, fomentando la apertura y entrada de la inclusión educativa en las instituciones escolares y en la sociedad venidera.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado “Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia” (EDU2016-78102-R).

Referencias

- Alba, C. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes*. Ediciones SM.
- Alcaraz, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España. Un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Alcaraz, S. y Caballero, C. M. (2021). La inclusión del aula abierta en el centro educativo: Una mirada desde la organización escolar. En P. Arnaiz-Sánchez y A. Escarbajal (Coords.), *Investigando los caminos a la inclusión. Las aulas abiertas especializadas* (pp. 23-58). Octaedro.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 39-51. <http://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Arnaiz-Sánchez, P., Caballero, C. M., Escarbajal, A. y Porto, M. (2021). Estudio cualitativo sobre las aulas abiertas especializadas: Aportaciones al centro, al profesorado y al alumnado. *Prisma Social*, 33, 137-161.
- Arnaiz-Sánchez, P. y Escarbajal, A. (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson.
- Arnaiz-Sánchez, P. y Escarbajal, A. (2021). *Investigando los caminos a la inclusión. Las aulas abiertas especializadas*. Octaedro.
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Arnaiz-Sánchez, P., Gallego Nicolás, L., De Haro-Rodríguez, R. y Alcaraz, S. (2022). ¿Qué modalidad de escolarización prefieren los equipos directivos para el alumnado con apoyos educativos generalizados? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 25-44. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.002>
- Blanco, M. J. (2017). La evaluación al servicio del aprendizaje para todos...una educación inclusiva. *Boletín Redipe*, 6(8), 57-62.
- Barba-Martín, R. A. y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma. Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22. <https://doi.org/10.15366/rie2022.15.1.001>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM, OEI.
- Carbajo, M. C. (2014). La sala de estimulación multisensorial. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 27, 155-172.
- CEDEC. (2020). 12 recomendaciones para elaborar materiales accesibles e inclusivos. CEDEC.
- Colman, F. J. (2019). Recursos didácticos y la educación inclusiva. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 8, 31-32. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2019.31>
- Crisol, E., Martínez-Moya, J. y El-Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 254-270.
- Díaz, M. J. y Fernández, R. (2015). Criterios para el análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil. *RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(1), 105-124.

- Echeita, G. y Simón, C. (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: Final summary report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- García, A. (2021). *Las aulas abiertas especializadas destinadas al alumnado con TEA. Una puerta hacia su inclusión*. Ediciones Pirámide.
- Gidlund, U. y Boström, L. (2017). What is inclusive didactics? Teachers' understanding of inclusive didactics for students with EBD in Swedish mainstream schools. *International Education Studies*, 10(5), 87-99. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n5p87>
- Gómez-Hurtado, I., Moya-Maya, A. y García-Prieto, F. J. (2021). Recursos para la inclusión. Hacia una accesibilidad universal. En I. Gómez-Hurtado y F. J. García-Prieto, *Manual de didáctica para la diversidad* (pp. 119-133). Pirámide.
- Gómez-Hurtado, I., Moya Maya, A. y García-Rodríguez, M. P. (2019). Aprendizaje servicio en la formación inicial de docentes en la Universidad de Huelva. El proyecto INCLUREC. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 105-123. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.006>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill Education.
- Hinojo, F. J. y Leiva, J. J. (2022). Competencia digital e interculturalidad: Hacia una escuela inclusiva y en red. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 5-9. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2>
- Hogan, K. A. (2022). *Inclusive teaching: Strategies for promoting equity in the college classroom*. West Virginia Press.
- Kerr, K. y Ainscow, M. (2022). Promoting equity in market-driven education systems: Lessons from England. *Education Sciences*, 12(7), 495. <https://doi.org/10.3390/educsci12070495>
- Lavrentyeva, Z. I. (2019). Educational resources for inclusive education. *Russian Education & Society*, 61(5-6), 239-244. <https://doi.org/10.1080/10609393.2019.1945846>
- Llabrés, J., Muntaner, J. J. y De la Iglesia, B. (2019). Aprender juntos en la escuela: Un derecho inexcusable y un beneficio social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 147-164. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.008>
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con trastornos del espectro autista en un aula específica de educación secundaria. *Aula Abierta*, 40(1), 15-26.
- Malpica, M. J., Martínez, M., Torres, M. y Lozano, M. (2013). Aula abierta especializada. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas de los Centros de Profesores y Recursos de la Provincia de Cáceres*, 12, 128-137.
- Martínez, R., Porto, M. y Garrido, C. F. (2019). Aulas de educación especial en España: Análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- Matolo, M. F. y Rambuda, A. M. (2022). Evaluation of the application of an inclusive education policy on screening, identification, assessment and support of the learners at schools in South Africa. *International Journal of Education and Practice*, 10(1), 11-24. <https://doi.org/10.18488/61.v10i1.2274>
- Muñoz, K. y Otondo, M. (2018). Evaluación de aprendizajes en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 71-90. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.004>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2020). Segregación escolar como opresión. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 5-8. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.001>
- OEI. (2021). *Guía docente para el desarrollo de la lectoescritura emergente*. OEI.

- Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R. y Elia, M. (2009). Special education versus inclusive education: The role of the TEACCH program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(6), 874-882.
<https://doi.org/10.1007/s10803-009-0696-5>
- Pascale, L., Fernández, M. M. y Carrión, J. J. (2019). Elementos de una organización educativa inclusiva para la respuesta a alumnado con necesidades educativas especiales de Educación Secundaria en Italia. La situación en un instituto profesional. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 27-37. <https://doi.org/10.25115/psy.v10i1.1922>
- Pivik, J. (2010). The perspective of children and youth: How different stakeholders identify architectural barriers for inclusion in schools. *Journal of Environmental Psychology* 30(4), 510-517. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.02.005>
- Ruppar, A., Kurth, J., Bubash, S. y Lockman, E. (2023). A framework for preparing to teach students with extensive support needs in the 21st century. *Teacher Education and Special Education*, 46(1), 26-43. <https://doi.org/10.1177/08884064211059853>
- Schwab, S., Lindner, K. T., Helm, C., Hamel, N. y Markus, S. (2022). Social participation in the context of inclusive education: Primary school students' friendship networks from students' and teachers' perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 834-849. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961194>
- Seyedhosseini, S. S., Haresabadi, F., Ebadi, A., Ghayoumi-Anaraki, Z. y Maleki, T. (2022). Design and evaluation of validity of an electronic alternative and augmentative communication system for Persian-speaking children. *Koomesh*, 24(3), 358-365.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- UNESCO. (2015). Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2022). *Welcoming diversity in the learning environment*. UNESCO.
- UNICEF. (2019). Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF. UNICEF.
- Waitoller, F. (2020). La paradoja de la inclusión selectiva: El caso de Estados Unidos. En P. Arnaiz-Sánchez y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 19-34). Dykinson.
- Wang, L. J. (2019). Perspectives of students with special needs on inclusion in general physical education: A social-relational model of disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(2), 242-263.
- Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N. y Franek, M. (2022). Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 118-130.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853971>
- Xie, Z., Deng, M. y Zhiyong Zhu, Z. (2021) From regular education teachers to special educators: The role transformation of resource room teachers in Chinese inclusive education schools. *International Journal of Inclusive Education*, art. 1968516.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968516>

Breve CV de los/as autores/as

Elena González-Fenoll

Graduada en Educación Infantil por la Universidad San Antonio de Murcia y con Máster Universitario en Atención a necesidades educativas especiales en Educación Infantil y Primaria por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Actualmente realiza el Doctorado en Educación por la Universidad de Murcia. Email:

e.gonzalezfenoll@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4014-6878>.

Salvador Alcaraz

Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Pertenece al Grupo de Investigación de la citada universidad “Educación inclusiva: escuela para todos” (E073-02). Sus líneas de investigación se encuentran enmarcadas en el estudio de los procesos de exclusión-inclusión presentes en el ámbito educativo, y en el diseño y desarrollo de propuestas educativas para materializar la educación inclusiva. De este modo, destacan sus aportaciones en la respuesta educativa al alumnado con TEA desde planteamientos ligados a ofrecer una educación de calidad, equitativa e inclusiva. Este trabajo está presente en las publicaciones realizadas y en las conferencias y ponencias impartidas. Email:

sag@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8590-8912>

Pilar Arnaiz-Sánchez

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar, y Directora del Grupo de Investigación “Educación inclusiva: escuela para todos” en la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación se relacionan con la Educación Inclusiva, abordando la promoción de centros y aulas inclusivas, la consecución de buenas prácticas, la evaluación de medidas de atención a la diversidad y el desarrollo de un sistema de indicadores para conseguir escuelas inclusivas. Sus publicaciones se sitúan en el ámbito de la educación inclusiva y desarrollan, entre otros, instrumentos de autoevaluación para los centros desde un planteamiento inclusivo, planes de mejora en los centros para una educación inclusiva, estrategias de trabajo en las aulas, buenas prácticas y formación del profesorado. Email:

parnaiz@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-039-891X>

Facilitadores para la Inclusión: Claves para el Éxito Universitario

Facilitators for Inclusion: Keys to University Success

Anabel Moriña * e Inmaculada Orozco

Universidad de Sevilla, España

DESCRIPTORES:

Inclusión
Enseñanza superior
Docente
Facilitadores
Éxito universitario

RESUMEN:

Este artículo explora, desde la voz del profesorado, las ayudas que pueden facilitar la participación y aprendizaje de todo el alumnado para contribuir a su permanencia y éxito en la universidad. Para la recogida de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas a 119 docentes de 10 universidades españolas y de todas las áreas de conocimiento. Los datos fueron analizados a través de un sistema de categorías y códigos inductivo. Seis facilitadores emergieron en este estudio: 1) los servicios y recursos ofrecidos por la universidad (oficinas de discapacidad, personal de administración o servicios y becas); 2) un perfil de profesorado profesional y personal caracterizado por su vocación y pasión, sensibilidad y empatía; 3) un profesorado informado y formado; 4) un currículum universal, accesible y flexible; 5) compañeros de clase como apoyo fundamental; y 6) entidades externas, como asociaciones o voluntariado que contribuyeron a la inclusión. Las ayudas que se describen en este trabajo pueden ser palancas para transformar las aulas y las universidades. En este estudio se concluye que es tiempo de pasar de los ideales y recomendaciones a los hechos, transformando las políticas, culturas y prácticas universitarias para que estas sean inclusivas.

KEYWORDS:

Inclusion
Higher education
Teacher
Facilitators
Academic success

ABSTRACT:

This article explores, from the faculty's point of view, the aids that can facilitate the participation and learning of all students to contribute to their permanence and success at university. For data collection, semi-structured interviews were conducted with 119 faculty members from 10 Spanish universities and from all subject areas. The data were analysed using an inductive system of categories and codes. Six facilitators emerged in this study: 1) the services and resources offered by the university (disability offices, administration or services staff and grants); 2) a professional and personal teaching staff profile characterised by their vocation and passion, sensitivity and empathy; 3) an informed and trained teaching staff; 4) a universal, accessible and flexible curriculum; 5) classmates as a fundamental support; and 6) external entities, such as associations or volunteers that contribute to inclusion. The supports described in this paper can be levers for transforming classrooms and universities. This study concludes that it is time to move from ideals and recommendations to action, transforming university policies, cultures, and practices to be inclusive.

CÓMO CITAR:

Moriña, A. y Orozco, I. (2023). Facilitadores para la inclusión: Claves para el éxito universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 31-45. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.002>

1. Introducción

Una universidad inclusiva se esfuerza por garantizar que todos los estudiantes se sientan valiosos y miembros que realmente pertenecen y cuyas contribuciones son importantes (Lourens y Swartz, 2016). Por tanto, brindar y asegurar una experiencia de aprendizaje relevante y de éxito para todos los estudiantes, no debería ser una meta, sino una obligación y prioridad incuestionable (Vaccaro et al., 2015). Esto supone asumir que la diversidad es una riqueza y una oportunidad para repensar la calidad de la institución y, en concreto, para su profesorado, quien debe reconocer y dar una respuesta adecuada a las múltiples formas de pensar, sentir y actuar (Barrington, 2004).

En este trabajo se pretende analizar desde la voz del profesorado universitario, que ha sido nominado por su propio alumnado por ser inclusivo, cuáles son las ayudas que pueden facilitar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado para contribuir a su permanencia y éxito en la universidad.

2. Revisión de literatura

Estudiar en la universidad es una oportunidad para mejorar las competencias personales y profesionales, beneficiarse de relaciones sociales o incrementar las posibilidades de obtener un empleo e independencia económica (Fernández-Batanero et al., 2022; Padilla et al., 2022; Rodríguez et al., 2021). De hecho, según la Comisión Europea (2022), los jóvenes adultos con títulos universitarios (entre 25 a 34 años) pueden ganar un 38% más que sus iguales que únicamente han estudiado Educación secundaria. Esta experiencia es fundamental para cualquier persona, pero aún más para aquellas que tradicionalmente no han accedido a la Enseñanza Superior. Sin embargo, solo por acceder o “estar” no se garantizan las posibilidades que pueden ofrecer los contextos universitarios. Es más, el acceso y la presencia sin los apoyos necesarios no se puede considerar una oportunidad (Moriña y Orozco, 2022).

Las universidades tienen la responsabilidad de repensar sus culturas, políticas y prácticas para que la inclusión sea real y que todas las personas, sin excepción, puedan sentirse realmente reconocidas y bienvenidas, aprendan, participen y tengan éxito (Koutsouris et al., 2022; Lourens y Swartz, 2019; Padilla et al., 2022). Sin embargo, los estudios revelan que las barreras aún persisten en la Educación Superior (Collins et al., 2018; González-Castellano et al., 2021; Medina-García et al., 2021).

En la permanencia y el éxito de los estudiantes tradicionalmente no representados, como son aquellos con discapacidad, influye el respaldo de los servicios de apoyo y administrativos por parte de la institución, así como la coordinación de profesionales que se posicionan en la lucha por los derechos de los estudiantes más vulnerables y su inclusión en la universidad (Ortiz et al., 2018; Zhang et al., 2018). Por otro lado, el profesorado puede ser una gran ayuda para promover la inclusión en la universidad. En diversos estudios se reconoce que este es el agente más importante no solo en el aula, sino en la vida de los estudiantes universitarios con discapacidad (Aguirre et al., 2021; Kezar y Maxey, 2014; Lovett et al., 2015; Nancy et al., 2017). Por dicha razón, si el equipo docente no celebra la diversidad ni incorpora los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en sus asignaturas, no será sencillo experimentar la participación real de todos (Getzel y Thomas, 2008; Larkin et al., 2014; Nancy et al., 2017).

En concreto, las investigaciones revelan que el perfil docente que permite al alumnado tener éxito se caracteriza por ser una persona cercana y flexible con sus estudiantes (Couzens et al., 2015; Sánchez-Díaz y Morgado, 2021). Para Stein (2014) este profesional no solo emplea métodos de enseñanza variados, participativos y activos, sino que además conecta personal, emocional y afectivamente con su alumnado (Clément y Dukes, 2017; Kezar y Maxey, 2014; Quinlan, 2016; Stein, 2014). Es más, siguiendo a Scott y otros (2003), a menudo, la inclusividad depende del tipo de interacciones que se establecen entre estudiantes y profesorado.

En este sentido, los factores relacionados con el éxito de los estudiantes aluden, por ejemplo, a las relaciones cercanas entre el alumnado y el profesorado, sus actitudes positivas y el conocimiento de cómo hacer ajustes proactivos y razonables en las planificaciones de clases (Bain, 2004; Dyer, 2018). La práctica docente inclusiva se caracteriza por elaborar un currículum accesible y flexible. Esto se traduce en la labor del profesorado de diseñar sus asignaturas pensando en todos sus estudiantes (Stentiford y Koutsouris, 2022). Para ello, planifican desde el inicio teniendo en cuenta que los estudiantes aprenden de distintas maneras y para dar respuesta a las mismas, sus metodologías y actividades han de ser coherentes con los principios del DUA, proporcionando múltiples formas de implicación, representación, y acción y expresión (Larkin et al., 2014).

Estos hallazgos llevan a pensar que sin formación u orientación práctica para el profesorado (sobre cómo brindar apoyo a las distintas necesidades del alumnado o cómo planificar prácticas inclusivas y basadas en el DUA), será difícil pasar de la retórica a la acción. Fruto de esta realidad, podemos encontrar numerosas publicaciones en los últimos años que insisten en la necesidad de desarrollo profesional y formación docente (Pascual-Arias et al., 2022). De hecho, se ha reconocido que sólo mediante la sensibilización y formación es posible provocar procesos de cambio y transformación para que los contextos universitarios sean realmente inclusivos (Álvarez-Castillo y García-Cano, 2022; Grimes et al., 2021; Vergunst y Swartz, 2022).

Un último apoyo reconocido en los estudios ha sido el de los compañeros de clase (Agarwal et al., 2014; Babic y Dowling, 2015). Desde la voz de estudiantes con discapacidad, este apoyo tanto a nivel práctico como emocional es uno de los aspectos más positivos de su trayectoria universitaria (Vlachou y Papananou, 2018). Algunas investigaciones concluyen que, gracias a este apoyo, no han abandonado sus estudios y han tenido éxito académico ya que sus iguales no se limitan a facilitarles los apuntes, sino que actúan como defensores de sus derechos (Lombardi, et al., 2016; Strnadová et al., 2015).

3. Método

Los resultados de este artículo están vinculados a un proyecto de investigación cualitativo más amplio financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España (EDU2016-76587-R y PID2020-112761RB-I00). que pretendía analizar las creencias, conocimientos, planificaciones y acciones de docentes universitarios españoles de todas las áreas de conocimiento que desarrollan una pedagogía inclusiva. En este artículo se analizan exclusivamente cuáles son, según la perspectiva del profesorado, los facilitadores para lograr la inclusión en la universidad.

Para las cuestiones éticas de este estudio se han tomado en consideración los criterios establecidos por la American Psychological Association Ethics Code (APA, 2017): confidencialidad, respeto por los participantes y consentimiento informado.

3.1. Participantes

El profesorado que participó en este estudio fue seleccionado exclusivamente por sus estudiantes con discapacidad. A través de las oficinas de apoyo a la discapacidad, se pidió a estudiantes de universidades españolas que nominaran a aquellos docentes que habían contribuido a su inclusión en la universidad. Para facilitar la selección de este profesorado se ofreció una descripción de cuál era el perfil docente inclusivo (Moriña et al., 2015).

Una vez que los estudiantes estuvieron de acuerdo en colaborar en el proyecto, nos pusimos en contacto a través de email, presentándole la investigación e invitándolos a recomendar a aquellos docentes que consideraban inclusivos. En total, participaron en la investigación 119 docentes de 10 universidades españolas. De ellos, 24 eran profesores del área de Arte y Humanidades (20,2 %) (P1-P24), 14 de Ingenierías y Ciencias (12,0 %) (P25-P38), 16 de Ciencias de la Salud (13,4 %) (P39-P54), 25 de Ciencias Sociales y Jurídicas (21 %) (P55-P79), y 40 de Ciencias de la Educación (33,6 %) (P80-P119). En cuanto al género, el 58 % fueron hombres y el 42 % mujeres. Respecto a la edad, la mayoría tenía entre 36 y 60 años, siete eran menores de 35 años (7,8 %) y cuatro de ellos superior a 60 años (4,4 %). En relación a la experiencia docente, gran parte del profesorado contaba con más de 10 años (68,4 %), siendo solo seis profesores (6,2 %) aquellos que tenían menos de 5 años de experiencia y 24 los que llevaban ejerciendo entre 5 a 10 años (25,4 %).

3.2. Procedimiento y recogida de datos

Una vez que el profesorado aceptó la participación en la investigación tras recibir la información vía email, se acordó una conversación telefónica con cada docente para explicar con más detalle en qué consistía el proyecto y por qué era clave su participación. En esta misma conversación se concretó una primera entrevista.

En el estudio se realizaron dos entrevistas individuales semi-estructuradas a cada docente. La primera entrevista tenía como objetivo comprender y analizar las creencias y los conocimientos de profesorado inclusivo, mientras que la segunda se centró en los diseños y las acciones docentes. La razón principal de esta estructura fue porque manejábamos una gran cantidad de datos y, de este modo, nos asegurábamos de una completa recogida de la información, facilitábamos la duración de los encuentros y podíamos ajustarnos mejor a la disponibilidad del profesorado participante. Estas fueron validadas por expertos y pilotadas con docentes universitarios que no participaban en el estudio. Se realizaron todas las modificaciones necesarias, de acuerdo con las recomendaciones sugeridas. La duración media de cada entrevista fue de una hora y treinta minutos.

La mayoría de las entrevistas al profesorado se llevaron a cabo de manera presencial ($n = 89$). Sin embargo, dada las circunstancias personales y profesionales, 18 docentes prefirieron la entrevista a través de videollamadas (Skype) y 12 por teléfono. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas. Una vez finalizadas las transcripciones, el texto fue devuelto a cada participante por correo electrónico para contar con su aprobación y proceder al análisis de datos.

3.3. Análisis de datos

El análisis de los datos fue progresivo, a través de un sistema de categorías y códigos inductivo que permitió dar sentido a la información obtenida (Hubert, 2004). Para facilitar el manejo de la información se hizo uso del programa informático MAXQDA. Primero trabajamos en un sistema de categorías y códigos que fue amplio y genérico.

En la siguiente fase de codificación, elaboramos nuevos subcódigos sobre los tópicos tratados. Cada uno de estos códigos se analizó en profundidad para su posible desglose o fusión con otros códigos. Esto nos permitió organizar e interpretar los datos recopilados con el sistema de categorías (Cuadro 1).

Cuadro 1

Sistema de categorías y códigos inductivo

Categorías	Códigos
Servicios y recursos de la universidad	Humanos, materiales, personal de administración y servicios, becas
Rol docente	Voluntad, compromiso social, sensibilidad, responsabilidad, enfoque práctico activo y dinámico, vínculos humanos y afectivos
Profesorado informado y formado	Dejarse apoyar, ser autodidacta, intercambiar experiencias formativas con otros
Currículum universal, accesible, flexible y abierto	Materiales variados y ordenados, flexibilidad, objetivos realizables, ajustes razonables, evaluación formativa, negociada y personalizada
Compañeros de aula	Sensibilidad, empatía, solidaridad y apoyo
Recursos externos a la universidad	Organizaciones, asociaciones y voluntariado

El análisis de toda la información fue realizado por dos personas simultáneamente. Aquellos fragmentos de información en cuya interpretación y categorización resultaban complejos fueron analizados por todo el equipo de investigación mediante reuniones presenciales.

4. Resultados

4.1. Servicios y recursos que la universidad facilita para la inclusión

Los docentes consideraban que los apoyos que posibilitaban a las personas con discapacidad su presencia, aprendizaje y participación en la universidad eran variados, pero todos coincidían en destacar el servicio de discapacidad. En general, esta ayuda la valoraban imprescindible porque acompañaba al alumnado durante sus estudios y ofrecía información específica al profesorado sobre las necesidades de cada estudiante. Relataban cómo el servicio se ponía en contacto con el profesorado para informarle y recomendarle cómo actuar en cada caso. Esto permitía al profesorado conocer y formarse en estrategias para atender a la diversidad, brindar los recursos requeridos y realizar ajustes razonables en su asignatura.

Siempre a través del servicio de la discapacidad se me ofrece asesoramiento. Creo que un año tuve que acudir y me atendieron muy bien, me asesoraron bastante bien. (Participante 46, Ciencias de la Salud)

Otra ayuda que la mayoría del profesorado encontraba era los recursos, en especial, los humanos. Los recursos más nombrados fueron aquellos que estaban gestionados a nivel institucional como el intérprete de signos o el alumno colaborador por parte del servicio a la discapacidad. Todos estos apoyos eran esenciales en su práctica diaria porque gracias a ellos se sentían satisfechos con su quehacer y podían adaptarse y dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes.

Asimismo, los recursos materiales también fueron nombrados por varios docentes como una oportunidad para favorecer el aprendizaje del alumnado con discapacidad. En concreto, mencionaban los equipos de megafonías y radio, las libretas autocopiativas o determinadas aplicaciones que permitían desde el ordenador

introducir subtítulos y audio descripciones para que las sesiones de aula fueran realmente accesibles.

La universidad puso a nuestra disposición un equipo de megafonía y radio que le llegaba al implante coclear del estudiante. (Participante 30, Ciencias e Ingeniería)

A nivel institucional, opinaban que en la universidad cada vez había una mayor sensibilidad en torno a la diversidad. Los participantes indicaron que esto se apreciaba en la labor y atención recibida por parte del personal de administración. Estos profesionales, por ejemplo, cada vez eran más cercanos y comprensivos con el estudiante con discapacidad durante los trámites burocráticos.

Por último, algunos profesores destacaban como ayuda las becas que los estudiantes podían solicitar, tanto por la gratuidad de la matrícula como por otro tipo de becas que ofrecían directamente el apoyo de un recurso humano. Estas eran fundamentales para que el alumnado tuviera cubierta sus necesidades, y a la vez, disfrutara de las mismas oportunidades y los mismos derechos que sus compañeros a la hora de realizar una carrera universitaria.

4.2. El rol docente como pieza clave para la inclusión

Otra ayuda identificada en este estudio fue el propio profesorado. Los participantes explicaban que los docentes que facilitaban el aprendizaje y participación de todo el alumnado se caracterizaban por tener una fuerte voluntad y compromiso social, así como un alto nivel de sensibilidad y concienciación hacia las necesidades de los estudiantes. Además, se resaltaba un perfil docente con una gran humanidad, ya que llevaba a cabo una adecuada tutorización y relación con el alumnado y la institución, empleaba una variedad de recursos tecnológicos y aplicaciones que eliminaban las barreras didácticas, pero, sobre todo, flexibilizaba las metodologías y realizaba ajustes en los exámenes.

El alumno que ha podido seguir adelante creo que ha sido porque ha tenido suerte de tener un profesor que le haya ayudado, que le haya hecho superar retos. (Participante 40, Ciencias de la Salud)

Las características profesionales que suponían una ayuda eran la constancia, el compromiso, el esfuerzo y la dedicación por hacer un buen trabajo y dar a su alumnado la mejor versión de sí mismos. Los docentes se tomaban muy en serio su trabajo, eran responsables, exigentes y se preocuparon por ofrecer un aprendizaje de calidad. Asimismo, estos docentes hicieron hincapié en la fuerte vocación que tenían por la enseñanza y la pasión que transmitían aprendiendo junto a sus estudiantes.

Me apasiona la educación y trato de dar la mejor versión de mí misma en las clases. La característica que me define, sin duda, es la responsabilidad. (Participante 85, Educación)

Otra ayuda se relacionaba con la organización de las clases. Aunque pusieron de manifiesto que era esencial una organización meticulosa y en profundidad de las clases, también se definieron como docentes flexibles. Estos participantes intentaban personalizar sus proyectos, emplear distintas estrategias metodológicas, explicar el contenido de diferente forma, adaptarse a las necesidades y los ritmos del alumnado, así como introducir innovaciones continuas en su asignatura.

Yo soy una persona muy organizada y muy metódica. Me gusta tenerlo todo muy organizado y con tiempo, para que los estudiantes también tengan acceso a la información en todo momento. (Participante 15, Artes y Humanidades)

Por otro lado, una gran parte de los docentes resaltaron su enfoque práctico, activo y dinámico. Estos docentes se veían como profesionales que impartían unos contenidos teóricos, pero consideraban imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje crear espacios de diálogo, combinar las explicaciones con ejemplos prácticos y vincular los contenidos con experiencias próximas al alumnado y la realidad social.

Procuró que los estudiantes siempre encuentren ejemplos en la realidad. Esto es muy importante para que entiendan los contenidos y para que sepan aplicarlo. (Participante 60, Ciencias Sociales y Jurídicas)

Por otro lado, en cuanto a las características personales, casi todos los docentes se definieron como personas accesibles, humanas, humildes, afectivas y que cuidaban las relaciones con sus estudiantes. No obstante, gran parte de ellos destacaron que los vínculos eran de proximidad y no de amistad. De esta manera, los profesores se caracterizaban por tener un trato de cercanía que, según contaban, le brindaba al estudiante seguridad y confianza para expresar sus dudas sobre las asignaturas, eliminar determinadas barreras que pudieran encontrarse durante su trayectoria académica, construir espacios de confianza y conocer mejor a sus estudiantes.

Yo creo que soy muy humilde y muy cercana con el alumnado. Entonces, al ser así, mis estudiantes me hablan con confianza. Esto me permite enterarme de todos sus miedos y actuar sobre ellos. (Participante 96, Educación)

Otra de las características personales que prácticamente todos los docentes indicaron fue la empatía. Se definieron como personas sensibles a las necesidades de sus estudiantes y con facilidad para conectar y ponerse en el lugar de cada uno de ellos. Esta misma característica llevaba a la par la preocupación por sus estudiantes, la paciencia, la ayuda y el apoyo inmediato tanto en tutorías presenciales como a través de correo electrónico.

Me preocupó mucho por ellos. Por ejemplo, si hay alguna duda, pues ellos me preguntan por correo electrónico y yo les respondo enseñada. (Participante 49, Ciencias de la Salud)

Por último, la gran mayoría se caracterizaban por ser personas entusiastas, divertidas y motivadoras. En general, estos docentes disfrutaban y eran felices dando clases.

Yo soy una entusiasta y procuro que el ambiente de trabajo sea relajado y haya muchas formas de comunicación. (Participante 89, Educación)

El afecto fue otro de los ingredientes imprescindible para que el alumnado se sintiera seguro, cómodo, querido y respetado en las clases. Para ello, comentaban que era preciso ser “una buena persona”. Es decir, ser sensible ante las situaciones que todos los estudiantes podían experimentar, preocuparse por ellos, trabajar su resiliencia, aceptar la realidad social, así como estar presente, abierto y motivado ante cualquier tipo de consultas y peticiones. Además de crear un clima positivo donde cada estudiante pudiera expresar sus emociones, el profesorado resaltó que la base de los afectos era el respeto al alumnado.

En el fondo de todo esto, lo que subyace es un respeto por el alumno. Tú respetas al alumno, que está aquí un tiempo y tú tienes que darle respuesta, y no solo a algunos, sino a todos. Entonces, digamos que ese compromiso es lo que lleva al resto. (Participante 101, Educación)

4.3. Un profesorado informado y formado para la inclusión

Otra ayuda que casi todos los docentes coincidieron fue en que era preciso solicitar apoyo y dejarse ayudar por parte de las oficinas de apoyo a la discapacidad, agentes externos y organizaciones sociales sin ánimo de lucro (por ejemplo, la Organización Nacional de Ciegos Españoles). Asimismo, añadieron la necesidad de una información

y formación autodidáctica sobre normativa e intercambiar experiencias y cursos prácticos con otros colegas.

Es importante hablar con los profesionales que están en el servicio de discapacidad de la universidad, que son los que le pueden ayudar. (Participante 24, Ciencias e Ingeniería)

Algunos participantes hicieron hincapié en su necesidad de más formación en atención a la diversidad. Aunque la gran mayoría tuvieron claro que podían dar numerosas recomendaciones a otros docentes sobre ayudas a la inclusión, unos pocos explicaron que dependería de cada caso, pero que debido a su falta de experiencia o formación aún no se sentían capaces para poder dar consejos a otros.

No sé hasta dónde puede llegar mi aportación. Uno intenta aportar y ser inclusivo, pero a veces no tiene suficientes conocimientos para dar recomendaciones en estos casos. (Participante, 62, Ciencias Sociales y Jurídicas)

4.4. Un currículum universal, accesible, flexible y abierto como garante de la inclusión

El cuarto facilitador que una mayoría de participantes resaltó se relacionaba estrechamente con el DUA. Ellos explicaron que no se trataba de adaptar la asignatura únicamente para los estudiantes con discapacidad, sino de pensar la asignatura para todo el alumnado, planificando actividades para que todos pudieran participar e incorporando materiales variados y ordenados.

Que intente plantear tareas o actividades que no solamente involucren a unos pocos, ¿no? Le recomendaría que trate de hacer partícipes a todos a lo largo del curso. (Participante 68, Ciencias Sociales y Jurídicas)

La mayoría del profesorado manifestaba que era necesario diseñar una asignatura que no fuese rígida e inamovible desde el principio, sino pensada y flexible para el alumnado con discapacidad. En concreto, hacían alusión a la justicia social y necesidad de planificar un proyecto docente con objetivos realizables y donde quedase recogido que era el docente el encargado de originar alternativas, posibilidades y adaptarse a las necesidades que los estudiantes pudieran tener con la asignatura.

Haz una guía docente lo más abierta posible, considerando que puedes tener gente con discapacidades, y ten a mano ciertas actividades, o alternativas para lo que haces. (Participante 16, Artes y Humanidades)

En lugar de hablar de ajustes, comentaban que se trataba más bien de unos mínimos que se deberían considerar en cualquier asignatura. Por ejemplo, mencionaban la inclusión de subtítulos en el material audiovisual, no ser cómplice de las barreras físicas, facilitar los apuntes en formato Word, incorporar distintas modalidades de evaluación (no solo para la discapacidad, sino para la conciliación familiar y laboral), evitar la metodología tradicional, crear actividades atractivas y enfocadas hacia la práctica real, hacer uso de calendarios y cronogramas, así como dar libertad para realizar los trabajos tanto en grupo como individual.

Una ayuda fundamental, que es muy sencilla, es darle la información en Word, o ponérsela en la plataforma en Word. De esta forma, ellos amplían, ponen, quitan..., y a esto a nosotros no nos cuesta ningún trabajo. (Participante 88, Educación)

En esta planificación no rígida, la evaluación ocupaba un papel protagonista. Recomendaban que esta fuera negociada, continua y con distintas modalidades. La clave según su experiencia consistía en establecer diálogo con el alumnado en las clases para llegar a acuerdos sobre el tipo de evaluación que deseaba tener. En general, hicieron referencia a una evaluación personalizada, formativa, continua y no excluyente

para todos. Asimismo, comentaron que las fechas de los exámenes debían ser modificables, el tiempo flexible, y el formato de la prueba relacionado con las clases impartidas, adaptándose a la vez a las necesidades (por ejemplo, el tamaño de la letra) y estilos de aprendizaje.

El servicio de atención a la discapacidad me dijo que tenía que darle en el examen un 20% más de tiempo que a los demás, pero al final, si el examen era de una hora, les di una hora y veinte a todos los alumnos, no solo a él, porque vuelvo a repetir, que al final, si lo haces así, lo estás diferenciando del resto de la clase. (Participante 73, Ciencias Sociales y Jurídicas)

4.5. Los compañeros de aula como aliados para la inclusión

Otra ayuda que gran parte de los docentes destacaban para los estudiantes con discapacidad fueron los compañeros de aula. Por ejemplo, resaltaban su sensibilidad, empatía y solidaridad dejándoles sus apuntes, desplazándolos y siendo cercanos con ellos. En concreto, destacaban como en ocasiones existía un pequeño equipo donde se sentían más comprendidos, pero apreciaban como la fuerza del grupo y una visión sin etiquetas por parte de sus iguales en el aula hacía a este alumnado más resiliente y, a la vez, permitía su sentido de pertenencia y progreso.

El propio grupo lo consideran como un alumno más, un individuo más y no lo discriminan por su condición física o mental. (Participante 35, Ciencias e Ingeniería)

4.6. Recursos externos a la universidad que son cómplices de la inclusión

Finalizando con las ayudas, algunos destacaban los externos a la universidad como las organizaciones, asociaciones y el voluntariado.

La comunicación y coordinación que la institución mantenía con cada una de ellas era esencial para que las ayudas pudiesen ser inmediatas y utilizadas por los estudiantes.

Esta chica llegó y tenía dificultades, así que necesitaba una lupa. Aunque la lupa se la proporcionó la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), desde aquí se gestionó rápidamente. (Participante 79, Ciencias Sociales y Jurídicas)

5. Discusión

Avanzar hacia una universidad inclusiva es un proceso complejo y dilatado en el tiempo, que requiere de altas dosis de compromiso institucional y personal de los distintos agentes de la comunidad universitaria. Los hallazgos presentados en este artículo pueden ser reveladores para aquellas universidades que deseen considerarlos en su camino para construir culturas, políticas y prácticas inclusivas. Ya sabemos que el enfoque de la educación inclusiva no solo tiene que ver con el profesorado, pero, sin duda, este es el referente más inmediato y cercano que tienen los estudiantes. En este estudio se revelan evidencias y pistas sobre cómo el docente puede convertirse en un facilitador para la inclusión, pero también se ponen de manifiesto otros facilitadores vinculados a la propia institución, como las oficinas de apoyo a la discapacidad, o los propios compañeros de clase.

Este estudio expone que el profesorado conoce los servicios de apoyo y reconoce que las becas son las sinergias que permiten que el estudiante con discapacidad no abandone la universidad. Babic y Dowling (2015) y Strnadová y otros (2015) llegaron a conclusiones similares. Los participantes de nuestro estudio agradecen el trabajo que realizan estos servicios porque le ofrecen asesoramiento y estrategias prácticas para dar respuesta a la diversidad.

Mientras que en la mayoría de estudios se han identificado al profesorado como una barrera a la inclusión del alumnado (Biggeri et al., 2020; Martins et al., 2018), en este, el profesorado es un facilitador del aprendizaje y participación de todos los estudiantes. Este resultado corrobora los estudios previos que han determinado que los profesores son una pieza clave en la inclusión y que cuando se dan las condiciones oportunas cualquier estudiante puede aprender, participar y tener éxito (Lipka et al., 2020; Moriña y Orozco, 2022). Más allá de esta influencia, los resultados aquí presentados también nos ofrecen qué características profesionales (dedicación, vocación, organización metódica, flexibilidad, reflexión sobre la práctica, creatividad, orientación práctica y activa) y personales (humanidad, cercanía, empatía, afectividad, entusiasmo) deben de tener las personas que se dedican a enseñar en la universidad.

Estos datos son esperanzadores, no solo porque pueden orientar a las universidades en la selección del profesorado y en sus planificaciones de programas de formación para su personal, sino también porque ponen en evidencia que la inclusión puede ser posible. Esta, tantas veces cuestionada, y en la mayoría de trabajos realizados hasta el momento, circunscrita principalmente a una recomendación indicando que sería necesario que las universidades fueran inclusivas (Lourens y Swartz, 2019), en esta ocasión, se pasa de la retórica a la práctica, mostrando que existen docentes inclusivos y retratando cómo son estos.

Hay estudios como los de Stein (2014), Titsworth y otros (2010) o Thomas (2016), que ya explicaban que preocuparse por saber acerca del alumnado, mostrar interés en cómo poder ayudarle y llevar a cabo tutorías personalizadas son factores que contribuyen a su inclusión en la universidad. En nuestro estudio, también, aparecen reflejados estos resultados.

Este trato humano y justo que reclama la inclusión no será posible que se traduzca en acciones si el profesorado no tiende a facilitar los procesos, cuida los afectos ni se muestra accesible y empático. Los trabajos de Clément y Dukes (2017), Lipka y otros (2020), Quinlan (2016) o Thomas (2016) apuntaban en esta misma dirección y reclamaban que el profesorado tenía que ser sensible y comprensible con cada estudiante. En nuestro estudio hemos encontrado que, ante todo está el respeto y la consideración de la persona que decide cursar unos estudios universitarios y velar por su progreso. En este sentido, los docentes universitarios podrían formarse en educación emocional y acción tutorial para no solo valorar los contenidos y las “calificaciones”, sino también prestar atención a las relaciones y el bienestar de sus estudiantes. Los participantes de este estudio saben que un profesorado implicado en la tutorización y la relación, consciente de los ajustes en la evaluación, y con recursos y metodologías efectivas y diversas se convierte en una ayuda para todo el alumnado. Esto también se ha evidenciado en multitud de investigaciones desde la voz del alumnado (Abella et al., 2020; Bunbury, 2020; Stein, 2014; Vlachou y Papananou, 2018).

En lo que se refiere a la formación e información, estas aparecen en este estudio como imprescindible para la inclusión. Este profesorado recomienda desarrollar sinergias para buscar apoyo de otros profesionales y servicios que le asesore sobre estrategias inclusivas. Coincidimos con las investigaciones de Knight y otros (2016) y Zhang y otros (2018) que proponen como la unión entre la institución, sus servicios y los miembros que la componen es un requisito esencial para que los estudiantes participen, tengan éxito y se sientan realmente en igualdad de condiciones. Además, la formación del profesorado es prioritaria, de modo que las universidades deberían diseñar políticas de formación obligatorias en las que se incluyan contenidos de diversidad y educación inclusiva.

Los compañeros es otra ayuda que posibilita la presencia, la participación, el bienestar, el éxito y la emancipación del estudiante con discapacidad en la universidad (Babic y Dowling, 2015; Lombardi, et al., 2016; Strnadová et al., 2015; Vlachou y Papananou, 2018). Todas las injusticias que pueden experimentar a causa de su condición se minimizan con el apoyo académico y emocional de sus iguales. De nuevo, el profesorado y la institución deben emprender acciones para que cada vez haya más conciencia y lucha sobre los derechos de las personas con discapacidad y de otros estudiantes no tradicionales.

Por último, aparecen otras ayudas externas a la universidad como las asociaciones o el voluntariado. Hasta ahora pocos estudios han mencionado esta oportunidad para el estudiante con discapacidad. Las propuestas de Babic y Dowling (2015) y Strnadová y otros (2015) ya habían incorporado la coordinación entre estos organismos y el profesorado, pero en nuestro caso se refleja como cualquier apoyo humano externo que sea preciso tiene que estar presente en las sesiones de clases para que estas sean realmente accesibles.

Limitaciones e investigaciones futuras

Este estudio que puede contribuir a la línea de investigación sobre educación inclusiva y educación superior no está exento de limitaciones, como por ejemplo, la necesidad de una perspectiva más internacional de los participantes o el análisis diferenciando entre las distintas áreas de conocimiento. No obstante, creemos que los resultados son valiosos y prácticos y permiten conocer y comprender que existen ayudas que pueden facilitar la inclusión, siendo el profesorado un engranaje clave que puede lograr el éxito de aquellas personas que han decidido realizar unos estudios universitarios. En futuras investigaciones se podría explorar el perfil docente de otros contextos internacionales para contar con evidencias que corroboren, amplíen o contradigan estos resultados. También sería útil plantear proyectos de investigación que diseñen, desarrollen y evalúen programas de sensibilización y formación para el profesorado en atención a la diversidad y educación inclusiva.

6. Conclusiones

En conclusión, es tiempo de actuar y dejar atrás los ideales y recomendaciones. Actualmente sabemos que los estudiantes con discapacidad y aquellos otros no tradicionales se encuentran con barreras a la inclusión (Louise y Swartz, 2022; Rooney, 2019; Zhang et al., 2018). Por tanto, es el momento de poner en funcionamiento medidas que eliminen estas. Pero estas actuaciones no se van a emprender sin rumbo porque existen estudios que demuestran cuál es el camino a seguir. Un ejemplo es el que presentamos en este artículo, ofreciendo un conocimiento práctico de cómo es y cómo debe actuar un docente universitario inclusivo. Con estos hallazgos, aquellos que nos dedicamos a la profesión docente tenemos un espejo en que el mirarnos para proyectar nuestro desarrollo profesional y nuestra propia construcción de “ser” docente. Reconocemos que el camino no va a ser fácil porque las incertidumbres, tensiones y presiones docentes no son pocas, en una universidad cada vez más burocratizada y con altas exigencias investigadoras. Sin embargo, también somos conscientes de la responsabilidad y el compromiso ético que tenemos como docentes en una sociedad que confía en la universidad y en unos estudiantes que buscan una oportunidad para progresar personal, educativa, social y laboralmente.

Es tiempo de repensar, evaluar la calidad de la institución y devolverle a la universidad su sentido humano, democrático y social. Las ayudas que se han descrito en esta

investigación pueden ser palancas para transformar las aulas y las universidades, pero mientras continúen existiendo barreras para la convivencia, el aprendizaje y la participación de cualquier persona y el profesorado sea cómplice de ellas, la universidad no será inclusiva.

Agradecimientos

Los resultados que aparecen en este artículo están vinculados a un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Agencia Estatal de Investigación) del Gobierno de España (EDU2016-76587-R y PID2020-112761RB-I00).

Referencias

- Abella García, V., Ausín Villaverde, V., Delgado Benito, V. y Casado Muñoz, R. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación Formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.1.004>
- Agarwal, N., Calvo, B. A. y Kumar, V. (2014). Paving the road to success: A students with disabilities organization in a university setting. *College Student Journal*, 48(1), 34-44.
- Aguirre, A., Carballo, R. y Lopez-Gavira, R. (2021). Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: Faculty members of Social Sciences and Law speak out. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>
- Álvarez-Castillo, J. L. y García-Cano, M. (2022). *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización*. Narcea.
- APA. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Babic, M. y Dowling, M. (2015). Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614-629. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037949>
- Barrington, E. (2004). Teaching to student diversity in higher education: How multiple intelligence theory can help. *Teaching in Higher Education* 9(4), 421-434. <https://doi.org/10.1080/1356251042000252363>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Biggeri, M., Di Masi, D. y Bellacicco, R. (2020). Disability and higher education: Assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in Higher Education*, 45(4), 909-924. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>
- Bunbury, S. (2020). Disability in higher education do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Clément, F. y Dukes, D. (2017). Social appraisal and social referencing: Two components of affective social learning. *Emotion Review*, 9(3), 253-261. <https://doi.org/10.1177/1754073916661634>
- Collins, A., Azmat, F. y Rentschler, R. (2018). Bringing everyone on the same journey: Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education* 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Comisión Europea, EACEA/Eurydice. (2022). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J. y Keen, D. (2015). Support for Students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of*

- Disability, Development and Education*, 62(1), 24-41.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592>
- Dyer, R. (2018). Teaching students with disabilities at the college level. *Journal of Instructional Research*, 7, 75-79.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M. y Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), art. 11918.
<https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>
- García-González, J. M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E. y Ríos-Aguilar, S. (2020). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579-595.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>
- Getzel, E. E. y Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84. <https://doi.org/10.1177/0885728808317658>
- González-Castellano, N., Colmenero-Ruiz, M. J. y Cerdón-Pozo, E. (2021). Factors that influence the university' inclusive educational processes: Perceptions of university professor. *Heliyon*, 7(4), art. E06853. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853>
- Grimes, S., Southgate, E., Scevk, J. y Buchanan, R. (2021). Learning impacts reported by students living with learning challenges/disability. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1146-1158. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1661986>
- Hubert, K. (2004). The future prospects of qualitative research. En U. Flick (Ed.), *A companion to qualitative research* (pp. 354-358). Sage.
- Kezar, A. y Maxey, D. (2014). Students outcomes assessment among the new non-tenure-track faculty majority. *Occasional Paper*, 21, art 6.
- Koutsouris, G., Stentiford, L. y Norwich, B. (2022). A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. *British Educational Research Journal*, 48(5), 878-895.
<https://doi.org/10.1002/berj.3799>
- Knight, W., Wessell, R. D. y Markle, L. (2016). Persistence to graduation for students with disabilities: Implications for performance-based outcomes. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(4), 362-380.
<https://doi.org/10.1177/1521025116632534>
- Larkin, H., Nihill, C. y Devlin, M. (2014). Inclusive practices in academia and beyond. *International Perspectives on Higher Education Research*, 12, 147-171.
<http://dx.doi.org/10.1108/S1479-362820140000012012>
- Lipka, O., Khouri, M. y Shecter-Lerner, M. (2020). University faculty attitudes and knowledge about learning disabilities. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 982-996.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1695750>
- Lombardi, A. R., Murray, C. y Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250-261. <https://doi.org/10.1037/a0024961>
- Louise, E. y Swartz, L. (2022). Integration into higher education: Experiences of disabled students in South Africa. *Studies in Higher Education*, 24(2), 367-377.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750581>
- Lourens, H. y Swartz, L. (2016). It's better if someone can see me for who i am': Stories of (in)visibility for students with a visual impairment within South African universities. *Disability & Society*, 31(2), 210-222. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1152950>
- Lovett, J., Nelson, J. y Lindstrom, W. (2015). Documenting hidden disabilities in higher education: Analysis of recent guidance from the association on higher education and disability (AHEAD). *Journal of Disability Policy Studies*, 26(1), 44-53.
<https://doi.org/10.1177/1044207314533383>

- Martins, M E., Morges, M. L. y Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L. y García-Vita, M. M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Moriña, A., Gavira, R. y Molina, V. M. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 147-159. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934329>
- Moriña, A. y Orozco, I. (2022). Estrategias de aprendizaje inclusivo en la universidad: la perspectiva del profesorado español de distintas áreas de conocimiento. *Culture and Education*, 34(2), 231-265. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>
- Nancy, J., Ellen, M., Kirsten, R. y Autumn, K. (2017). *Disability in higher education*. Jossey-Bass.
- Ortiz, A. M., Agreda, M. y Colmenero, M. J. (2018). Towards inclusive higher education in a global context. *Sustainability*, 10(8), 2670. <https://doi.org/10.3390/su10082670>
- Padilla-Carmona, T., González-Monteagudo, J. y Tenorio Rodríguez, M. (2022). Lights and shadows: The inclusion of invisible students in Spanish universities. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 7(1), 37-44. <https://doi.org/10.15170/AR.2022.7.1.3>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., Fuentes Nieto, T. y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La formación permanente del profesorado como elemento influyente para implicar al alumnado en su evaluación: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 81-99. <https://doi.org/10.15366/riece2022.15.1.005>
- Quinlan, K. M. (2016). How emotion matters in four key relationships in teaching and learning in higher education. *College Teaching*, 64(3), 101-111. <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1088818>
- Rodríguez, P., Izuzquiza, D. y Cabrera, A. (2021). Inclusive education at a Spanish university: The voice of students with intellectual disability. *Disability & Society*, 36(3), 376-398. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1745758>
- Rooney, C. (2019). Listening to other voices: Building inclusion of higher education students with disability from the ground up. *International Studies of Widening Participation*, 6(1), 33-47.
- Sánchez-Díaz, M. N. y Morgado, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero*, 52(1), 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20215212743>
- Scott, S. S., Loewen G., Funckes, C. y Kroeger, S. (2003). Implementing universal design in higher education: Moving beyond the built environment. *Journal on Postsecondary Education and Disability*, 16(2), 78-89.
- Stein, K. (2014). Experiences of college students with psychological disabilities: The impact perceptions of faculty characteristics on academic achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(1), 55-65.
- Stentiford, L. y Koutsouris, G. (2022). Critically considering the 'inclusive curriculum' in higher education, *British Journal of Sociology of Education*, 43(8), 1250-1272. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2122937>
- Strnadová, I., Hájková, V. y Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level. A reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080-1109. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Titsworth, S., Quinlan, M. M. y Mazer, J. P. (2010). Emotion in teaching and learning: Development and validation of the classroom emotions scale. *Communication Education*, 59(4), 431-452. <https://doi.org/10.1080/03634521003746156>

- Thomas, L. (2016). Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups. En M. Shah, A. Bennett y E. Southgate (Eds.), *Widening higher education participation. A global perspective* (pp. 35-159). Elsevier.
- Vaccaro, A., Daly-Cano, M. y Newman, B.M. (2015). A sense of belonging among college students with disabilities: An emergent theoretical model. *Journal of College Student Development*, 56(7), 670-686. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0072>
- Vergunst, R. y Swartz, L. (2022). Experiences with supervisors when students have a psychosocial disability in a university context in South Africa. *Teaching in Higher Education*, 27(2), 695-708. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1730784>
- Vlachou, A. y Papananou, I. (2018). Experiences and perspectives of Greek higher education students with disabilities. *Educational Research*, 60(2), 206-221. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1453752>
- Zhang, Y., Rosen, S., Cheng, L. y Li, J. (2018). Inclusive higher education for students with disabilities in China: What do the university teachers think? *Higher Education Studies*, 8(4), 104-115. <https://doi.org/10.5539/hes.v8n4p104>

Breve CV de las autoras

Anabel Moraña

Catedrática en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de esta misma universidad. Su trayectoria profesional está vinculada a la educación inclusiva, exclusión educativa, formación continua del profesorado, discapacidad y Enseñanza Superior. Email: anabelm@us.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0852-7523>

Inmaculada Orozco

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Es miembro del Grupo de Investigación I.D.E.A. (Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento-HUM423) y pertenece al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación en Universidad de Sevilla. Su experiencia docente e investigadora está relacionada con la Educación Inclusiva en diferentes etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria y Superior), discapacidad, tecnologías y la formación del profesorado. Email: iorozco@us.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5170-7805>

Estudio sobre la Situación y Percepción de Menores Extranjeros no Acompañados (MENAS) en la Región de Murcia (España): Factores Clave para su Inclusión

Study on the Situation and Perception of Unaccompanied Foreign Minors (MENAS) in the Region of Murcia (Spain): Key factors for their Inclusion

Andrés Escarbajal, Rebeca Martínez Fuentes y Carmen M^a Caballero *

Universidad de Murcia, España

DESCRIPTORES:

MENAS
Formación educativa
Origen
Motivos migratorios
Costumbres
Inclusión

RESUMEN:

La presencia de menores migrantes no acompañados (MENAS) en nuestro país es cada vez mayor, siendo un tema de actualidad debido, entre otras cosas, a la magnitud y trascendencia que ha alcanzado como fenómeno social. Así, se trata de unas de las temáticas de mayor trascendencia en toda Europa, y de forma ineludible, en países del Mediterráneo, como es el caso de España. El objetivo general de este artículo es analizar la situación de los menores extranjeros no acompañados en la Región de Murcia. El diseño de este estudio sigue un enfoque cuantitativo, descriptivo y no experimental. Este se ha realizado en dos centros de menores gestionados por Fundación Diagrama, en los que conviven 46 menores no acompañados. El instrumento empleado ha sido un cuestionario diseñado ad-hoc. Los resultados han mostrado que no se trata de un grupo homogéneo en relación a su perfil socio-educativo, procedencia, intereses, motivos migratorios o niveles de apoyo, por lo que se debe atender a cada una de las problemáticas específicas. Como conclusión, se resalta el conocimiento del idioma, la falta de apoyos o la baja formación, como factores clave para lograr la inclusión de estos menores en las sociedades de acogida.

KEYWORDS:

MENAS
Educational training
Origin
Migratory reasons
Customs
Inclusion

ABSTRACT:

The presence of unaccompanied migrant minors (MENAS) in our country is increasing, being a topical issue due, among other things, to the magnitude and importance that it has reached as a social phenomenon. Thus, it is one of the most important issues throughout Europe, and inescapably, in Mediterranean countries, as is the case of Spain. The general objective of this article is to analyse the situation of unaccompanied foreign minors in the Region of Murcia. The design of this study follows a quantitative, descriptive, and non-experimental approach. This has been carried out in two centers for minors managed by Fundación Diagrama, in which 46 unaccompanied minors live. The instrument used was a questionnaire designed ad-hoc. The results have shown that it is not a homogeneous group in relation to its socio-educational profile, origin, interests, migratory reasons, or levels of support, so each of the specific problems must be addressed. In conclusion, knowledge of the language, lack of support or low training are highlighted as key factors to achieve the inclusion of these minors in host societies.

CÓMO CITAR:

Escarbajal, A., Martínez Fuentes, R. y Caballero, C. M. (2023). Estudio sobre la situación y percepción de menores extranjeros no acompañados (MENAS) en la Región de Murcia (España): Factores clave para su inclusión. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 47-65.
<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.003>

1. Introducción

La incorporación a la sociedad de personas inmigrantes es uno de los fenómenos de mayor trascendencia en toda Europa (De Graeve, 2017; Lems, 2020; Miglioni et al., 2021) y, de forma ineludible, en países del Mediterráneo como en Italia y Grecia (Barn et al., 2021), o como es el caso de España (Bravo y Santos-González, 2017). En este sentido, la presencia en el territorio nacional de los “Menores Extranjeros no Acompañados” –conocidos como MENAS, por sus siglas en español– ha crecido notablemente en los últimos años, convirtiéndose en una realidad social importante, lo que implica una serie de cambios y repercusiones a nivel social, cultural y psicológico en los individuos que conforman este colectivo.

A modo de concreción, conforme a lo expresado por el Alto Comisionado para los Refugiados de las Naciones Unidas, en el año 2005, se ha de entender por Menores Extranjeros no Acompañados (MENAS), a los menores de dieciocho años que están separados de ambos padres y otros parientes y no están al cuidado de un adulto al que, por ley o costumbre, incumbe esa responsabilidad. De este modo, se trata de aquellos menores de edad extranjeros no acompañados que emigran de forma autónoma sin ningún miembro de su familia o adulto que lo acompañe.

En otras palabras, se trata de niños, adolescentes y jóvenes que inician un proyecto migratorio de manera autónoma y los cuales destacan por la forma de entrada que utilizan, en este contexto como pone de manifiesto Gimeno (2013), estos jóvenes viven una doble condición: a) la de menores, a quienes hay que proteger y b) la de extranjeros, a quienes hay que controlar. A este respecto cabe destacar que, además de su importancia social por las dimensiones alcanzadas y por el constante tratamiento en los medios de comunicación, la situación de los menores extranjeros interesa por la concurrencia de diferentes poderes públicos en la toma de decisiones, así como por la pluralidad de normas de las diferentes autonomías dificulta el estudio y el análisis del fenómeno (Lázaro, 2007).

Numerosas fuentes (Barrie y Mendes, 2011; Observatorio de la Infancia en Andalucía, 2016) presentan la migración de menores como un fenómeno homogéneo, sin embargo, tal y como se expone en diferentes estudios citados por Fuentes (2014), cada menor se sitúa como un individuo independiente, con unas vivencias propias y únicas, con unas expectativas en cuanto al proyecto migratorio, con unos motivos de migración particulares y una situación personal, familiar, y social concreta. Sin embargo, puede afirmarse que existen una serie de indicadores de estos menores que suelen ser característicos: la edad, sexo, nacionalidad, lengua hablada, religión, situación familiar de referencia, nivel de instrucción, experiencia laboral previa, contacto con la familia, existencia de familiares en España, mayoría de edad y modo de entrada en el país de destino (Fuentes, 2014).

En esta misma línea, Lázaro (2007) señala una serie de rasgos similares en cuanto al perfil e indicadores de los menores no acompañados que llegan a España, como por ejemplo que fundamentalmente se trata de varones (número de mujeres reducido), la mayoría de los casos proceden de Marruecos (aunque se incrementa el número de subsaharianos, presentan una mayor madurez que la que corresponde a su edad cronológica, mantienen una relación normalmente periódica con su familia de origen, muestran deseos de mejorar su situación personal y familia, rechazan el sistema de protección ofrecido decantándose por opciones de mayor autonomía tal como el alojamiento en pisos, presentan una gran movilidad geográfica tanto dentro de España, trasladándose de una Comunidad Autónoma a otra, como incluso dentro de la Unión

Europea. La opción por un determinado lugar tiene siempre un elemento de provisionalidad ya que depende de la consecución de sus objetivos.

A este respecto, se resalta como diferentes investigaciones coinciden en que el perfil de la mayoría de estos menores es el de un adolescente, varón, marroquí o argelino, entre 14 y 17 años que va a otro país (en este caso a España) para escapar de situaciones de gran vulnerabilidad económica y encontrar oportunidades de desarrollo, en ocasiones de forma voluntaria y otros inducidos por su familia. De esta manera, la descripción de este colectivo realizada por las diferentes instituciones y administraciones implicadas se suele ajustar a la enumeración de dichas categorías lo que en palabras de Jiménez (2003) puede suponer la reducción de campos de significados que construye el menor en su espacio de movilidad transnacional, por lo que propone el planteamiento de estudios que incidan más en las realidades del menor y no tanto en su problemática, con el objetivo de elaborar políticas y medidas que se adecuen a sus necesidades reales (Kauhanen y Kaukko, 2020).

A continuación, van a ser tratados y desarrollados los diversos factores que influyen en el proceso migratorio de los MENAS, los motivos migratorios y la evolución del proceso y, por último, la situación actual en la Región de Murcia (España).

1.1. Factores relacionados con el proceso migratorio y motivos de salida

En primer lugar, es fundamental hacer hincapié en que las nuevas formas migratorias que se están produciendo, de forma globalizada (Eurostat, 2018) y en toda Europa, requieren del tratamiento de este fenómeno desde una perspectiva, dentro de la lógica de las migraciones internacionales, transnacional e inclusiva (Leiva et al., 2022). De este modo, según lo expuesto por Jiménez (2003), diversos autores definen “transnacionalismo” como todos aquellos procesos a través de los cuales los inmigrantes forjan y mantienen múltiples relaciones sociales entrelazadas, que unen sus sociedades de origen y las sociedades de asentamiento. Por lo tanto, definimos espacios sociales transnacionales como aquellos que suprimen la vinculación de la sociedad a un lugar concreto según la concepción del estado-nación.

Los procesos migratorios analizados desde la perspectiva transnacional, superan la visión tradicional del análisis lineal de la migración, dividida en fases y contextos, por lo que se requiere de un tratamiento específico que no se centre únicamente en las características más básicas del mismo, sino que se hace necesaria una reflexión que aporte un enfoque global que reduca la perspectiva unilateral asociada a este fenómeno que lo define como “un proceso problemático” (Jiménez, 2003).

Así, numerosos estudios tratan de explicar y analizar la migración internacional a través de variables económicas, sin tener en cuenta las condiciones de vida de las personas migrantes en los países de origen, de sus motivaciones, sus intenciones, así como las circunstancias personales y sociales que los han llevado a iniciar el proceso migratorio (Ortega y Gutiérrez, 2018). Dentro de este contexto, en palabras de Goycochea (2002) las migraciones son consideradas más un proceso familiar y social que el producto de una decisión unipersonal de un individuo, que no responde a vínculos familiares colectivos. Se impulsan nuevas interpretaciones enfocadas en las dimensiones subjetivas del proceso que tornan la mirada al actor social y permiten visualizar las relaciones sociales y las estrategias llevadas a cabo por los propios individuos y los grupos sociales, en contextos específicos, con miras a tomar la decisión de emigrar a otro país en busca de mayores y mejores oportunidades futuras.

En relación a los motivos que llevan a un menor a iniciar un proceso migratorio, es necesario analizar este fenómeno desde una perspectiva global se debe atender a todos

los factores implicados en dicho proceso, analizando especialmente cuáles son los factores que impulsan a los menores a emprender el viaje. Así, siguiendo lo expuesto en el Informe de Save The Children (2018), podríamos distinguir distintos tipos de factores que motivan a una persona a emigrar, los cuales son: personales, familiares o comunitarios y factores contextuales.

Se toman como factores personales las aspiraciones y ambiciones personales de los y las menores, las cuales tienen un peso fundamental a la hora de iniciar el proceso migratorio. En este sentido, se ha de tener en cuenta que muchos de estos menores conciben la movilidad como una fuente de riqueza y aprendizaje, tomando el país de destino como una oportunidad para poder llevar a cabo el proyecto de vida que han elegido. Para abordar los factores familiares o comunitarios que motivan la migración del menor hay que tener presente el papel que juega cada uno de ellos en su familia, así como el nivel de participación en las decisiones que les conciernen y el trato recibido por parte de miembros de la familia cercanos.

Otro de los motivos expuestos en Save The Children (2018), relacionado con los factores familiares, es la reunificación familiar, donde los menores, para reagruparse con familiares, se ven en la necesidad de llegar por otras vías al país de destino ya que existen difíciles trámites institucionales para conseguir este objetivo.

Por otra parte, los factores contextuales hacen referencia las circunstancias y condiciones que se experimentan en el país de origen, en los que a menudo se dan situaciones de extrema pobreza, de desprotección social o de situaciones de conflicto y violencia, lo que sigue arrastrando a un aumento de una situación de vulnerabilidad donde niños y niñas están inmersos, puesto que los contextos están caracterizados por inestabilidad política y/o económica e inseguridad.

Además, a todas las situaciones mencionadas, hay que añadir aquellos lugares que se ven afectados por catástrofes naturales, en los que las condiciones de vida se empeoran gravemente y que en ocasiones provoca el desplazamiento forzoso de personas en todo el mundo.

En definitiva, la búsqueda de mejores condiciones de vida y de la protección se ve representada como la principal causa de desplazamiento de numerosos niños y niñas, ya que muchos de estos se enfrentan a situaciones de conflicto armado o violencia generalizada, por lo que les es muy difícil llegar a satisfacer sus necesidades vitales (Kauhanen y Kaukko, 2020). y expectativas presentes y futuras de ámbito social y cultural.

1.2. Evolución del proceso migratorio de los MENAS

El Mediterráneo se muestra como una enorme frontera que marca y perpetua numerosas diferencias culturales, económicas y religiosas, en palabras de Escarbajal (2009) podría definirse al Mar Mediterráneo como el mar de los emigrantes, puesto que es ahí donde se está desarrollando la mayor migración humana del planeta. Por tanto, la situación geográfica de España resulta fundamental para la recepción de flujos migratorios como entrada a la Unión Europea. Concretamente, fue desde la década de los 90 cuando se suscitó el interés por parte de los Estados y las instituciones hacia el fenómeno migratorio de menores.

De este modo, a partir de los años 1995 y 1996 empieza a darse una presencia de menores marroquíes no acompañados en los sistemas de protección de menores, siendo los años 1997, 1998, 1999 y 2000 cuando este fenómeno se generaliza en todo

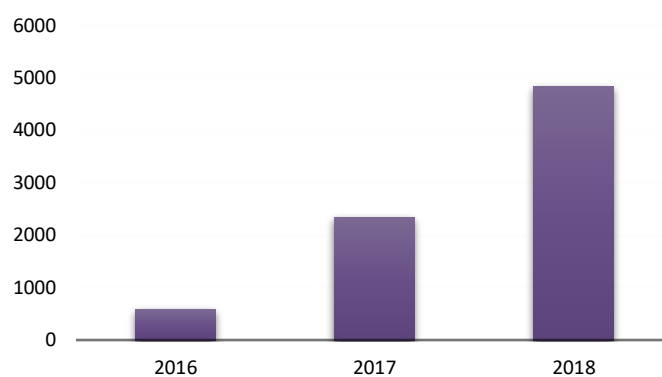
el estado español, llegando a una cifra en torno a los 2.000 menores acogidos según Jiménez (2003) con los datos recogidos por Giménez y Suárez (2001).

En cuanto a las cifras expuestas sobre el número de MENAS mostradas por diferentes fuentes de información y numerosos estudios, se indica que éstas no coinciden y que en muchas ocasiones resultan confusas. Por ello, como indica Flores (2018) no existen suficientes estudios sobre este colectivo y los que hay no resultan del todo fiables y exactos. Así, la realidad es que no se sabe a ciencia cierta cuántos MENAS hay en España y tampoco existen datos oficiales sobre cuál es su situación exacta o cuales son los problemas o riesgos a los que se enfrentan. Se señala que esta falta de datos ha sido denunciada en numerosas ocasiones por diversas ONG del ámbito de la infancia.

A este respecto, según los datos de UNICEF (2019), en el año 2018 se registró el mayor número de personas migrantes y solicitantes de asilo que habían llegado a España a través de la frontera Sur. Por ello, van aumentando paulatinamente estudios de los MENAS, en particular en las islas Canarias (Rojas, 2010), en las ciudades de Ceuta y Melilla y a las costas de la Comunidad de Andalucía, como por ejemplo en Almería (Figueredo et al., 2017). De este modo, España se muestra como el país de la Unión Europea de mayores llegadas por medio del Mar Mediterráneo, en este contexto, la llegada de MENAS también ha alcanzado cifras históricas en materia de ingresos al territorio español, en 2018 constaban un total de 13.012 MENAS en el sistema de protección, lo que supone un incremento del 103 % respecto a los años anteriores (Figura 1).

Figura 1

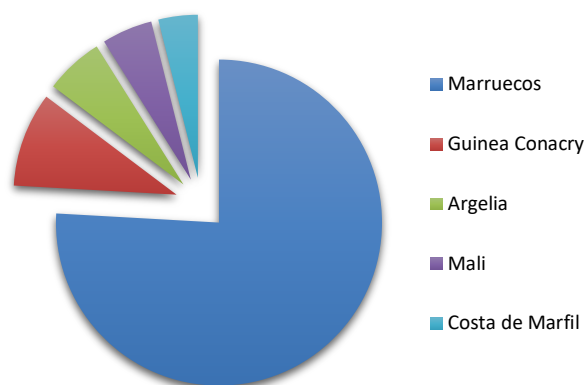
Llegada de menores no acompañados a España por mar. Año 2018



Nota. Datos aportados por UNICEF (2019).

Por último, en relación con la nacionalidad de los MENAS que se encuentran en España, cabe señalar que la mayoría proceden de Marruecos, siendo otras procedencias minoritarias. En concreto, los datos recogidos en el registro oficial a fecha de 2018 aparecen en la Figura 2.

Figura 2
Nacionalidad de los MENAS en España. Año 2018



Nota. Datos aportados por UNICEF (2019).

1.3. Situación de los MENAS en la Región de Murcia (España)

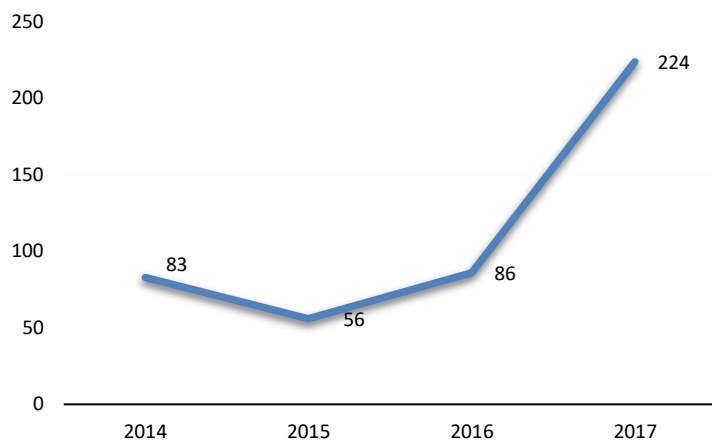
Como se recogió en el portal estadístico de la Región de Murcia, esta cuadruplicó las plazas para acoger a los menores inmigrantes; el año pasado la Comunidad destinó un total de 3.382.407 euros de euros la acogida de menores extranjeros no acompañados sin ningún tipo de colaboración por parte del Ejecutivo central.

En la fecha en la que se realizó el informe habían registrados en los centros de Protección de Menores un total de 234 menores, de los cuales 197 permanecían en sus respectivos centros. Un total de 59 de estos menores fueron acogidos procedentes de las oleadas de pateras registradas en los meses de verano. La cifra de inmigrantes llegados en patera a las costas de la Región de Murcia ha seguido aumentando de manera continuada, siendo interceptadas un total de 334 personas de todas las edades en la fecha en la que se recogieron los datos.

En el año 2017 el Ejecutivo atendió, con recursos y fondos propios, a un total de 412 menores que llegaron a las costas de la Región Murcia sin acompañamiento de adultos, una cifra superior a la suma de los dos años anteriores, ya que en 2015 llegaron 106 y en 2016 se registraron 179. Las llegadas se concentraron en el último trimestre del año 2017, con un total de 250 menores inmigrantes, lo que tuvo que solucionarse con la creación urgente de un centro específico de atención para estos menores, al carecer el sistema público de protección de plazas suficientes para atenderlos.

En los últimos años antes de la Pandemia, se registran los niveles más altos hasta el momento en el número de niños no acompañados, representando también las cifras más elevadas en cuanto a ingresos por vías irregulares a través de fronteras exteriores a la Unión Europea. En cuanto a la Región de Murcia, los datos obtenidos por el Informe *Los más solos* de Save The Children desde 2014 a 2017 son los siguientes (Figura 3).

En relación al aumento en el número de menores tutelados y al aumento de llegada por vías marítimas se debe hacer referencia a la situación geográfica que ocupa la Región de Murcia, conformándose como una de las rutas migratorias elegidas por muchas personas para entrar a España, en este caso, ciudades como Águilas y Cartagena se presentan como destinos de primera llegada por vía marítima tal cual expone Save The Children (2018).

Figura 3**Número total de MENAS en la Región de Murcia en el año 2017**

En este contexto, cabe preguntarse cuáles son las políticas, medidas y recursos ofrecidos por la Región de Murcia para abordar y acoger a dichos menores, los cuales se encuentra en situación de vulnerabilidad a causa de la triple. Así, una vez que dichos menores llegan a España, se ponen en marcha una serie de actuaciones por parte de las diferentes instituciones encargadas de esta cuestión, las cuales suponen la primera intervención con estos menores.

Esta actuación queda recogida en el Protocolo Marco sobre los Menores Extranjeros No Acompañados, aprobado en octubre de 2014 (BOE, 2014). Este documento tiene como objetivo principal coordinar la intervención de todas las administraciones e instituciones correspondientes, desde el momento de localización del menor, hasta su identificación, determinación de la edad, puesta a disposición del Servicio Público de Protección de menores y la posterior tramitación de la documentación.

Por último, cabe señalar que, a pesar de hallarnos ante una realidad social con una gran repercusión, tal y como se ha expuesto anteriormente, no existen suficientes estudios empíricos que analicen de forma global las características y situaciones que llevan a los MENAS a emprender el proceso migratorio de forma autónoma. Por ello, el objetivo general de este estudio es analizar la situación actual de los menores extranjeros no acompañados (MENAS) en la Región de Murcia.

Además, para dar respuesta al objetivo general se han establecido los siguientes objetivos específicos:

Describir el perfil psicosocial del menor migrante no acompañado.

- Averiguar la motivación que les impulsa a emigrar.
- Valorar las situaciones que perjudican y favorecen la inclusión de los Menores Extranjeros No Acompañados.
- Conocer las percepciones de los Menores Extranjeros No Acompañados sobre la cultura y las costumbres del país de destino.

2. Método

Para la realización del estudio han participado 46 MENAS, todos ellos varones. Estas personas residen en diferentes centros de la Región de Murcia dirigidos por Fundación Diagrama. En el primer centro colaboraron 24 chicos y en el segundo centro 22. En cuanto a su edad, la mayoría de ellos tenían edades de entre 15 y 18 años (siendo en

total 42), mientras que únicamente cuatro menores tenían menos de 15 años (Cuadro 1).

Cuadro 1

Edad de los MENAS participantes en el estudio

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 15 años	4	8,7	8,7
Entre 15 y 18 años	42	91,3	100,0
<i>Total</i>	<i>46</i>	<i>100,0</i>	

Por otra parte, en cuanto a la nacionalidad de los menores que han realizado el cuestionario, podemos decir que el 52,2 % eran marroquí, siendo 24 los chicos que proceden de Marruecos. En segundo lugar, se encuentran los menores que provienen de Argelia siendo 14 chicos (el 30 % de la muestra). Por otro lado, participaron tres menores de Guinea Conakry, tres de Mali, un menor de Guatemala y un menor de Costa de Marfil (Cuadro 2).

Cuadro 2

Nacionalidad de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Marruecos	24	52,2	52,2	52,2
Argelia	14	30,4	30,4	82,6
Guinea Conakry	3	6,5	6,5	89,1
Mali	3	6,5	6,5	95,7
Guatemala	1	2,2	2,2	97,8
Costa Marfil	1	2,2	2,2	100,0
<i>Total</i>	<i>46</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	

Diseño y análisis de datos

Se ha realizado una investigación de tipo cuantitativa, de corte descriptivo (Hernández Pina e Izquierdo, 2015) y no experimental. Se han realizado pruebas estadísticas descriptivas, frecuencias y porcentajes, para dar respuesta a los objetivos específicos planteados en el estudio.

El análisis de los datos ha sido realizado con el programa estadístico *SPSS* Versión 26 para Windows.

Instrumento

El instrumento utilizado para llevar a cabo la investigación ha sido un cuestionario validado por 4 jueces expertos en la temática y la metodología; con criterios de análisis de validez interna de las categorías y de cada ítem del instrumento sobre Suficiencia, Claridad, Coherencia, Relevancia. El proceso de revisión se realizó siguiendo los patrones establecidos en el diseño de construcción enviando el cuestionario a los jueces con la escala de valoración antes comentada; y una vez recibido los informes, se realizaron los cambios sugeridos y se volvió a enviar a los jueces, que finalmente aprobaron su aplicación para este estudio. Se trata de un cuestionario diseñado ad-hoc con 30 ítems cerrados –excepto dos ítems; el 3 y 4 que hacen referencia a la Nacionalidad y la Fecha de llegada a España–. El cuestionario se divide en 4 categorías, cada una de ellos relacionada con uno de los objetivos específicos de la investigación: 1. Datos personales: como por ejemplo a qué te dedicabas en tu país, formación académica, fecha de llegada, etc.; 2. Aspectos vinculados al proceso migratorio (motivo de la emigración, dificultades,...), 3. Bienestar Social, que es una dimensión

multidimensional que se centró el estudio en si tiene apoyo familiar, amigos españoles, si habla español; y, por último: 4. Percepciones culturales, focalizado en costumbres. Cabe decir que el instrumento en español también ha sido traducido al árabe, con el objetivo de que fuese más fácil su cumplimentación para la mayoría de la población objeto de estudio (ver Anexo).

Procedimiento

El procedimiento que se ha seguido para poder aplicar los cuestionarios a los menores ha sido en primer lugar, la puesta en contacto con numerosas entidades de la Región de Murcia encargadas de la protección de menores. La Fundación Diagrama fue la entidad que con mayor rapidez y agilidad ofreció la oportunidad de poder asistir a dos de sus centros situados en dos localidades distintas de la Región de Murcia. De esta manera, tras realizar los trámites necesarios para poder acceder a los centros y después de ponernos en contacto con los distintos coordinadores, se fijaron las fechas para visitar los centros.

En ambas ocasiones los MENAS estaban distribuidos por grupos en distintas salas de la vivienda, con el fin de agilizar el proceso. Así, acompañados por el coordinador, se fueron pasando los cuestionarios por las distintas salas, explicando cómo lo debían cumplimentar y resolviendo dudas que los menores tenían sobre el mismo.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación a cada uno de los objetivos específicos de este estudio.

3.1. Describir el perfil psicosocial del menor migrante no acompañado

Observamos que el porcentaje de menores extranjeros no acompañados sin ningún tipo de estudios es considerablemente alto, suponiendo el 30,4 % de los menores encuestados, en tercer lugar, cabe destacar aquellos menores que en su país cursaron educación primaria, siendo el 26,1 %. Además, 4,3 % han cursado formación profesional y el 6,5 % afirma tener otro tipo de formación.

Cuadro 3

Formación académica

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin estudios	30,4	30,4
Primaria	26,1	56,5
Secundaria	32,6	89,1
Formación profesional	4,3	93,5
Otros	6,5	100,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	

Respecto a la ocupación de los menores en sus países de procedencia, respondieron al ítem ¿A qué te dedicabas en tu país?, el porcentaje de niños que se encontraban estudiando es el mismo que el de los menores que se encontraban trabajando, siendo el de ambos un 43,5 %. Por otro lado, seis de los menores apuntan que no se encontraban ni trabajando ni estudiando (Cuadro 4).

Cuadro 4***¿A qué te dedicabas en tu país?***

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Estudiar	43,5	43,5
Trabajar	43,5	87,0
Ninguna de las anteriores	13,0	100,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	

El 45,7 % de los encuestados afirma llevar en la Región de Murcia de 6 meses a 1 año, es decir, 21 niños. Por otro lado, el 28,3 % señala llevar entre 1 y 2 años, mientras que los porcentajes más bajos se encuentran entre los que llevan de 3 a 6 meses, suponiendo estos el 15,2 %, y los que llevan en la Región de Murcia de 2 a 5 años, siendo estos cinco de los 46 menores encuestados (Cuadro 5).

Cuadro 5***¿Cuánto tiempo llevas en la Región de Murcia?***

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3 a 6 meses	7	15,2	15,2
6 meses a 1 año	21	45,7	60,9
Entre 1 y 2 años	13	28,3	89,1
Entre 2 y 5 años	5	10,9	100,0
<i>Total</i>	<i>46</i>	<i>100,0</i>	

Para conseguir más información acerca del perfil de los menores, e intentar un ajuste más próximo a la realidad, se presenta más información para describir el perfil psicosocial de los menores participantes en el estudio. En este sentido, se muestra el Cuadro 6, en que aparecen las variables Edad y Nacionalidad. Así, podemos ver como el dato más representativo se relaciona con los menores de entre 15 y 18 años que provienen de Marruecos, siendo estos 22 (48,8 %) de los 46 encuestados. Le sigue el número de menores de entre 15 y 18 años que proviene de Argelia, siendo estos 13 (28,2 %) del total. Por otro lado, en cuanto a los datos sobre los niños menores de 15 años, se encuentran dos (4,3 %) de Marruecos, uno (2,1 %) de Argelia y uno (2,1 %) de Guinea Conakry.

Cuadro 6***Edad-Nacionalidad de los participantes en el estudio***

	Total	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 15 años	Marruecos	2	4,3	4,3
	Argelia	1	2,1	6,4
	Guinea	1	2,1	8,5
Entre 15 y 18 años	Marruecos	22	48,8	57,3
	Argelia	13	28,2	58,5
	Guinea	2	4,3	89,8
	Mali	3	6,5	96,3
	Guatemala	1	2,1	98,4
	Costa de Marfil	1	2,1	100,0
<i>Total</i>	<i>46</i>	<i>100,0</i>		

3.2. Averiguar la motivación que les impulsa a emigrar

En cuanto a los motivos que impulsaron a los menores a iniciar el proyecto migratorio (Cuadro 7), encontramos los motivos laborales como la principal causa; con un 45,7 %. En segundo lugar, los motivos familiares suponen el segundo motivo más señalado

por los menores, siendo el porcentaje de 23,9 %. Además, cabe destacar que los motivos migratorios formativos o económicos únicamente suponen un 10,9 %, respectivamente, habiendo sido señalado por cinco niños.

Cuadro 7

¿Por qué decidiste emigrar?

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Motivos económicos	5	10,9	10,9
Motivos laborales	21	45,7	56,5
Para recibir formación	5	10,9	67,4
Motivos familiares	11	23,9	91,3
Otros	4	8,7	100,0
<i>Total</i>	<i>46</i>	<i>100,0</i>	

Por otra parte, al cruzar las variables “Edad” y “Motivos Migratorios” encontramos que aquellos menores de entre 15 y 18 destacan por haber señalado los motivos laborales (n=19; 41,3 %) como la principal causa de migración, seguidos de los motivos familiares (n=10; 21,7 %) y los motivos formativos (n=5; 10,8 %). Entre los menores de 15 años, los motivos laborales también son los más frecuentes (n=2; 4,3 %) (Cuadro 8).

Cuadro 8

¿Por qué decidiste emigrar?

	País	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 15 años	Motivos económicos	1	2,1	2,1
	Motivos laborales	2	4,3	6,4
	Motivos familiares	1	2,1	8,5
Entre 15 y 18 años	Motivos económicos	4	8,7	16,9
	Motivos laborales	19	41,3	58,2
	Para recibir formación	5	10,8	69,0
	Motivos familiares	10	21,7	90,7
	Otros	4	8,7	100,0
<i>Total</i>		<i>46</i>	<i>100,0</i>	

En lo referido al destino principal de llegada, un 37 % apunta que la Región de Murcia era el destino al que pretendía llegar. De este modo, 18 menores (39,1 %) pretendían llegar a otra ciudad de España. Entre sus destinos preferentes figuran: Alicante, Ciudad Real, Granada o Madrid. Si nos fijamos en los niños que pretendían llegar a otro país, el dato es de 23,9 % de los menores, siendo los destinos preferentes Milán (Italia) u otras ciudades de Francia.

En relación a si tuvieron dificultades a la hora de llegar a España, son varias las opciones de respuesta; Nada, Poco, Bastante o Mucho. En este sentido, el 54,0 % de los menores respondieron “Mucho”, siendo el 17,0 % el porcentaje de mejores que respondió “Bastante”, mientras que el 15,2 % señalaron “Nada”. En cuanto al medio de transporte utilizado para llegar a España, el 60,9 % de los menores encuestados respondieron que habían viajado en patera, mientras que el 21,0 % afirmaron haber viajado en barco y el 17,4 % en otros medios de transporte.

Como se puede ver en el Cuadro 9, se han relacionado las variables sobre dificultades a la hora de llegar a España y el medio de transporte utilizado (Cuadro 9). Estudio muestra que 10 menores (21,7 %) viajaron en barco, 3 (6,5 %) de ellos señalaron no haber tenido nada de dificultades a la hora de llegar a la península, además, 4 (8,7 %)

de ellos señalaron haber tenido pocas dificultades, mientras que 3 (6,5 %) de ellos dijeron haber tenido muchas dificultades, y tan solo uno (2,2 %) de ellos indicó “Bastante”. Por otro lado, en cuanto a los menores que viajaron en patera (28 en total, 60,8 %), destaca el número de ellos que indicaron haber tenido muchas dificultades a la hora de llegar a España, 4 (8,7 %) de los menores que viajaron en patera afirmaron haber tenido bastantes dificultades, y tan solo 6 (13,0 %) de ellos dijeron haber tenido “Poco o Nada” de dificultad a la hora de llegar. Por último, un total de 8 menores (17,3 %) apuntaron haber viajado en otros transportes y 5 (10,7 %) de ellos señaló haber tenido muchas dificultades para llegar.

Cuadro 9

¿Tuviste dificultades?, ¿cuál fue tu medio de transporte para llegar a España?

		¿Cuál fue tu medio de transporte para llegar a España?			Total
		Barco	Patera	Otros	
¿Tuviste dificultades a la hora de llegar a España?	Nada	3 (6,5 %)	4 (8,7 %)	0	7 (15,2 %)
	Poco	4 (8,7 %)	2 (4,3 %)	0	6 (13,0 %)
	Bastante	1 (2,2 %)	4 (8,7 %)	3 (6,5 %)	8 (17,3 %)
	Mucho	2 (4,3 %)	18 (39,1 %)	5 (10,7 %)	25 (54,3 %)
Total		10 (21,7 %)	28 (60,8 %)	8 (17,3 %)	46 (100,0 %)

Para terminar los resultados del presente objetivo, cabe indicar que el 82,6 % de los menores respondieron no saber lo que tenían que hacer una vez que habían llegado a España, siendo únicamente el 17,4 % los que respondían que sí sabían lo que hacer en el momento de su llegada. Respecto a los menores que han vivido en otros centros de la Región anteriormente, el 89,1 % respondió que sí sabía lo que tenían que hacer, mientras que un 10,9 % respondió que no.

3.3. Valorar las situaciones que perjudican y favorecen la inclusión de los Menores Extranjeros No Acompañados

Como se aprecia en el Cuadro 10, un total de 27 participantes (58,7 %) no han recibido apoyo anímico por parte de su familia en su proceso migratorio, siendo 19 (41,3 %) los participantes que sí recibieron apoyo anímico. En cuanto al apoyo económico por parte de la familia, 13 (28,3 %) sí tuvieron este tipo de soporte, mientras que 33 (71,7 %) no tuvieron apoyo económico.

Cuadro 10

¿Tu familia te ha apoyado anímicamente? y ¿Has recibido apoyo económico por parte de tu familia?

		¿Has recibido apoyo económico por parte de tu familia?		Total
		Sí	No	
¿Tu familia te ha apoyado anímicamente en este proceso migratorio?	Sí	8 (17,4 %)	11 (23,9 %)	19 (41,3 %)
	No	5 (10,8 %)	22 (47,8 %)	27 (58,7 %)
Total		13 (28,3 %)	33 (71,7 %)	46 (100,0 %)

En el estudio se ha mostrado que el 43,5 % de los menores encuestados comprende bastante bien el idioma, mientras que el 17 % dice comprender “Poco” cuando escucha español. Además, el 43,5 % de los menores encuestados contestaron “Bastante” en cuanto a saber leer y escribir, además el 39,1 % respondió “Mucho”, siendo el 17,4 % de los encuestados los que dijeron “Poco”. La tendencia es que los menores pueden

tener una conversación en español con otras personas, siendo el 80,5 % el total de menores que respondieron “Bastante o Mucho”, por otra parte, el 15,2 % de los menores encuestados contestaron “Poco” y el 4,3 % “Nada”.

La gran mayoría de los menores sí han recibido algún tipo de formación desde su llegada, siendo el 78,3 % del total, por otra parte, el 21,7 % afirmó no haberla recibido. En cuanto a la pregunta sobre si creen que han recibido la suficiente información respecto a sus derechos y posibilidades la respuesta ha sido “Sí” en la gran mayoría de los menores, suponiendo el 84,8 %. Sin embargo, el 15,2 % respondió “No” a esta cuestión.

Se relacionan las variables “Sé leer y escribir” con “Formación recibida” (Cuadro 11). De todos los participantes en el estudio, 8 (17,4 %) sabía leer y escribir “poco”, 20 (43,5 %) sabía “bastante” y 18 (39,1 %) de los menores contestaban que “mucho” a esta cuestión. Concretamente, 16 (34,8 %) de los menores que recibieron formación contestaron “Bastante” en cuanto a saber leer y escribir, en la misma línea, 15 (32,6 %) de ellos contestaron “Mucho”, siendo únicamente cinco (10,8 %) los que dijeron “Poco” a pesar de haber recibido algún tipo de formación. Por otra parte, tres (6,5 %) de ellos contestaron la puntuación más alta en cuanto a saber leer y escribir con independencia de no haber recibido ningún tipo de formación desde que llegó a España.

Cuadro 11

Variables cruzadas Sé leer y escribir- ¿Has recibido algún tipo de formación?

		¿Has recibido algún tipo de formación?		Total
		Si	No	
Se leer y escribir	Poco	5 (10,8 %)	3 (6,5 %)	8 (17,4 %)
	Bastante	16 (34,8 %)	4 (8,7 %)	20 (43,5 %)
	Mucho	15 (32,6 %)	3 (6,5 %)	18 (39,1 %)
Total		36 (78,3 %)	10 (21,7 %)	46 (100,0 %)

Por último, es importante destacar que el 76,1 % de los menores tienen amigos españoles, mientras que el 23,9 % negaron tenerlos.

3.4. Conocer las percepciones de los Menores Extranjeros No Acompañados sobre la cultura y las costumbres del país de destino

El 52,2 % de los participantes ha indicado gustarle mucho las costumbres españolas, frente al 10,9 % que señalan gustarle poco. Mientras que el 37,0 % indican gustarles bastante. Los encuestados expresaron que su cultura es muy importante para ellos, siendo la suma de las dos puntuaciones más alta un total del 91,3 % del total, contrario que el 12,7 % restante, el cual apuntó que su cultura es “Poco” o “Nada” importante para ellos. Así, el 52,2 % de los menores respondieron “Mucho” en cuanto a querer mantener las costumbres propias de su país de origen, además el 19,6 % respondió “Bastante” en esta cuestión, frente al 23,0 %.

Como se aprecia en el Cuadro 12, el 82,6 % de los menores afirman “Bastante” (28,3 %) y “Mucho” (54,3 %), haber cambiado algunas costumbres desde que llegaron a España, por otro lado, el porcentaje de menores que afirman haber cambiado “Poco” o “Nada” sus costumbres es del 17,4 %.

Cuadro 12***He cambiado algunas costumbres desde que estoy en España***

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	4	8,7	8,7
Poco	4	8,7	17,4
Bastante	13	28,3	45,7
Mucho	25	54,3	100,0
<i>Total</i>	<i>46</i>	<i>100,0</i>	

En cuanto al tipo de relaciones, ha quedado reflejado que el 34,8 % le gusta “poco” relacionarse principalmente con gente de su país, mientras que el 37,0 % ha señalado que le gusta relacionarse más con gente de su país. Se ha conocido que tendencia de los encuestados es la de buscar contacto con gente de España, suponiendo estos el 89,2 %, frente al 10,9 % de menores que ha afirmado buscar poco o nada el contacto con gente española. La tendencia generalizada es favorable en cuanto a su bienestar en su situación actual, dado que, por un lado, un 45,7 % de los menores encuestados afirmaron estar muy contentos, además el 41,3 % respondió “Bastante”, frente al 13,0 % que contestó poco o nada.

Al relacionar ambas variables “relaciones” y “bienestar”, como se aprecia en el Cuadro 13, se ha comprobado que 30 (65,2 %) de los 35 menores (76,0 %) que apuntaban tener amigos españoles es estar bastante o muy contentos con su situación actual.

Cuadro 13***¿Tienes amigos españoles? y Estoy contento/a con mi situación actual***

		Estoy contento/a con mi situación actual				<i>Total</i>
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
¿Tienes amigos españoles?	Sí	2 (4,3 %)	3 (6,5 %)	15 (32,6 %)	15 (32,6 %)	35 (76,0 %)
	No	1 (2,2 %)	0	4 (8,7 %)	6 (13,0 %)	11 (23,9 %)
<i>Total</i>		<i>3 (6,5 %)</i>	<i>3 (6,5 %)</i>	<i>19 (41,3 %)</i>	<i>21 (45,6 %)</i>	<i>46 (100,0 %)</i>

A la hora de preguntar sobre si el alumnado está contento con la situación actual, 3 (6,5 %) afirman “nada”, 3 (6,5 %) afirma “poco”, 19 (41,3 %) señalan “bastante” y 21 (45,6 %) lo están “mucho”. En relación al gusto por las costumbres españolas, 5 (10,8 %) señalan “poco”, 17 (36,9 %) indican “bastante” y 24 (52,2 %) de los participantes verifican que “mucho”. De igual forma, al relacionar la variable referida al “gusto por las costumbres españolas” con el “grado de satisfacción con su situación actual” se observa como son 13 (28,3 %) menores los que han respondido “Mucho” en ambos casos (Cuadro 14).

Cuadro 14***Me gustan las costumbres españolas y Estoy contento/a con mi situación actual***

		Estoy contento/a con mi situación actual				<i>Total</i>
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Me gustan las costumbres españolas	Poco	1 (2,2 %)	0	2 (4,3 %)	2 (4,3 %)	5 (10,8 %)
	Bastante	0	1 (2,2 %)	10 (21,7 %)	6 (13,0 %)	17 (36,9 %)
	Mucho	2 (4,4 %)	2 (4,3 %)	7 (15,2 %)	13 (28,3 %)	24 (52,2 %)
<i>Total</i>		<i>3 (6,5 %)</i>	<i>3 (6,5 %)</i>	<i>19 (41,3 %)</i>	<i>21 (45,6 %)</i>	<i>46 (100,0 %)</i>

4. Discusión y conclusiones

El aumento de la inmigración en Europa (De Graeve, 2017; Lems, 2020; Miglioni, et al., 2021), de los menores extranjeros no acompañados se presenta como un fenómeno que evidencia el cambio de los actuales movimientos migratorios, el cual precisa de un tratamiento específico (Bravo y Santos-González, 2017) que dé cuenta de las características del mismo y que profundice en las causas e implicaciones que tiene tanto en las sociedades de origen como en las de acogida, con el objetivo principal de reducir el riesgo y las situaciones de vulnerabilidad o exclusión que sufren dichos menores.

Asimismo, el estudio realizado nos ha ayudado a conocer la situación de 46 menores no acompañados residentes en dos centros diferentes de la Región de Murcia pertenecientes a Fundación Diagrama, destacando como característica la representación de menores de Marruecos y Argelia. Sobre ello, teniendo en cuenta que se trata de países vecinos, se ha observado que existen diferencias entre los motivos migratorios y el medio de transporte utilizado para llegar a España de unos y otros, siendo el más utilizado la patera.

En este sentido, tras el análisis de los resultados se han detectado una serie de factores de riesgo presentes en los menores migrantes no acompañados los cuales pueden aumentar la situación de vulnerabilidad de estos menores, un desafío para su proceso de inclusión y un problema para su estado de bienestar (Barn et al., 2021).

En primer lugar, en cuanto al origen, se ha observado como la mayoría proceden de Marruecos y Argelia (Figueredo et al., 2017), países donde la mayor parte de las familias de estos menores viven en contextos de riesgo y desvinculación social, por otra parte, otro elemento fundamental a tener en cuenta es el ámbito familiar y socioeconómico, dado que, 22 de los menores no recibieron ningún tipo de apoyo a la hora de emprender el viaje, por lo que la inestabilidad y la poca supervisión de estos menores puede derivar en situaciones y contextos de riesgo trascendentales en su desarrollo vital. (Save The Children, 2018)

Hay que tener en cuenta la edad de los menores, la mayoría se encuentran en una franja de edad de entre 15 y 18 años, siendo la transición a la vida adulta una etapa decisiva para cualquier joven. En este contexto, estos jóvenes encuentran una serie de dificultades que les impiden cumplir sus expectativas y lograr su pleno desarrollo (escaso conocimiento del idioma y costumbres, escasa formación, falta de oportunidades laborales, estigmatización, falta de apoyo familiar, así como de red de apoyo) por este motivo, la intervención ha de ir enfocada a la preparación a la vida adulta con el objetivo de que los menores puedan lograr un nivel de autonomía que les permita desarrollarse de manera plena con todas las posibilidades y recursos posibles.

Por otra parte, se detectaron 14 menores sin ningún tipo de estudio, la baja escolarización y la escasa formación suponen un elemento clave a tener en cuenta a la hora de garantizar la protección y la inclusión de los menores tanto en su lugar de origen como en el lugar de destino, por ello, desde su llegada el número de menores que recibieron formación en España es mayor en relación a los que ya poseían formación cuando llegaron.

Asimismo, como se ha dicho anteriormente la mayoría de ellos viajaron en patera, afirmando haber tenido muchas dificultades a la hora de llegar a España, por esta razón, se considera este hecho como uno de los principales factores que atajar para evitar que estos menores viajen en condiciones en pongan en peligro su vida, una de las características principales de este fenómeno migratorio es la gran movilidad geográfica (Lázaro, 2007), con constantes cambios de ciudad y de centros, además de

aquellos que ven frustradas sus expectativas teniendo en cuenta aquellos que pretendían llegar a otras ciudades de España u otros países y que finalmente llegaron a la Región de Murcia.

En lo referente a su bienestar social en España, entendemos que los menores que cuentan con mayor satisfacción en cuanto a su nueva situación son aquellos que han forjado relaciones de amistad con menores autóctonos, siendo las redes de apoyo social uno de los factores principales a tener en cuenta en cuanto a inclusión (Bravo y Santos-González, 2017), sabiendo que, las redes sociales que las personas migrantes pueden llegar a establecer en la sociedad de acogida resultan fundamentales a la hora de reducir los costes psicológicos sufridos por el proceso migratorio.

Además, el interés superior del menor debe ser considerado el principio fundamental para garantizar el bienestar y la integridad del menor, por ello, todas las actuaciones y decisiones relativas a los menores migrantes no acompañados deben ir enfocadas a las necesidades de estos. Fuentes (2018) apuntaba que cada menor tiene unas características y vivencias propias a las que se debe atender, por lo que se deben evitar entre otras cosas, las suposiciones y categorizaciones que se realizan comúnmente en masa a la hora de hablar de los menores migrantes.

Por otro lado, como conclusión cabe destacar que la dificultad a la hora de encontrar las cifras exactas de los menores extranjeros no acompañados que se encuentran en España, aumenta el riesgo de vulnerabilidad de dichos menores ya que, el hecho de que se encuentren fuera del sistema de protección supone que de algún modo sean jóvenes “invisibles” a los que las posibilidades y derechos se vean reducidos.

Por ello, para abordar este fenómeno es preciso que tanto las Administraciones como los agentes sociales y educativos se pongan de acuerdo para establecer redes comunes que promuevan el desarrollo de una perspectiva intercultural de manera transversal, desde donde se atiendan e implementen procesos de socialización y generación de contextos, en los que los menores puedan cubrir sus necesidades más básicas (Kauhanen y Kaukko, 2020) y donde se puedan buscar respuestas plurales para evitar los procesos de exclusión a los que muchas veces se ven abocados dichos menores.

Tras resultados hallados en el presente estudio, se incita a la comunidad académica a seguir profundizando en esta línea de investigación sobre las causas, el perfil psicosocial, las motivaciones que impulsan a los menores a emigrar y las percepciones de estos sobre la cultura y las costumbres del país de acogida, reconociendo el impacto que todos estos factores tienen sobre la adaptación y la inclusión de este colectivo. De igual modo, se estima conveniente conocer los puntos de vista no sólo de estos participantes, sino también, de aquellos profesiones y agentes sociales que intervienen en el proceso de acogida y atención sobre estas menores en situación de vulnerabilidad. Se recomienda el desarrollo de estudios mixtos (desde enfoques cuantitativos y cualitativos) que viertan una visión más amplia de la realidad

Referencias

- Barrie, L. y Mendes, P. (2011). The experiences of unaccompanied asylum-seeking children in and leaving the out-of-home care system in the UK and Australia: A critical review of the literature. *International Social Work*, 54, 485-503.
<https://doi.org/10.1177/0020872810389318>
- Barn, R., Di Rosa, R. y Kallinikaki, T. (2021). Unaccompanied minors in Greece and Italy: An Exploration of the challenges for social work within tighter immigration and resource constraints in pandemic times. *Social Sciences*, 10(4), 134-151.
<https://doi.org/10.3390/socsci10040134>

- Bravo, A. y Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España, necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62.
<https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- De Graeve, K. (2017). Classed landscapes of care and belonging: guardianships of unaccompanied minors. *Journal of Refugee Studies*, 30(1), 71-88.
<https://doi.org/10.1093/jrs/fev011>
- Escarbajal, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Dykinson.
- Eurostat (2018). *Expert group on refugee and internally displaced persons statistics international recommendations on refugee statistics*. Publications Office of the European Union.
- Flores, B. (2018). La protección jurídica de los menores inmigrantes no acompañados en España. *Revista de Derecho Civil*, 5(2), 321-362.
- Figueredo, V., García, P. y Sánchez, A. (2017). Estrategias y límites en la inserción socio-laboral con menores extranjeros no acompañados en el marco de los centros de protección: El caso de la provincia de Almería. *Revista Científica Internacional*, 12(5), 64-85.
<https://doi.org/10.6020/1679-9844/v12n1a5>
- Fuentes R. (2014). Menores extranjeros no acompañados (MENA). *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 105-111.
- Giménez, C. y Suárez, L. (2001). *Menores no acompañados que han entrado en territorio español sin representación legal*. Programa Migración y Multiculturalidad, Universidad Autónoma de Madrid.
- Gimeno, C. (2013). Expectativas de acogida en el imaginario de los menores que migran solos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 9, 142-158
- Goycochea, A. (2002). Se fue, ¿a volver? Imaginarios, familia y redes sociales en la migración ecuatoriana a España (1997-2000). *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, 14, 32-45.
<https://doi.org/10.17141/iconos.14.2002.582>
- Hernández Pina, F. e Izquierdo, T. (2015). Estadística descriptiva. En F. Hernández Pina, J. J. Maquilón, J. D. Cuesta y T. Izquierdo (Coords.), *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral* (pp.85-103). Compobell.
- Jiménez, M. (2003). *Buscarse la vida: Análisis transnacional de los procesos migratorios de los menores marroquíes no acompañados en Andalucía*. Fundación Santa María.
- Kauhanen, I. y Kaukko, M. (2020). Recognition in the lives of unaccompanied children and youth: A review of the key European literature. *Child & family Social Work*, 25, 875-883.
<https://doi.org/10.1111/cfs.12772>
- Lázaro, I. (2007). Menores extranjeros no acompañados. La situación en España. Prolegómenos. *Derechos y Valores*, 10(19), 149-162.
<https://doi.org/10.18359/prole.2552>
- Leiva, J. J., Alcalá del Olmo, M. J., García Aguilera, F. J. y Santos Villalba, M. J. (2022). Promoción de competencias interculturales y uso de las TIC: Hacia una universidad inclusiva digital. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
- Lems, A. (2020). Being inside out: The slippery slope between inclusion and exclusion in a Swiss educational project for unaccompanied refugee youth. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(2), 405-422. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1584702>
- Miglioni, L., Rania, N., Varani, N. y Ferrari, R. (2021). Unaccompanied migrant minors in Europe and U.S. A review of psychological perspective and care challenges. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 50, 273-285.
<https://doi.org/10.1080/10852352.2021.1918613>
- Observatorio de la infancia en Andalucía. (2012). *Centros de protección de menor en situación de desamparo que presentan trastornos de conducta en Andalucía*. Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía.

- Ortega, J. y Gutiérrez, D. (2018). El imaginario social en torno al proyecto migratorio de menores marroquíes. *Imagonautas*, 12, 109-125.
- Rojas, M. A. (2010). Escuelas ocupacionales para MENAS (menores extranjeros no acompañados) en Canarias. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 45, 93-111.
- Save The Children. (2018). *Resultados anuales*. Save The Children.
- UNICEF. (2019). *Los derechos de los niños y niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española*. UNICEF Comité Español.

Breve CV de los/as autores/as

Andrés Escarbajal

Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia. Doctorado Europeo en Pedagogía, especialista universitario en Mediación y asesor-consultor de prácticas y políticas educativas. Evaluador en la Agencia Estatal de Investigación (AEI) del Ministerio de Ciencia e Innovación. Coordinador de Formación de Extensión Universitaria en la Universidad de Murcia. Desde hace años trabaja en temáticas relacionadas con la educación inclusiva, la interculturalidad, el trabajo colaborativo, el rendimiento académico, la mediación y la formación del profesorado. Email: andreses@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7699-1240>

Rebeca Martínez Fuentes

Educadora Social y especialista en Inclusión- Exclusión Social y Educativa; Políticas, programas y prácticas. Colaboradora con distintas instituciones del tejido sociocultural en la Región de Murcia. En la actualidad educadora en provivienda un programa de inclusión residencial para colectivos con dificultades. Email: rebecamf23@hotmail.com

Carmen M^a Caballero

Doctora Internacional por la Universidad de Murcia. Ejerce su labor profesional como profesora adjunta en ISEN (Centro Universitario adscrito a la Universidad de Murcia) impartiendo docencia en asignaturas de grado y máster del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (DOE). Dirige trabajos fin de estudios en titulaciones de grado y postgrado y es coordinadora de la mención en Pedagogía Terapéutica del Grado en Educación Primaria. Pertenece al grupo de investigación "Educación inclusiva: Escuela para todos" (E073-02). Sus principales líneas de investigación se centran en la atención a la diversidad, la educación inclusiva, la voz del alumnado y la investigación participativa o multifocal. Resultado de sus investigaciones, ha publicado artículos en revistas especializadas y capítulos de libro en editoriales de impacto. Email: carmenmaría.caballero2@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3966-1546>

Anexo. Cuestionario traducido al árabe

1. المعلومات الشخصية			
1. الجنس:		<input type="checkbox"/> رجل	<input type="checkbox"/> امرأة
2. العمر:		<input type="checkbox"/> أقل من 15 سنة	<input type="checkbox"/> بين 15 و 18 سنة
3. الجنسية: ...			
4. تاريخ وصولك إلى إسبانيا : ...			
5. المستوى الدراسي:			
<input type="checkbox"/> بدون دراسات	المرحلة الابتدائية	المرحلة الثانوية	التكوين المهني
<input type="checkbox"/> جامعة	دراسات أخرى		
6. ماذا كنت تفعل في بلدك			
<input type="checkbox"/> دراسة	<input type="checkbox"/> عمل	<input type="checkbox"/> لا شيء	
7. منذ متى وأنت في منطقة مرسية؟			
<input type="checkbox"/> من 1 إلى 3 أشهر	<input type="checkbox"/> من 3 إلى 6 أشهر.	<input type="checkbox"/> من 6 أشهر إلى سنة واحدة	<input type="checkbox"/> أكثر من سنة واحدة
2. الجوانب المرتبطة بعملية الهجرة			
8. لماذا قررت الهجرة؟			
<input type="checkbox"/> أسباب اقتصادية			
<input type="checkbox"/> أسباب عمل			
<input type="checkbox"/> لتلقي دراسة			
<input type="checkbox"/> أسباب عائلية أخرى			
9. أين كانت وجهتك الرئيسية؟			
<input type="checkbox"/> مورسيا	<input type="checkbox"/> مدينة أخرى في إسبانيا	<input type="checkbox"/> دولة أخرى	
10. هل واجهت صعوبات في المجئ؟			
<input type="checkbox"/> 1. لا شيء	<input type="checkbox"/> 2. قليلا	<input type="checkbox"/> 3. بما فيه الكفاية	<input type="checkbox"/> 4. كثيرا
11. ماذا كانت وسيلة وصولك الى هنا (باخرة، طائرة، حافلة، قارب...)?			

Benefits of the Use of Participatory Tools to Support Students' Curricular Learning: 4 Case Studies

Beneficios del Uso de Herramientas Participativas para Apoyar el Aprendizaje Curricular de los Estudiantes: 4 Estudios de Caso

José F. Amiama¹, Aida Sanahuja^{2,*}, Patricia Mata-Benito³ y Irina Sherezade Castillo⁴

¹Universidad del País Vasco/Enskal Herriko Unibertsitatea, España

²Universitat Jaume I, España

³Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

⁴Universidad de Murcia, España

KEYWORDS:

Participatory action research
Case study
Inclusive school
School practices
Competencies

ABSTRACT:

This work is part of a project financed by the Spanish Ministry for Economy and competitiveness and the European Regional Development Fund (FEDER) in which researchers from four Spanish universities accompany four Primary schools to problematize, change and improve their curricular practices. This work considers if the own participation in these democratic and inclusive processes enhances the student's willingness to learning through IAP's own tools. It is a multiple case study, articulated through 4 cases. The study was carried out in schools in the following Spanish regions: Murcia (C1), Valencia (C2), Madrid (C3) and the Basque Country (C4). The selected schools were immersed in a participatory action research process. After a brief presentation of the process, the participatory tools used on different occasions by teachers, students, families and social agents, within the participatory action research process, are presented. From this triangulation of tools and participants, the positive impact of the use of these qualitative and participatory tools in the teaching-learning processes of the students is observed. The results focus on satisfaction with the PAR methodology and how it promotes the learning of curricular content.

DESCRIPTORES:

Investigación-acción participativa
Estudio de caso
Escuela inclusiva
Asistente de aula
Prácticas escolares
Competencias

RESUMEN:

Este trabajo forma parte de un proyecto financiado por el Ministerio español de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) en el que investigadores de cuatro universidades españolas acompañan a cuatro escuelas de Primaria a problematizar, cambiar y mejorar sus prácticas curriculares. Se plantea si la propia participación en los procesos democráticos e inclusivos mejora la disposición del alumnado al aprendizaje a través de herramientas propias de IAP. Se trata de un estudio de caso múltiple articulado a través de 4 casos. El estudio ha sido realizado en centros escolares de las siguientes regiones españolas: Murcia (C1), Valencia (C2), Madrid (C3) y País Vasco (C4). Las escuelas seleccionadas estaban inmersas en un proceso de investigación acción participativa. Tras una breve presentación del proceso se presentan las herramientas participativas utilizadas en diferentes ocasiones por el profesorado, el alumnado, las familias y los agentes sociales, dentro del proceso de investigación acción participativa. A partir de esta triangulación de herramientas y participantes, se observa el impacto positivo del uso de estas herramientas cualitativas y participativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Los resultados se centran en la satisfacción con la metodología IAP y como esta fomenta el aprendizaje de contenidos curriculares.

CÓMO CITAR:

Amiama, J. F., Sanahuja, A., Mata-Benito, P. y Castillo, I. S. (2023). Benefits of the use of participatory tools to support students' curricular learning: 4 case studies. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 67-84.
<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.004>

1. Introduction

The world conference organised by UNESCO in Salamanca (Spain) in 1994 highlighted the importance of action research as a functional qualitative methodology that, through contextualisation and listening to diverse voices, can trigger changes leading to more inclusive schools (Arnaiz, 2018).

Research on inclusive education calls for close consideration of the research design to be used (Barton, 2011). All agents, predominantly teachers, students and families, must be involved in order to bring about educational democratisation, thereby facilitating improvements for all participant groups based on critical analysis (Kemmis & McTaggart 2012). When educational communities engage with participatory processes they become 'learning schools', capable of mobilising their own resources to provide solutions to their problems and satisfy their needs, as well as generating learning and meaningful, lasting transformations (Kinsella & Senior, 2008; Harris & Jones, 2018).

1.2. Participatory Action Research (PAR): Inclusive strategies that facilitate learning

PAR methodology is based on participation and a firm commitment of the agents involved (López et al., 2020; Sales et al., 2021). This leads to spheres of equality where knowledge is mobilised (Trocmé et al., 2009) and helps to shape new forms of more social and responsible citizens (Stainback & Stainback, 2004; Wright, 2020). PAR methodology is conceived as a good strategy to accompany school improvement processes (Moliner et al., 2022). Its main phases are: 1) Contact with the context and negotiation, 2) Diagnosis and shared analysis, 3) Action planning, 4) Implementation and 5) Evaluation and dissemination (Aguirre et al., 2018).

School leadership plays an essential role in supporting educational innovations in the school (Cuevas et al., 2008), and even more so when an inclusive approach is taken which increases students' participation in the decisions that affect their education (León, 2012).

In the words of Belavi and Murillo (2020), the construction of a democratic curriculum requires participatory construction processes between students and teachers, trying to involve the entire educational community. Family participation in the school goes a long way to explaining academic (Epstein & Sheldon, 2019; OECD, 2017) success and students' attitudes to the school and its curricular activities (Reparaz & Nava, 2014; Santos et al., 2018; Weis, 2014). The students obtain a profit in their learning (León, 2012; Wright, 2015). Also increase the attitude of the teaching staff, perceiving the students as subjects of learning to whom they are given the floor (Sañudo & Susinos, 2018). The UNESCO report on the four pillars of education (learning to know, to do, to be and to live together) (Delors, 1996) deliberately opens the way towards competencies, where the school and teachers must be more aware of the need for meaningful learning in citizenship education (Álvarez & San Fabian, 2018), and for a curriculum linked to its territory (Sales et al., 2018).

Students' contributions to and involvement depend on their position on the ladder participation proposed by Hart (1992). This ladder starts with minimum contributions in which scholars only inform on the change, considered to be false participation, and rises to an intergenerational participatory democracy in which decisions are taken by students with the support of adults (Fielding, 2011; Goessling, 2020; Susinos & Ceballo, 2012;). Such participation in designing, developing and evaluating the school's

proposals for innovation can be considered as a facilitator of learning, since it improves students' attitudes to curricular practices (Álvarez & San Fabian, 2018; Griebler & Nowak, 2012).

Such high levels of participation, typical of PAR, are uncommon and tend to be applied in questions of school organisation rather than decisions on the classroom curriculum (Susinos & Ceballo, 2012). Along the same lines, Stojnic's research (2020) demonstrates the relationship between school experience and the development of democratic attitudes. Mainly, he affirms how the effective possibility of the student body can influence relevant issues in their school, influencing a greater recognition of the students as citizens with the capacity to exercise public power. A good example of this refers to the benefits of involving students in the evaluation process (Pascual-Arias et al., 2022).

In addition, contextualized educational research can facilitate, by itself, community learning and transformation processes (Parrilla et al., 2018). This idea leads us to talk about professional learning communities (Krichesky & Murillo, 2011) and the creation of more democratic schools based on the participation of the educational community.

For all the above reasons, in this study we examine the beneficial impact of PAR tools, mainly used in taking curricular decisions, on students' learning. The specific objectives are:

- To make visible the value of PAR tools in curricular improvement processes.
- To report participants' perceptions of meaningful student learning gathered through these inclusive and qualitative tools.

For this reason, we present the results of the data in two blocks. In the first one, a brief description of the different strategies and its use during the process; and in the second one, a collection of significant learning according to the participants.

2. Methodology

This study is part of a second five-year research project carried out in Spain. Grounded in a critical paradigm, it pursues social transformation through problematising, decision making and actions in schools contextualised by democratic approaches and collaboration among groups (Blaxter et al., 2008; Kemmis & McTaggart, 2012; Susinos, 2009).

The present article describes from a qualitative methodology a multiple case study (Simons, 2011; Stake, 2006). The participating schools have followed their own processes, a participatory action research process (Moliner et al., 2021; Sales et al., 2021).

Participants

Undertaken in schools in the following Spanish regions: Case 1: Murcia; Case 2: Valencia; Case 3: Madrid; and Case 4: the Basque Country. Of all schools in the four regions, the cases were selected on the basis of their interest in actively participating in a review of their curricular practices linked to the territory, and by the mutual trust of previous investigations.

The four public primary schools (children aged from 6 to 12) all use active methodologies in different contexts. The socio-economic levels are medium-low in Case 1, medium-high in Cases 2 and 3, and mixed levels in Case 4. Two schools are

located in cities (Cases 1 and 3) and the other two serve towns with populations below 10,000. Cases 1 and 4 have high immigrant populations. The students are used to taking part in assemblies, but only in Case 2 had the teachers opened up curriculum decisions to students and families prior to starting the study. To facilitate the understanding of the cases, they are presented in the results.

The management teams in the four schools, in compliance with current legislation, impartiality and equity in ethical treatment of data (Khanlou & Peter, 2005).

Data gathering tools

To meet the study objectives the tools of the PRA methodology presented in Table 1 were used to gather mainly qualitative data in order to systematically describe and understand the complex realities in their natural contexts (Melero & Ballesteros, 2019).

They are 8 techniques used in twenty occasions. All of them are explained in the work of Aguirre and others (2018), available online. There are also interviews (En) or Discussion group (DG) to evaluate the process in the schools (Table 1).

Table 1

PAR tools used in the four schools and participants

Murcia (C1)	Valencia (C2)	Madrid (C3)	Basque Country (C4)
Nominal group (NG) (S), (T), (F), (M), (LA)	Socratic wheel (SW) (S), (T), (F)	Mirror technique (M) (S), (T), (F)	Socratic wheel (SW) (S), (T), (F)
My ideal school (IS) (S), (T), (F), (M)	Time line (TL) (S), (T), (F), (LA)	Time line (TL) (S), (T), (F), (M), (LA)	Mirror technique (M) (S)
Assembly (A) (S), (T), (F), (LA)	Photovoice (Pv) (S), (T), (F), (LA)	Photovoice (Pv) (S)	Assembly (A) (S)
	Social mapping (Map) (S), (T), (F), (LA)	Assembly (A) (S)	
	Assembly (A) (S), (T), (F), (M)		

Note. Participants: students (S); teachers (T); families (F); management (M); and other local agents (LA)

Verbatim quotes were identified as follows: (Case. Tool. Participants). Data from interviews (case 4: M) and focus groups (case 1, 2 and 3: S, T, F) are also presented.

Data analysis

We apply an inductive analysis technique to identify key elements (Miles & Huberman, 1994; Saldaña, 2009). Two categories related to the objectives of the study were obtained from this analysis: 1) satisfaction with the PAR methodology and 2) and the perception of increased learning of curricular content. The triangulation of tools and participants in the four schools ensured the credibility of the findings (Denzin & Lincoln, 2005), thus enhancing the researchers' "control over quality in the research process and guaranteeing the validity, credibility and rigour of the results" (Aguilar & Barroso, 2015, p. 73). The following table reports the sources of the data.

3. Results

This section presents the information on the four participating schools. Each school is briefly set in context before we describe the PAR tools and link the process to the students' perceptions of learning through participants' voices.

3.1. Case 1

This publicly funded, secular infant and primary school (3-12 years) between two to three classrooms per academic year is located in a neighbourhood of the city of Murcia. The families' socio-economic level is medium-low, and the school has a high percentage of students from immigrant families as well as children diagnosed with an autism spectrum disorder. The school has a high reputation for its work in this field and has two specialised open classrooms.

The PAR process began with a participatory social diagnosis (PSD) using the 'my ideal school' technique. For "my ideal school" a mural was placed on each classroom door, to reflect on the school we want, and each group had stickers of a different colour. The families participated taking advantage of the first semester group meetings held at the beginning of the academic year. This information was analysed by university researchers and discussed with teachers, who in turn passed it on to families and students.

A nominal group was then organised, comprising representatives from the different educational community groups and local agents with a view to drawing up proposals for action and taking decisions in light of the needs detected.

The objective of this technique is that all the participants contribute with argued ideas and describe how they would carry them out in order to later make decisions in a collaborative way by consensus about which proposal is the most appropriate priority. This allows a structured analysis of the existing "problems" and the drawing of conclusions in a rapid manner. In order to promote this speed, one person acted as group facilitator and was in charge of leading the proposals and subsequent voting.

In a relaxed and proactive atmosphere were proposed and decided, among others, learning support improvements, and the generalisation to other classes of the curricular practices that the students liked and were only implemented in one class 10 years old (curricular practices linked to the territory developed in the school over several years with the participation of senior citizens who talk to the children about their life experiences and tell stories in the oral tradition). The changes incorporated the need to invite participation from families in developing these activities and to collaborate with people from the Senior Citizens' Centre on subsequent activities related to the curriculum.

To design the activities that were to be implemented, working meetings between the teachers, the university team and the members of the Centre for Elderly People were held. After doing the activities, brief Assemblies are held, which lasted 20-30 minutes, aiming at knowing the point of view of the different participants, their assessments and new proposals, giving voice to all the members of the education community. From those Assemblies, new proposals of activities arise, which are implemented after these sessions, such as collecting the life stories of their grandparents or other relatives and reading them together in the classroom, and the proposal of writing an educational book with those stories. On completion of these activities, in order to deepen some aspects of interest, some Discussion groups are held among the different agents in multiple combinations, during an hour or an hour and a half (students-teachers; teachers-families; teachers-external agents; or students-families), small groups, led by a coordinator, discuss a discussion topic and make it possible the exchange of experiences, different points of view, knowledge, and decision making. At the same time, it opened a new cycle in which new symptoms and problems were detected, which led us to define new consensual objectives.

3.1.1. Effects on students' learning: Satisfaction with the methodology PAR

The PAR tools applied in the project encouraged democratisation and empowered participants by preparing the way for proposals on a curriculum linked to the territory.

The senior citizens' participation and collaboration served to transmit knowledge related to culture, values and citizenship, thus helping the students to value this knowledge and increasing their appreciation of the senior citizens, who they recognised as a reliable source of knowledge. Some of the students' comments reflect these observations:

I loved this experience, because it had never occurred to me to ask my grandparents about their lives, because, I don't know, I couldn't imagine it. Thank you for letting us feel this, the satisfaction of knowing what happened to those who came before us. (C1.DG.S)

And from the teachers:

So, for me, the most positive thing about this experience is that all of us learned the value of our older people, and the need to care for them and for us to think about them every day. (C1.DG.T)

3.1.2. Effects on students' learning: PAR as learning of curricular content

Turning to the impacts of the experience on different aspects of the curriculum project in terms of subject content, the data analysed reveal improvements in areas such as writing skills, orthography and narrative skills, showing that the students gained meaningful learning: "you wrote a text, you had to correct writing mistakes, you wrote some great narratives, you spoke about them in class, we recorded you telling your stories and how you were thrilled by others' stories" (C1.As.T). But many aspects remain that can connect curricular content with the senior citizens' experiences, as the following local agent explains:

You imagine a pebble weighing 5 g 10 g 20 g 100 g sinks to the bottom, how can you imagine a ship that weighs thousands of tons, not kilos, and on top of that it carries seven thousand passengers? It weighs thousands of tons, how can that ship float on the sea without sinking? Then you explain the Archimedes principle, and that's all physics. Amazing! Their eyes are wide open... and the questions they ask. (C1.DG.LA)

During these activities, cooperative working groups were formed that encouraged students' autonomy, their skills in resolving peer-group conflicts and their abilities to manage internal group tensions, as reflected in the participants' comments. One mother explained:

Watching them in action, even though we're with them in the group, but seeing from the outside how they organise, how they solve problems, for example in this case there was a bit of a row about who would be the spokesperson, and you can see how they resolved it on their own. (C1.As.F)

At the same time, creating heterogeneous groups motivated positive evaluations of diversity.

Dialogue takes place between different generations, different capacities, and all identities are expressed in the stories compiled. (C1.DG.T)

Giving students a voice and a role in this type of methodology is vital to boosting their motivation and, in turn, their learning. This motivation was seen in their interest in the activities, as reflected in the respondents' comments: "I saw them with their eyes popping out of their heads and their hands up; they were so keen to ask questions and learn..." (C1.DG.LA); the proposals they made or their demands for the experience to continue: "I'd love these presentations to continue, for them to be part of future courses, because it's another way of explaining what happened in the past and things

we don't realise" (C1.DG.S). Such comments demonstrate their confidence in the value, the benefits and the success of the activities.

3.2. Case 2

The second case study took place in a two-site rural school (colegio rural agrupado, CRA as per the Spanish acronym) in the province of Valencia (Spain). The school was constituted as a CRA in 2005 in order to optimise the available educational resources in two villages with fewer than 1000 inhabitants. It consists of two lecture rooms. One of them with a classroom per class, and the other a multi-level class, due to the fact of having a smaller number of students. The main participants have been: a class of 14 students who are eleven years old and another class which consists of 15 students of 9, 10 and 11 years old, in both classrooms with their corresponding teachers and family members. It is necessary to highlight that there are also other agents external to the school (architects, Councillors of the Town Council, etc.).

Our focus is on a democratic PAR process that instigated a curricular practice linked to the territory through service learning (SL) methodology. SL is an educational practice that links academic knowledge and social commitment by encouraging an active and participatory role of the student in the detection of needs, design, implementation and evaluation of actions aimed at improving or transforming the social realities of a given context. The main proposal was to improve and extend the school's infrastructures on both sites. The two schools were built in the 1960s and were showing signs of deterioration.

The first stage of the shared diagnosis and analysis coincided with the open days hosted by the school, during which social mapping and photovoice activities (participatory social diagnosis techniques) were organised. The Social Mapping (Map) consisted of making a graphical representation from the map of both municipalities. About 250 people participated in the workshop. The research team facilitated the Social Mapping activity, which consisted of presenting two big maps in panels (one for each municipality of the Gathered Rural School). The participants in the dynamics: students, teachers, families, and local agents identified in each map the most representative spaces, places, organizations, associations, etc. (marked with a small house icon), the most frequented ones (marked with stickers), and subsequently, they discussed the educational possibilities of some places or resources that appeared on the map, through interviews, showing potentialities to link the school to the territory.

For the Photovoice, mixed groups of 4 to 6 members (family, students, teachers, and other agents) were set up, which had to move, either on-site or online (a caravan where there was a tablet and internet connection), to one of the spaces of the municipalities, take a photo and fill in a form (1- The name of the service that they would provide: What would you do? 2- Which entities would be linked: Who? and 3- The objectives of the service: For what purpose?). Subsequently, the results of both dynamics were complemented with the Socratic Wheel, which helped to focus on the education community demands. It is an evaluation dynamic that makes it possible to compare a series of elements, criteria or of elements, criteria or action alternatives by assigning numerical criteria.

In the dynamics of the Open Doors Day, a series of actions that could constitute service-learning projects were identified, through photos (Photovoice). With the Socratic Wheel dynamics, we aimed at evaluating options and prioritizing actions. To implement the dynamics, a cardboard with the 12 proposals was used. In each option, there was a rating scale of 1 to 10. The group of participants had to evaluate each

project according to the following criteria: curricular appropriateness of the contents, quality of service, and viability of the project. Each criteria had its own colour. The participants put stickers of each colour on each axis, as they agreed on the rating of the possible actions. 48 people participated in the dynamics: 21 relatives, 9 students, 11 teachers and 7 members of the research team. Given the large number of people who attended, the attendees were divided into four groups, each of them with representatives of all the groups. Thus, 4 Socratic Wheels were conducted. Subsequently, and aiming at starting the second stage of the PAR process, two plenary Assemblies were held, in which they picked up the results of the Socratic Wheel again. In the first one, the participants were the teaching staff of the Gathered Rural School and 4 members of the research group, with the relationship between curriculum learnings and linkage to the territory as the hub. In the second Assembly the participants were, apart from the teaching staff of the Gathered Rural School and the research group, the families.

In this assembly, the proposals to frame the Service-Learning Project (SLP) were evaluated and negotiated. The faculty, who in a previous session had been evaluating the curricular possibilities of the different proposals (derived from the Socratic Wheel), prioritized the improvement of the infrastructures of the two lecture rooms of the Gathered Rural School as the project theme.

In a second stage of formulation, reformulation and implementation of the proposal, two Discussion Groups were conducted, with the participation of the faculty, students and families. The two intended Service-Learning Projects were planned (one in each lecture room).

In a third stage of dissemination of the curricular practices linked to the territory, a «Timeline» was implemented to reflect the progress of the works.

In the third stage the curricular practices linked to the territory were disseminated at three levels –local administration, territory and educational community– by means of a timeline to reflect the process of the work. The Timeline facilitated, by incorporating all the voices, the joint construction of the project. For that purpose, all the stages and actions undertaken were represented using the digital tool TIKI-TOKI; that is, all the process that has meant the implementation of the Service-Learning Project. Thus, the past, present and future of the project was analysed, as well as the past, present and future of the Gathered Rural School.

At the local administration level, the students gave presentations about the projects to the town council; at the territory level, the project was publicised through an open day; and at the educational community level, weekly videos were recorded during the second stage.

3.2.1. Effects on students' learning: Satisfaction with the methodology PAR

Several PAR tools were used to reach the decision-making process; through SL, these decisions called for curricular planning that would encourage support from families: “At the start of the course we are told what our children have to do during the course, according to the curriculum, what targets they have to meet. Yes, they showed us it” (C2.LT.F), in reference to including the set curriculum in the SL project.

3.2.2. Effects on students' learning: PAR as learning of curricular content

The projects, therefore, enable the students to learn the curricular content in a meaningful and functional way, acquiring a range of competencies along the way: “they worked hard on developing communication competencies, language competencies,

mathematical competencies, learning to learn... if they have to write a formal letter, they can't do it just any way they like" (C2.LT.T).

They also learned about responsibility. As one of the mothers stated, "when you take on a role of responsibility, of an investigator, the fact that you're evaluating the information you have included, and you're working with that information, that makes learning really meaningful to you" (C2.LT.F).

This consensual service learning facilitates learning in different subject areas, such as mathematics: "if I have to measure the playground to make a real plan, then when I've got the measurements I have to look for an application that generates the plan, or I have to draw the plan by hand, so I'm working with scales. So they're working with mathematical concepts" (C2.LT.T). One student noted: "the scales of the plan, we didn't know how to do that, we learned..." (C2.DG.S). This way of working also reinforces their autonomy: "I hardly explained anything, they practically did it on their own. There were some days when I could have just left" (C2.LT.T).

The sense of being supported through adult collaboration also helps to link the curriculum to the territory by expanding the students' social learning: "They've investigated lots of things; they've spoken to other schools, head teachers, councillors, they've visited the town council and spoken to council representatives... It's been a unique experience for them" (C2.LT.T).

Finally, this curricular methodology, grounded in the decision-making process in the PAR, gives students a central role, thereby increasing their motivation and their desire to learn. This effect is reflected by the students, families and teachers. One family member noted that "they learn, and they don't realise that they are learning an awful lot" (C2.LT.F). According to one teacher,

it motivates the students to want to know. Here, knowledge is seen as something practical, other times knowledge isn't regarded that way, and so they think it's unnecessary. When there isn't a need, what's it for? This methodology is based on the idea that we do this, for this reason. It's very important for students to know what activity they're going to do and why [...]. So, you have to motivate the students, and this type of methodology does that, the motivation has its own momentum. (C2.LT.T)

The students also have the chance to reflect on their own practices:

I made a circular, I told my family and friends, I took part in the coordinating assembly, and I invited my parents and friends to the open day. (C2.LT.S)

I think I've made a big contribution. Because I did the open day activities, the coordinating assembly. And sometimes I told my family. The group has contributed. Because all together we made sure that our voice was heard. (C2.LT.S)

3.3. Case 3

This school is in a densely populated, demographically young city in the metropolitan area of Madrid. It started life in temporary buildings in 2006. The management team's campaign for decent installations was backed by the teaching staff and families, a process that created a strong bond which continues today. In its short existence the school has played an active role in defending public, collaborative, intercultural and inclusive education. It describes itself as a school that is open to its environment.

Participation lies at the heart of the school's activity and is one of the reasons why families choose to enrol their children there. The school holds weekly classroom and school assemblies, and it also has a Children's Council. Demand for places is high

because of its reputation as an inclusive school that strives to meet all its students' needs.

At the beginning of the course, the school's Pedagogical Committee was finding it difficult to manage all the suggestions for participation from newly arrived families. This situation exposed the need to consider the way participation, the school's hallmark, was developing. The PSD process began with a timeline activity, a tool that attempts to reconstruct the historical trajectory of a community, or of a specific process within it, in order to situate ourselves in the present time. The aim was to elaborate a subjective history of participation in the first ten years of school, identifying its most significant milestones, to discover what had been learned and the benefits, as well as its difficulties and limitations. The timeline activity attracted the participation of 147 people, mostly mothers, some fathers, six students from year 6, three former students, and seven teachers. Data were recorded on the timeline wall chart as well as in the field notebook.

Due to the low teacher participation in the timeline activity, three discussion groups were organised with teachers from the infant classes (3-5 years), and from the two primary courses (6-9 years). These groups gave teaching staff the opportunity to jointly analyse the information from the timeline, formulate their concerns and needs, and contribute their reflections to the diagnosis.

The discussion groups with the students and the photovoice technique aimed to incorporate children's voices into the process by gathering their ideas and points of view about their own participation in the school. The groups met during the weekly Assembly held in the classrooms of the 7 and 10 years-old students of Primary School, a place where they felt comfortable to share their concerns, showing, as an example, their satisfaction with participatory conflict management practices, which had replaced the previous "point system" led by the teachers.

For the Photovoice, the recreational areas were used to contact, spontaneously, the children of the classes of 7 and 8 years-old. They were provided with a camera and invited to photograph the place in the school where they most participated, then explaining the reasons for their choice, which were recorded in short videos.

The activity sparked great interest among the students; we collected 16 photos and recordings, some of them taken individually but a substantial number taken collaboratively by some children. In their choices, they valued especially those places where they felt they were able to take the lead and make decisions: from the gym to the music classroom, going through the garden or specific areas of the playground.

3.3.1. Effects on students' learning: Satisfaction with the methodology PAR

The school's educational community considers learning to be closely linked to participation, and they understand it as an achievement not only of the children, but also of the adults involved in the school. The participatory diagnostic process strengthened the families' links with the school and as a result, also helped to raise student motivation. The idea of "going back to school and learning at last" (C3.TL.F) promotes a view of the school as a place of learning for all.

High family participation has led to greater involvement in decision making. In the words of one of the teachers, the school has shifted from "proposals from teachers and families who help, to families who make proposals and teachers who help" (C3.TL.F). The families attach great importance to the way the children learn and to the school's values. According to one mother, "the children learn by playing, not sitting

down all day doing exercises”. Recounting his daughter’s previous experience in another school, where he said the children were not allowed to talk and punishment was used, this father stated that “since her first day, she’s been treated with fondness and affection”. Another father explained why he had taken his daughter out of her previous school: “she did learn there, but I also wanted her to grow as a person” (C3.TL.F).

3.3.2. *Effects on students’ learning: PAR as learning of curricular content*

The students associated their participation at school with “learning lots of things, English, division, times tables, learning to make biscuits” (C3.A.S). The most commonly identified places for participation in the school revealed what and how they learn. Their preferences tended towards certain specific subjects, such as ethics, “where we debate and make suggestions about how to save the world” (C3.Pv.S), and the use of spaces other than the classroom, such as the multi-purpose hall, because they were able to present “the projects they do during the course in front of their families” (C3.Pv.S).

The parents also highlighted the valuable educational achievements that the children channelled to the rest of the family: “through the school, your children open your eyes to what’s going on in the world. The school opens up a window to real life” (C3.TL.F).

Collaborative learning is an integral part of classroom activity; the students talk about working in teams in which “roles are shared: a person responsible for materials, a coordinator, a moderator, a person responsible for making sure people don’t raise their voices, and a spokesperson” (C3.A.S). Fifth course students participate as a group in solving conflicts that arise in class: “there’s a poster to remind us of the three points in negotiations: calm down, listen to all versions, offer solutions” (C3.A.S).

What they learn at school influences the students’ initiatives and actions. One father noted the change in his daughter: “she was really shy when she started, but now she’s the indignant one in the house, she joins in everything”. Another mother observed that they “learn to stand up for their rights, their ideas, and to support their classmates in theirs too” (C3.TL.F).

3.4. *Case 4*

More than 25 languages are spoken in this multicultural school (of the Basque Country), which is also a member of the Amara Berri network (Martín 2011). Its flexible organisational structure is based on content seminars; students are grouped by cycles (two courses) to facilitate peer-to-peer tutoring; active methodologies are applied (project work; themed ‘content corners’; radio broadcasts to disseminate learning, thereby strengthening links with the community, etc). Students also participate in assemblies; however, prior to this research project, curricular decisions were taken exclusively by the teaching staff.

One of the outcomes of the PSD carried out the previous academic year, with the participation of teachers, students, and families, was a call for changes in homework (HW) proposals. Two main arguments were put forward, one related to the methodological disparity between curricular practices in the classroom and HW; and the second referring to the monotony of these tasks.

At the start of the second course, a discussion group, was held with teachers from the language and mathematics departments. The discussion groups compared the school’s curricular project and cycle plan with the type of HW in place and the evaluations of HW made by the three groups in the PSD. They concluded that the greatest disparity

was found in mathematics. One of the teachers and the school's special needs education specialist agreed to introduce changes in the mathematics HW for the third cycle, for which the teacher was also the course tutor (26 students aged 10 and 11).

The Socratic wheel was applied to take decisions. Two mixed groups were formed with the students, six families, the course tutor and the special education teacher. The four options to be discussed were: continuing with the same kind of homework; providing homework with different degrees of difficulty; relating homework with daily life (calculating shopping prices, etc.); and proposals of Internet.

The three criteria on which the groups had to reach a consensus through decision making were: effectiveness for learning, interest-motivation, and viability-ease. The highest scores are related to the use of the Internet, on the condition that all the students have access to it. For this reason, it is decided that they can do the homework in the IT classroom during the tutor's available hours, and in the village library, after having talked to the person responsible for this resource, which is underused by these students.

The research team and the teachers designed four different types of tasks based on the four 'content corners', spaces where students worked semi-autonomously and with the support of their peers. The students were also offered a choice of various Internet-based tasks. The proposal was presented to the students in the assembly meeting, and it was decided to rotate the tasks every week. The external researchers advised implementing a self-recording system (5-point Likert scale) to track the effect of the changes.

The following factors are written down on the blackboard: understanding of assignment instructions; difficulty; possible request for help; attractive; right amount; higher execution of the demand; and self-perception of learning. The draft proposal was approved after the discussion, and it was decided to assess the outcomes in two weeks' time using the mirror technique.

For this strategy, the university team organizes the data from the self-registration forms in graphs. In a tutoring session, only the students interpret the data, which in this occasion are their data. Thus, they go deeper into the subject qualitatively.

The group assessed the results with the mirror technique and, conscious of their contribution to the school as a pilot group, asked to continue recording their own activity for a further two weeks. The teachers agreed to the idea and also made some improvements to the design. They felt the experience had been positive because fewer conflicts had arisen with some of the students, and because they observed the children to be enthusiastic and motivated. The children discussed the tasks they had most enjoyed, and their repertoire of activities began to grow. Two weeks later the mirror technique activity was repeated.

3.4.1. Effects on students' learning: Satisfaction with the methodology PAR

Once the PAR activities had been completed, the head teacher and the two participating teachers evaluated the experience in interview sessions.

The head teacher noted that the pilot had been "a bonus" for the educational community in which "everyone has seen how their own efforts have contributed, and this is motivating" (C4.I.HT). She added that this type of strategy generates more democratic leadership in line with the school's ideology to "try and delegate" (C4.I.HT).

In the Assembly, where the self-registration form is decided, students become aware that, apart from being a personal benefit, it can also be an improvement for other classes. A student states that we are lab rats (C4.As.A). This sentence will be used as a slogan at the beginning of the rest of the class meetings, motivating and committing the class.

3.4.2. Effects on students' learning: PAR as learning of curricular content

The students, in light of the high average scores (above 5) in “self-perception of learning” (4.5 and 4.5) and in “higher voluntary homework performance” (3.4 and 3.3), looked for arguments linked to the other factors in the self-registration form: understanding of assignment instructions (4.5 and 4.7), “with your help (referring to the external researchers), we are doing it in class and it’s easier” (C4.TE.A). Regarding the average score given to “less difficulty” (4.1 and 4.5), they state that “they are quite easy and if one of them is difficult, I don’t do it and nothing happens”. Another aspect highlighted in light of the high scores (4.5 and 4.7) is that “they are funnier” (C4.TE.A) or “the computer is cool” (C4.TE.A); and they also consider that there is the right amount of homework (4.5 and 4.4). They insist on the idea that they are the ones who have decided to do it this way, and this is causing envy to the rest of the classes, who continued doing homework in the form of task repetition worksheets.

The teachers observed a willingness among the students to try these curricular practices and recognise some changes. The students are more autonomous, they ask questions out of curiosity and show more interest in being corrected, “things that didn’t happen before, with a different attitude” (C4.I.T), where “the students’ enthusiasm was contagious, and the other groups also asked for the same” (C4.I.T).

The teacher noted a considerable impact on the students’ learning, observing that they now spend a lot of time thinking about “how, why, and how could we do it better?...”; in sum, they spend more time thinking and reasoning why an answer is correct; and that different strategies can be used to reach the same conclusion. “You’ve got a different answer to me. Why? Why is it easier for him or her than me?” (C4.I.T). The teachers also reflected on the diversity in the class: “Every student works at a different pace and faces their own difficulties, each one has what they need” (C4.I.T).

They acknowledged the participatory strategies as effective classroom activities for shared, motivating reflection.

When the graphs of the first mirror technique were presented, the tutor, who did not know the results in advance, got very emotional due to the high scores. She took photos of both graphs: “a higher voluntary homework performance” and “perception of learning”. She showed the results to the rest of the teachers with pleasure and surprise.

4. Discussion and conclusions

From a holistic, systemic perspective, it is obviously not possible to identify individual variables that influence the students’ attitude towards learning, such as the active curricular methodologies present in the participatory action research proposals (Blaxter et al., 2008; Kemmis & McTaggart, 2012). Nonetheless, our data, gathered in four schools with very different back stories and legal frameworks, provide evidence that these PAR tools effectively (Ferguson & Konstanz, 2021; Malorni et al., 2022; Sales et al., 2021; Vázquez et al., 2022), encourage learning for all students in schools that want to continue innovating through a participatory and inclusive approach

(Ainscow et al., 2004). School teachers can implement curricular proposals aimed to enhance competencies, but according to our findings, the involvement of other agents in curricular practice decisions, in addition to facilitating greater educational and social transformation, also helps to improve the quality of students' learning, since the presence of other groups increases their commitment to the curriculum and enhances their feeling of security (Nind, 2014). This motivation has an impact on their attitude to the task at hand, which they perceive as useful and connected to their environmental context (Pintrich, 2003). Such learning takes place at conceptual and procedural knowledge levels, as well as in values and how to live together (Perrenoud, 2012), all of which are vital to shaping critical, responsible citizens in the democratic and inclusive school.

Maintaining a line of continuity and complementarity between the environment and the school community is not an easy task; it involves understanding the social dynamics of a territory and properly identifying the possibilities of action of the neighbourhood in the school, with its different participating agents (Moliner et al., 2021; Sales et al., 2021). The collaborative work reflected here lays the foundations for favouring this connection; thus, shortening the cultural distance between the school curriculum and the environment surrounding the institution and bringing what happens within the walls of the school closer to the local culture, broadening the possibilities and promoting more stimuli. And this is achieved when agents from the "outside" context are part of the "inside" team and take a leading role in the educational task, participating not only in the development of specific actions, but also in joint decision-making that leads to the creation of a common context of learning.

As a limitation of the study, it should be pointed out that it is a broad investigation of 4 cases with different PAR processes and dilated in time. This makes it too complex to be presented in a short article. Nevertheless, an attempt has been made to present in a brief way the impact of the support of PAR tools on the improvement of student learning.

Acknowledgement

We are grateful to everyone from all the groups involved who actively participated in this inclusive innovation process in the four schools.

This study forms part of the research project "The Included School: Planning and Implementing Curricular Educational Practices Linked to the Territory", financed by the Spanish Ministry for Economy and competitiveness and the European Regional Development Fund (FEDER) (EDU2015-68004-R).

References

- Aguilar, S. & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa [Data triangulation as education researching strategy]. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>
- Aguirre, A., Benet, A., Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A., & Traver, J. A. (2018). *Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora [Techniques for democratic participation. Training for democratic coexistence in improvement processes]*. Universitat Jaume I.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 125-139. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>

- Álvarez, C. & San Fabian, J. L. (2018). La voz del alumnado en el aula: Una propuesta dialógica en educación primaria [The voice of the students in the classroom: a dialogic proposal in Primary Education]. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22, 33-50. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8393>
- Arnaiz, P. (2018). La investigación en el ámbito de la atención a la diversidad. *Gavi*, 5, 26-28.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad [Research in inclusive education and dissemination of the research on disability]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 63-76.
- Belavi, G. & Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa [Democracy and social justice in schools: Dimensions to think about and improve educational practice]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga [How it is investigated]*. Graó.
- Cuevas, C., Díaz, F. & Hidalgo, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural [The headmaster's leadership and the quality of education. A research on their characteristics in a multicultural context]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-19.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31-42.
- Ferguson, M. R. & Konstanz, D. A. (2021). Young people, big voices, Bangkok Noi: A participatory street photography project for connecting youth to a traditional community in a changing Bangkok. *Journal of Cultural Geography*, 18(2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/08873631.2021.1998993>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: Una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional [The voice of the student body and educational inclusion: A radical democratic approach to intergenerational learning]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(1), 31-61.
- Goessling, K. P. (2020). Youth participatory action research, trauma, and the arts: Designing youthspaces for equity and healing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(1), 12-31. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1678783>
- Griebler, U. & Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 2, 105-132. <https://doi.org/10.1108/096542812112>
- Harris, A. & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership and Management* 38(4), 351-354. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1483553>
- Hart, R. (1992). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica [Children's participation. From symbolic participation to authentic participation]*. UNICEF.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2012). La investigación acción participativa. La acción comunitaria y la esfera pública [Participatory action research. Community action and the public sphere]. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Manual de Investigación Cualitativa. Vol III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 361-439). Gedisa.
- Khanlou, N. & Peter, E. (2005). Participatory action research: Considerations for ethical review. *Social Sciences, and Medicine*, 60(10), 2333-2340. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.10.004>
- Kinsella, W. & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: A systemic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 651-665. <https://doi.org/10.1080/13603110802377698>

- Krichesky, G. J. & Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela [Professional learning communities. An improvement strategy for a new school conception]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 66-83.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva [Leadership for and in the inclusive school]. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- López, R. M., Valdez, E. C. Pacheco, H. S. Honey M. L., & Jones. R. (2020). Bridging silos in higher education: Using Chicana feminist participatory action research to foster latina resilience *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(8), 872-886.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1735566>
- Malorni, A., Lea, C. H. Richards-Schuster K. & Spencer. M. S. (2022). Facilitating youth participatory action research (YPAR): A scoping review of relational practice in US youth development & out-of-school time projects. *Children and Youth Services Review*, 36, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106399>
- Martín, E. (2011). La estructura organizativa como estrategia de intervención: Sistema Amara Berri [The organizational structure as an intervention strategy: Amara Berri System]. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(4), 25-28.
- Melero, H. & Ballesteros. B. (2019). El estudio de caso aplicado en el proceso de intervención socioeducativa. In B. Ballesteros (Ed.) *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 267-271). UNED.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Moliner, O., Lozano, M., & Sanahuja, A. (2022). Construction of a participatory model of school accompaniment to improve school inclusion. *Education Sciences*, 12, 708-131.
<https://doi.org/10.3390/educsci12100708>
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: Why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 525-540. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.936825>
- OECD. (2017). *PISA for development assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science*. OECD.
- Parrilla, A., Susinos, T. Gallego-Vega, C., & Martínez. B. (2018). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: Cuatro proyectos con un enfoque educativo y social [Critically reviewing how we do research into inclusive education: Four projects with an educational and social approach]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31), 145-156.
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., Fuentes Nieto, T., & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La formación permanente del profesorado como elemento influyente para implicar al alumnado en su evaluación: Un estudio de caso [Permanent teacher training as an influential element to involve students in their evaluation: A case study]. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 81-99.
<https://doi.org/10.15366/rie2022.15.1.005>
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? [When the school pretends to prepare for life. Develop skills or teach other knowledge?]*. Graó.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. In W.M. Reynolds y G.E. Miller *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp.103-122). John Wiley and Sons.
- Reparaz, C. & Nava, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias [Conceptual bases of family participation]. In MECD (Org.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-32). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.

- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. F., & Lozano, J. (2018). Escuela incluida. Recursos y estrategias para la participación ciudadana [School included. Resources and strategies for citizen participation]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 433-458.
- Sales, A., Moliner O., & Traver, J. (2021). Participatory action research: A case study on the school democratisation process. *Research Papers in Education*, 36(6), 704-725. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767182>
- Santos, M., Ferraces, M. J. Godas, A., & Lorenzo, M. (2018). Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance? *Psicothema*, 30(2), 212-217. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.311>
- Sañudo, M. & Susinos, T. (2018). ¿Quién toma la palabra en la escuela?, ¿Quién escucha? Preguntas pertinentes desde la práctica reflexiva [Who speaks at school? Who listens? relevant questions from the reflexive practice approach]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 79-94. <https://doi.org/10.4067/S071873782018000100006>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica [The case study: theory and practice]*. Morata.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas [Inclusive classrooms]*. Narcea.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva [Listening to share. Acknowledging students' authority in the project for an inclusive school]. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa [Student voice and participatory presence in school life. Notes for a cartography of the student voice in educational improvement]. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Trocme, N., Esposito, T. Laurendeau, C. Thomson, W., & Milne, L. (2009). La movilización de los conocimientos de protección infantil [Mobilizing child protection knowledge]. *Criminología*, 42(1), 33-59.
- Vázquez, M. L., Miranda-Mendizabal, A., Eguiguren, P., Mogollón-Pérez, A. S., Ferreira-de-Medeiros-Mendes, M., López-Vázquez, J., Bertolotto, F., Vargas, I., & Equity, L. A. (2022). Evaluating the effectiveness of care coordination interventions designed and implemented through a participatory action research process: Lessons learned from a quasi-experimental study in public healthcare networks in Latin America. *PloS one*, 17(1), e0261604. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261604>
- Weis, H. B. (2014). *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje. Proyecto de investigación de Harvard [New guidelines on family involvement in learning. Harvard Research Project]*. Fundación CAP.
- Wright, D. E. (2015). *Active learning: Social justice education and participatory action research*. Routledge.
- Wright, D. E. (2020). Imagining a more just world: Critical arts pedagogy and youth participatory action research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(1), 32-49. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1678784>

Breve CV de los/as autores/as

José F. Amiama

PhD José F. Amiama is a senior lecturer in the Department of Didactics and School Organisation with extensive experience in teaching and training teachers and families in areas related to the inclusive school and family participation. He is a member of the INKLUNI research team on inclusive education at the University of the Basque Country (UPV/EHU). Email: joxe.amiama@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0320-5218>

Aida Sanahuja

PhD in Education. Professor at the Department of Pedagogy and Didactics of the Social Sciences, Language and Literature at the University Jaume I. She is part of the Research Group MEICRI (Educational Improvement and Critical Citizenship) and Laboratoire International sur l'inclusion scolaire (LISIS). Her current lines of research are the inclusive and democratic practices, school included in the territory and research- action-participation. Email: asanahuj@uji.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>

Patricia Mata-Benito

PhD in Education. Professor at the National University of Distance Education (UNED), Director of the Euro-Latin American Master's Degree in Intercultural Education and member of the INTER Research Group on Intercultural Education (https://www2.uned.es/grupointer/index_en.html). She worked as Consultant for the Spanish Ministry of Education in the design and development of a Resource Center for Addressing Cultural Diversity in Education. She has been involved in several R+D and cooperation projects, funded by the European Commission, such as the INTER Project: A Guide to Implement Intercultural Education at Schools (2002-2005), awarded with the Evens Foundation Prize 2006. Her main lines of research are focused on Diversity and Equity in Education, Active Citizenship Learning and Participatory Processes. Email: pmata@edu.uned.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6660-2317>

Irina Sherezade Castillo Reche

Licensed in Pedagogy. PhD in Education. She works in a multidisciplinary center and is Professor at the University of Murcia. She's got a Master's Degree in Antropology, Culture, Migration and Health. She is part of the Research Group EDUCODI (Comunication, Educative Innovation and Diversity). Her lines of research and publications are about Diversity and Equity in Education and inclusive practices. Email: irinasherezade.castillo@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7965-1567>

Análisis del Potencial Pedagógico Inclusivo de los Asistentes de Aula

Analysis of the Inclusive Pedagogical Potential of Teacher Assistants

Esther Polo-Márquez, Juan J. Leiva * y Antonio Matas

Universidad de Málaga, España

DESCRIPTORES:

Evaluación
Educación
Inclusión
Asistente de aula
Familias

RESUMEN:

Los asistentes de aula se están convirtiendo en un agente emergente en la configuración de respuestas de atención a la diversidad al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El objetivo de este estudio es evaluar las percepciones que tienen las familias de este alumnado acerca de las funciones, identidad y rol que realizan los asistentes de aula (comúnmente conocidos en el escenario escolar como maestros sombras) como recurso potencialmente inclusivo en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). El enfoque metodológico es cualitativo. Se ha procedido a recoger información mediante la realización de 17 entrevistas semi-estructuradas, analizándolas con un sistema de categorías y códigos inductivos a través del programa de análisis de datos Atlas.ti 9. Los resultados muestran la evaluación positiva sobre la implicación y el impacto que tiene los asistentes de aula en la vida cotidiana del alumnado con TEA, dentro y fuera del medio escolar, así como la diversidad de funciones que desarrollan en función del contexto y naturaleza relacional que mantienen con otros agentes educativos. Se desprende la necesidad de regular y debatir sobre esta figura para mejorar la atención a la diversidad en los centros educativos.

KEYWORDS:

Assessment
Education
Inclusion
Teacher assistant
Families

ABSTRACT:

Classroom assistants are becoming an emerging agent in the configuration of attention to diversity responses to students with Autism Spectrum Disorder (ASD). This study aims to evaluate the perceptions from these student's families about functions, identity and role performed by classroom assistants (commonly known in the school setting as assistant teacher) as a potentially inclusive resource in the Autonomous Community of Andalusia (Spain). The methodological approach is qualitative. Information has been collected by conducting 17 semi-structured interviews, analyzing them with a system of categories and inductive codes through the Atlas.ti 9 data analysis program. The results show the positive evaluation of the involvement and impact that classroom assistants have in the daily life of students with ASD, inside and outside the school environment, as well as the diversity of functions that they develop depending on the context and relational nature that they maintain with other educational agents. It follows the need to regulate and discuss this figure to improve attention to diversity in schools.

CÓMO CITAR:

Polo-Márquez, E., Leiva, J. J. y Matas, A. (2023). Análisis del potencial pedagógico inclusivo de los asistentes de aula (maestros sombra) desde las perspectivas de familias de alumnado con trastornos de espectro autista (TEA). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 85-98.
<https://doi.org/10.15366/rie2023.16.1.005>

1. Introducción

La inclusión educativa se entiende como un proceso centrado en la participación y eliminación de barreras para fomentar un mejor desarrollo, escolar, social y personal del alumnado que forma parte de las escuelas (Ainscow y Messieou, 2018; Echeita et al., 2017), situando al alumnado en el centro de los procesos de aprendizaje (Pascual-Arias et al., 2022). Esto incluye la toma de medidas y la implantación de recursos para hacer accesible al alumnado con Necesidades Educativas Especiales el entorno en el que se desenvuelven. De esta manera se busca paliar la desigualdad de oportunidades, dando a cada uno lo que necesita y teniendo en cuenta sus individualidades (Nilholm y Göransson, 2017; Negri y Leiva, 2017).

El marco normativo actual aprobado en 2020 (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) establece que las:

administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios. (sec. I. pág 122942)

Se entiende que el contexto en el que se encuentran el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), puede necesitar una implementación de recursos para incrementar la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje a los que el alumnado se expone, modificando de esta manera la toma de decisiones, recursos y herramientas que se otorgan en el aula, siendo la escuela la que ha de transformarse (Casanova, 2011; Martínez y Añel, 2012; Navarro et al., 2021).

Con esta premisa, nació el acuerdo de colaboración entre la Consejería de Educación de Andalucía y la Federación de Autismo Andalucía (2018) en el que se establece la posibilidad de incorporar recursos específicos a los centros escolares para promover una mejor atención específica al alumnado con TEA que lo requiera, complementando “los recursos generales y ordinarios del servicio educativo” (p. 4). Bajo este acuerdo se estipula en las aulas andaluzas la incorporación de los asistentes de aula o maestros sombras en el entorno escolar.

En este contexto, se entiende que los asistentes de aula son personas cualificadas y avaladas por la asociación que colaboran como voluntarios para mejorar los procesos inclusivos del alumnado con TEA al que acompañan. Sin embargo, en la práctica educativa existen conflictos conforme a la figura, ya que estando en el ámbito escolar, se considera un paraprofesional que colabora en los procesos de enseñanza/aprendizaje, sin tener una delimitación concreta, establecida en parte por la falta de legislación específica al respecto a esta figura emergente.

En este estudio pretendemos explorar la realidad educativa que rodea a este profesional, estableciendo el foco en sus funciones, delimitaciones y en sus perspectivas frente a la inclusión, más concretamente, se presenta una evaluación cualitativa realizada por las familias sobre las prácticas educativas que desarrollan los asistentes de aula y la influencia que tienen en la vida del alumnado al que atienden. Por todo lo manifestado, el objetivo general de esta investigación es analizar las percepciones que tienen las familias del alumnado con TEA acerca de las funciones, identidad y rol que desempeñan los asistentes de aula (también llamados “maestros sombras” en el contexto escolar, como una herramienta que podría fomentar la inclusión educativa en la región autónoma de Andalucía, situada en España.

2. El papel y el rol de los paraprofesionales: revisión de la literatura

La tendencia internacional aboga por mejorar las oportunidades del alumnado con NEE mediante el apoyo de paraprofesionales que intervienen en las escuelas (Gibson et al., 2016; Zhao et al., 2021). En el contexto educativo se entiende que las necesidades no solo son académicas, sino que se generan en diferentes áreas personales (Verdugo et al., 2018) y por tanto el sistema requiere profesionales que atiendan todas las áreas (Muñoz y Otondo, 2018). Resulta interesante estudiar de qué manera los paraprofesionales promueven los procesos de inclusión (Ramírez Íñiguez, 2020) atendiendo a las necesidades individuales y colectivas del alumnado (Bedoin y Janner-Raimondi, 2016; Kheroufi-Andriot, 2019) en la adquisición de destrezas, habilidades, y valores socioculturales (Fuentes Gutiérrez et al., 2020).

El rol actual de estos paraprofesionales proviene de una figura de padres ayudantes en la década de 1980 que acudían a las escuelas para prestar apoyo en las aulas escolares (Webster y De Boer, 2022). Por ello, se entiende que hoy en día este rol siga muy unido a la presencia de la familia que es quien lucha por el derecho de inclusión de los hijos e hijas. Este rol ha ido evolucionando y en Andalucía son personas cualificadas, con estudios educativos o sanitarios y acogidas al convenio de la Consejería con las diferentes Federaciones, las que cumplen esta función, sin embargo, no hay una delimitación clara de la formación específica ni del papel profesional del asistente de aula en la práctica, lo que aumenta el desconocimiento sobre la figura (Morales et al., 2019).

A pesar de que la presencia de los paraeducadores es cada vez más latente en los centros (Breyer et al., 2021; Sharma y Salend, 2016), en el ámbito académico, la mayoría de los estudios educativos actuales se centran en el papel y las intervenciones de los docentes, dejando a un lado las perspectivas de otros agentes paraeducativos como los Maestros Sombras (Hendrix et al., 2018). Precisamente aquí recae el atractivo de este estudio (Webster, et al., 2021), ya que no existen datos empíricos ni artículos de impacto sobre la figura del Maestro Sombra en Andalucía actualmente. Además, la situación de los asistentes de aula a nivel jurídico, financiero y de empleo es diferente dependiendo del país e incluso, en el caso de España, de la comunidad autónoma (Breyer et al., 2021; Jardi et al., 2021).

Por ello, para delimitar el estudio bibliográfico, nos centramos en la siguiente definición que define al Maestro Sombra como:

Personal escolar en roles de apoyo basados en el alumno y en el aula que trabajan principalmente con alumnos con necesidades educativas especiales. En esta definición se incluye al personal escolar conocido, entre otros títulos, como asistentes de maestros, asistentes de maestros, asistentes de enseñanza, asistentes de aula, asistentes de apoyo al aprendizaje, asistentes de necesidades especiales, paraeducadores, paraprofesionales y asistentes de pedagogos. Esta definición excluye a los maestros. (Webster y De Boer, 2022, p. 7)

Aunque el papel que desempeñan en el ámbito escolar es muy importante, la figura del asistente de aula genera mucha controversia a nivel internacional (Kopfer y Boing, 2020). Los investigadores observan inconsistencias en la definición del rol del asistente de aula (Gibson et al., 2016). Los asistentes de aula asumen diferentes funciones de atención, planificación, actividades pedagógicas, colaboración escolar (Zhao et al., 2021) dependiendo de su contexto, la relación que establezca con el centro y con los profesionales y la perspectiva social que se interprete sobre ellos (Martínez, 2021; Toullec-Théry y Moreau, 2020). Por este motivo se entiende que es crucial potenciar una colaboración fluida entre los maestros y los paraprofesionales para que haya éxito

en las intervenciones (Östlund et al., 2021). De esta forma, se entiende que la vinculación del asistente de aula no debe ser únicamente con el contexto escolar, ha de extenderse a la familia y al resto de agentes que intervienen en la vida del alumnado para fomentar una inclusión real y una coordinación eficiente (Martínez, 2018).

3. Método

Diseño de investigación

Este estudio forma parte de una investigación más amplia que corresponde a un proyecto de tesis doctoral aún no publicada (Polo-Márquez, s/f) en la que se estudia de forma más amplia la construcción de la identidad pedagógica y el perfil profesional de los asistentes de aula en la atención del alumnado con TEA para el desarrollo de una pedagogía inclusiva.

Teniendo en cuenta la naturaleza de los datos obtenidos, se ha seguido una metodología cualitativa (Cresswell, 2013), desde una perspectiva interpretativa, holística y con carácter inductivo (Bogdan y Biklen, 1982; Taylor y Bogdan, 2010), puesto que la evaluación que realizan las familias sobre el desempeño práctico de los maestros sombras se ha inducido partiendo del análisis de las entrevistas realizadas. Esto ha permitido profundizar en diferentes variables del estudio, reconociendo valoraciones y evidencias de los participantes durante la investigación explorando la complejidad del fenómeno del “maestro sombra” en cuestión y capturando la perspectiva de los diferentes participantes.

Participantes

Los participantes fueron seleccionados acorde a los siguientes criterios con el objetivo de promover diferentes experiencias y puntos de vista para analizar los puntos comunes y propuestos a debate: 1) Familiares de personas que hubieran recibido la atención de un asistente de aula, 2) diversidad en el tipo de centro al que acuden sus familiares, 3) diversidad en la modalidad de escolarización de sus familiares, 4) diversidad en las asociaciones de las que proceden los asistentes de aula que han atendido a sus familiares, y 5) disponibilidad en la participación y en el tiempo. A través de docentes, redes sociales, asociaciones y diversos anuncios mediante la “Técnica de Bola de Nieve” se consiguieron reunir a 17 familiares para la participación. El perfil de los entrevistados se caracteriza por haber contado con el apoyo de un asistente de aula en los últimos 5 años. Había una prevalencia en el género femenino: 1 hombre (6%) y 16 mujeres (94 %). Gran diversidad en las asociaciones de procedencia, con un total de 6 asociaciones diferentes. En ocasiones, varios participantes han estado en diferentes asociaciones dependiendo del momento.

Cuadro 1

Porcentaje de participación de los participantes según algunos criterios de selección

Criterio de selección	Participación
Tipología del centro	50 % concertado, 40 % público, 10 % privado
Modalidad de escolarización	B: 90% C: 10 %
Familiaridad	Progenitores: 90 % Hermanos: 10 %

Instrumento y procedimiento

Las entrevistas semiestructuradas se basan en un guion con los ejes temáticos principales de la investigación, sirviendo como orientación en el proceso científico.

Cuadro 2

Guion de las entrevistas semiestructuradas a rasgos generales

Temática	Pregunta central
Funciones	¿Cuál crees que es la función principal del asistente de aula?
Rol	¿Cómo definirías el papel del asistente de aula considerando su influencia en los procesos inclusivos del alumnado?
Imagen	¿Corresponde las expectativas que tenías sobre su función con lo que hace realmente?
Identidad	¿Qué características diferenciales encuentras entre las funciones de un asistente de aula y las de otros agentes de atención a la diversidad?

Las entrevistas han sido realizadas de forma individual en formato cara a cara. Debido a la pandemia generada por la covid-19, se han empleado herramientas virtuales como *Zoom*, *Whatsapp*, o *Meet* para realizarlas. Han sido concertadas con los participantes teniendo en cuenta su disponibilidad, sus preferencias de realización y su tiempo. La duración media ha sido de 40 minutos. En total se han transcrito unas 12 horas de entrevistas aproximadamente. Tras realizar la transcripción han sido devueltas a los participantes para su validación.

Análisis de los datos

Los datos comenzaron a analizarse cuando se transcribieron todas las entrevistas, estableciendo un proceso de categorización emergente a través de un sistema de categorías y códigos inductivos (Cuadro 3) que ha facilitado la comprensión de la información. Se ha usado una técnica de análisis de contenido axiológico para que el proceso fuera lo más objetivo posible, teniendo en cuenta los principios de exclusión mutua, objetividad, pertinencia, fidelidad y coherencia e incorporando los datos al programa informático Atlas.ti 9 para manejar fácilmente la información recabada en gran volumen, realizando un minucioso y exhaustivo análisis de la información. Para garantizar el rigor, se ha analizado simultáneamente la información entre todos los investigadores que han participado en el estudio.

Cuestiones éticas de la investigación

Para proteger el derecho y la integridad de los participantes se ha informado previamente del carácter voluntario de la colaboración, así como del respeto, la confidencialidad y la privacidad de los datos, usando pseudónimos y palabras abreviadas durante todo estudio para evitar la identificación de los implicados, teniendo en cuenta los criterios éticos recogidos en la convección de Helsinki (WMA, 2009), asegurando la confidencialidad de los participantes.

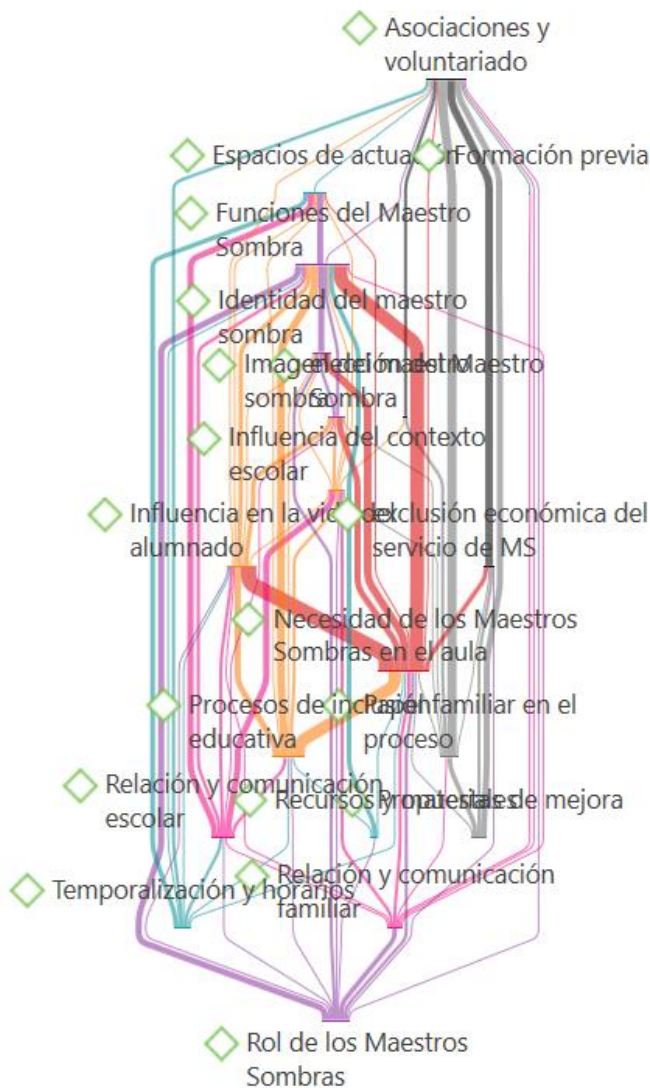
4. Resultados

En este apartado se muestra un informe con los resultados obtenidos de las valoraciones que las familias han realizado sobre la figura del asistente de aula, analizando su impacto en la vida del alumnado, su papel en el aula, la conformación de la figura y el lugar de actuación de la familia en la configuración del asistente de aula. En el siguiente diagrama de Sankey, se puede observar la conexión entre las distintas categorías que han emergido durante el análisis y su flujo de influencia y relación en otros apartados del análisis. Como ejes centrales en la investigación, nacen dos categorías de especial interés para las familias que influyen en el resto de aspectos relacionados con los asistentes de aula: por un lado el papel de las asociaciones y la

construcción de la figura en torno a un voluntariado, y por otro lado el rol que ejercen en el aula estos maestros sombras, que se ve influenciado por su identidad, los espacios en los que actúa, el contexto en el que se desenvuelve y el papel de la familia durante el proceso; entre otros aspectos relevantes, como se observa en la Figura 1.

Figura 1

Diagrama de Sankey sobre el flujo de influencia de las categorías



4.1. Valoración familiar sobre la figura del maestro sombra

A continuación, se expone, en forma de tabla, la relación de resultados del estudio con las categorías inductivas generadas del análisis de datos, incluyendo fragmentos de evidencias en los que se observan las valoraciones familiares. Para la realización de estas observaciones, se han tenido en cuenta las 6 categorías principales: Asociaciones y voluntariado, Elección asistente de aula, Espacios de actuación, Inclusión educativa, Necesidades de un asistente de aula: Funciones, Influencia Contextual.

Cuadro 3
Relación de resultados con las categorías inductivas

Categorías	Participante	Fragmento
Asociaciones y voluntariado (ASVO)	P 15	<i>Creemos que debe ser un trabajo y debe estar remunerado, ya que es difícil que una persona voluntaria permanezca realizando esta tarea de forma continua y prolongada. Este tipo de alumnado precisamente necesita esa continuidad y cualquier cambio le puede afectar en su desempeño educativo.</i>
	P 2	<i>Primero que no todo el mundo puede ser voluntario, porque hay que comer y esto son muchas horas, y luego esas personas han estudiado, entonces van de gratis pero no deberían.</i>
	P 5	<i>Tú no puedes tener a una persona, a una psicopedagoga, una psicóloga, o una maestra, ... cuatro o cinco horas al día durante todo el año de voluntariado.</i>
Elección de asistente de aula (ELAA)	P 9	<i>A mí me la propusieron en el colegio y a través de la asociación ella tuvo que hacer algo.</i>
	P 10	<i>Pregunté a amigos cercanos si conocían a alguien de infantil, educación especial o psicopedagogía, Me pasaron algunos contactos, hablé con algunos de ellos. La verdad que encuentras a muy poca gente.</i>
Espacios de actuación (ESACT)	P 1	<i>Mi hijo en gimnasia no necesita una asistente de aula entonces tampoco me importa no esté. Prefiero que se dedique a otras áreas y espacios donde mi hijo si reclama una atención directa.</i>
	P 11	<i>Al claustro y a las reuniones de padres no va, pero por ejemplo a las excursiones sí.</i>
Inclusión educativa (INCL)	P 7	<i>Yo conozco niños que necesitarían un sombra y sus padres no se lo pueden permitir.</i>
	P 10	<i>hay muchísimos padres que por mucho que quieran no pueden porque es que no tienen. Y claro, ¿con esos niños que pasa?</i>
	P 12	<i>Mi hija no podría ir al instituto si no existiera esta figura, tendría que estar en un aula específica.</i>
	P 4	<i>Hay niños que están interesados en descubrir cosas sobre mi hija, tienen más facilidad de acercarse a ella si hay una sombra, porque de esta forma, como mi hija es no verbal, le pueden preguntar a la sombra cómo es, y cómo siente, cómo ve, por qué estar nerviosa.</i>
	P 8	<i>El tener un asistente de aula no es “porque el niño no”, es, al contrario, es un apoyo, es algo que te da seguridades, que te permite que el niño esté integrado, que no va a quedar aparte. Para mí es una seguridad. Es un paso a la inclusión.</i>
	P 7	<i>Él tiene que salir, tiene que saltar, repite ecolólicamente y necesita al asistente de aula para poder salir de clase estando con una persona adulta que le de ese espacio y lo comprenda, porque el docente tiene que estar con otros 24 niños y no puede salir del aula cada 5 minutos.</i>
Necesidad de un asistente de aula: Funciones (NAAF)	P 11	<i>Le permite seguir el ritmo de la clase, concentrarse, devolverlo a la tarea... Sé que el niño está aprendiendo, sé que si hay un problema de conducta la persona que está con él va a saber apañarse y que a mí nadie me va a llamar del cole.</i>
	P 4	<i>Es la forma de que los niños no verbales, como es el caso de mi hija, pueda encontrar la forma de participar desde en una asamblea hasta una clase de deporte, hasta una excursión al campo. Es fundamental.</i>
	P 2	<i>Ella está para ser un apoyo en su clase, con sus contenidos, su comportamiento, la socialización... Todo. Es que para mí el profesor sombra además de conducta, es adaptar un material, es todo.</i>
	P 17	<i>Hubo un par de tutoras que supieron aunar todo eso, que consideraban que la asiste de aula estaba ahí como una segunda PT.</i>
Influencia contextual (INFL)	P 8	<i>Es que también, hay profesores y profesoras.</i>
	P 11	<i>Los profesores que son buenos y trabajan mucho y hacen cosas novedosas, sí que incluyen a los sombras, es que eso depende muchísimo también del profesor.</i>

4.2. Necesidad de un asistente del aula: Funciones

La figura del asistente de aula se muestra como una figura controvertida, cuya delimitación es complicada. En los centros escolares se observa de forma práctica

cómo las familias son un eslabón imprescindible en la elección y el mantenimiento de esta figura, siendo ellos quienes promueven su permanencia en las aulas educativas. La mayoría de los entrevistados han descubierto de forma emergente a la figura del asistente de aula cuando han visto la necesidad de que sus hijos tuvieran personal de apoyo. Teniendo en cuenta esta implicación que tienen las familias desde el primer momento, siendo ellas quienes normalmente encuentran y se informan sobre la figura, preguntan en las asociaciones y disponen las pautas necesarias para la incorporación de los asistentes de aula en las aulas, también resultan como los mayores afectados por las irregularidades que rodean a este paraprofesional, demostrando durante el proceso de investigación su preocupación por la situación de voluntariado de los maestros sombras.

4.3. Asociaciones y voluntariado

Por un lado, los entrevistados destacan que el hecho de que sean voluntarios, indicando que se genera una irregularidad en el mantenimiento del mismo asistente durante todo un curso escolar. Esto a su vez, crea desigualdades entre las familias que pueden acceder a un asistente de aula y las que no pueden hacer frente a este gasto. Este hecho preocupa sobremanera a las familias que se encuentran en una situación vulnerable a nivel socioeconómico, porque además de la brecha de inclusión educativa que se vislumbra por la propia diversidad funcional en el aula, se acrecienta el riesgo de exclusión social por una cuestión socioeconómica.

4.4. Elección del asistente de aula: Influencia contextual

Dentro de que todos los entrevistados coinciden en la necesidad de tener un asistente de aula, cada familiar le da un punto de vista diferente. Algunos lo enfocan a una necesidad de cuidado personal, asemejando la figura a un trabajo asistencial. Otros familiares, lo consideran un motor de movimiento para adaptar las circunstancias del aula a los requerimientos personales de su hijo o hija considerando al asistente de aula un aliado para trabajar el ámbito académico y comportamental. Y, por último, aquellos familiares del alumnado cuya comunicación no es verbal, consideran al asistente de aula además de una ayuda asistencial y pedagógico, una herramienta indispensable de comunicación entre el alumno y su contexto, tanto escolar, como familiar. Por esta variedad en la función principal que los padres esperan de los asistentes de aula, hay una gran variedad de perfiles profesionales entre las que se desenvuelven los asistentes, en la que influye el propio alumno, el contexto escolar y el contexto familiar. Cada familia espera algo específico del asistente de aula que se relaciona íntegramente con las necesidades individuales y sociales de su hijo en concreto, por ello consideran que la labor principal del asistente de aula es adaptarse a esas necesidades para darles una respuesta dentro del contexto escolar.

4.5. Espacios de actuación

Otra de las incógnitas primordiales es cómo influye el asistente de aula en la vida del alumnado y por ende en la inclusión educativa. Los participantes en el estudio, tienen claro que es necesario que participen en la vida diaria del centro escolar y del alumno, sin fomentar dependencia y que para ello hay que tener unas pautas claras de actuación que se adecuen a lo que cada alumno en concreto precise. Respecto a las pautas sobre cómo fomentar esa inclusión educativa, se vivencian distintas experiencias. Destacan aquellas de índole más social, donde se considera al asistente de aula más que un elemento académico, un eslabón entre el contexto y el alumno.

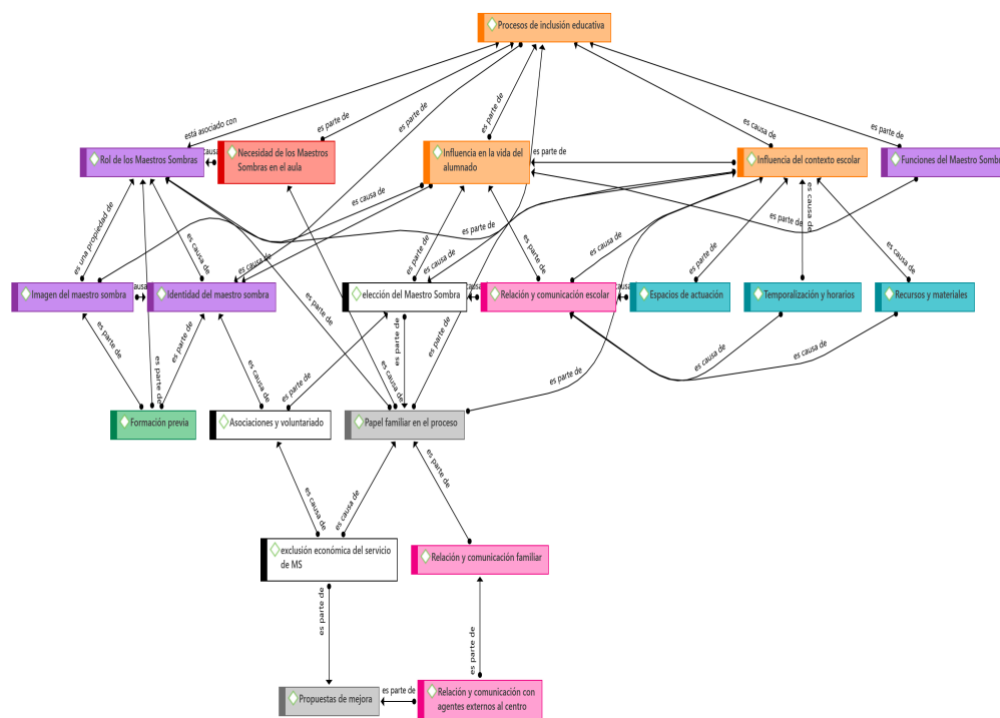
4.6. Inclusión educativa

Todas las familias entrevistadas concuerdan en que el papel del asistente de aula, al no estar delimitado ni tener unas pautas comunes, depende en su éxito de la mirada que el docente y el contexto tengan sobre él.

Las familias, en general, consideran al asistente de aula un elemento crucial en la vida de sus hijos e hijas, sin los cuales no podrían en ocasiones estar en la escuela ordinaria, que es necesaria para su permanencia y su mejora en cuanto al crecimiento personal, y que apoya en la inclusión social y educativa; sin embargo, son conscientes de la irregularidad de la figura y de la dificultad que tiene para establecerse como un profesional reglado en el marco legislativo actual. Evalúan la práctica educativa y la influencia en sus vidas como un elemento positivo y necesario, pero que ha de revisarse para que todo el mundo pueda acceder a él de forma reglada.

Figura 2

Red semántica entre las categorías emergentes del análisis



5. Discusión y conclusiones

Dar voz a las familias sobre sus valoraciones y evaluaciones de las prácticas educativas es un aspecto primordial en la escuela inclusiva, especialmente cuando se trata de prácticas emergentes que requieren un análisis profundo de la realidad actual. La concepción y valoración del impacto de los Maestros Sombras en los entornos inclusivos es una cuestión esencial que debe abordarse con premura, ya que ocupa un mismo espacio y tiempo junto a otros docentes e interviene en el crecimiento personal y escolar del alumnado.

A lo largo de la investigación se ha observado que, para un número elevado de familias, contar con el apoyo de un Maestro Sombra genera controversia: por un lado por la falta de delimitaciones en el apoyo y en los servicios que prestan a sus hijos e hijas (Gibson et al., 2016), por otro lado en cuanto a las contradicciones sobre su influencia y la generación de autonomía y dependencia (Kopfer y Boing, 2020), y también por la

confrontación moral que les supone el que otras familias no puedan acceder al servicio debido a las condiciones específicas de acceso al servicio que hay en Andalucía.

Tal y como las familias del estudio manifiestan, corresponde a los educadores prevenir, manejar y atender al alumnado, y en ocasiones estas funciones entran en conflicto con la presencia del asistente de aula (Hendrix et al., 2018) que acaba asumiendo este papel. Las familias denuncian que, en ocasiones, los asistentes de aula actúan más como educadores o cuidadores (Östlund et al., 2021) que, cumpliendo el objetivo propuesto para su papel, colindando de esta manera con el rol de los maestros de aula, PT y PTIS, como han hecho saber las familias durante la investigación.

En el estudio se revela que las familias consideran a la figura un acompañante en los procesos de inclusión, por lo que su objetivo principal debería ser fomentar esos procesos de apoyando la interacción del alumnado de toda el aula (Haakma et al., 2021).

Según algunos estudios realizados (Polo-Márquez et al., 2022; Zhao et al., 2021) los asistentes de aula son conscientes de que el alumnado no debe volverse dependiente de su apoyo puesto que no favorecería a la inclusión. Esta idea es secundada con la familia, que reclaman una mayor atención sobre la figura, precisamente para evitar esta consecuencia.

Las familias reconocen que dependiendo del contexto en el que el asistente de aula se desenvuelva, la influencia en el alumnado y su aplicación va a ser completamente diferente. Por ello, una de las piedras angulares para el éxito de esta figura en la escuela es la relación y la colaboración con los docentes y el equipo escolar (Biggs et al., 2016)

En el estudio de Butt (2016) se propone la observación de diferentes modelos de aplicación del asistente de aula en la escuela, viendo con quién interviene y dónde se sitúa el paraprofesional en el espacio de la clase. De esta forma se permite observar los efectos más positivos de cada intervención y los efectos negativos de cada uno de los espacios. Se concluye que hay que adoptar e implementar un modelo específico que apoye a que el alumnado esté dentro del grupo y no aislado, actuando el asistente de aula como un apoyo global en la clase. Frente a este estudio, las familias entrevistadas durante la investigación admiten que es el docente de aula quien decide dónde y cómo actúa el asistente de aula y que incluso el mismo paraprofesional en el mismo centro ha actuado en espacios diferentes dependiendo de los establecimientos que decida el tutor, lo que aumenta la falta de claridad en torno al rol del asistente de aula (Zhao et al., 2021). Las familias coinciden en que deben incluirse a los asistentes de aula en los Equipos Docentes, considerándolos agentes de apoyo, precisamente para evitar esta disparidad (Jardi et al., 2021).

Además de participar en el aula, en el estudio se observa que los asistentes de aula colaboran con otra perspectiva no académica en el desarrollo del alumnado, como por ejemplo en el recreo para fomentar la socialización, en la comunicación haciendo de enlace entre el alumnado y el entorno, y en el control comportamental en el aula (Haakma et al., 2021; McConkey y Abbot, 2011); coincidiendo así con los resultados obtenidos en el estudio de Sharma y Saled, 2016, que concluyen que las funciones de los asistentes de aula, en 11 de los países que analizan, además de apoyar la instrucción dirigida por el maestro y desempeñar distintos roles, asumen una variedad de funciones no educativas de socialización y comportamiento.

Aunque existe gran confusión en torno a la figura del asistente de aula, las familias de alumnado que presenta diversidad funcional saben que la permanencia en el aula ordinaria favorece al ámbito social, afectivo y académico del alumnado (Carrasco et al.,

2018), y es por ello participan y promueven la búsqueda de los recursos necesarios para lograr que haya una mayor inclusión educativa (Rodríguez del Rincón, 2020).

Como conclusión, se establece que las familias evalúan como positivo el impacto de los asistentes de aula en el desarrollo académico y personal de sus hijos e hijas, aunque encuentran dificultades en el establecimiento de la figura que dependen del ámbito contextual y social. Podemos afirmar que en estos últimos años las administraciones educativas están comenzando a establecer parámetros de actuación en el desarrollo socioafectivo y comportamental que las familias consideran como imprescindibles y que son comunes a todas las entrevistadas. Sin perjuicio de ello, es cierto que falta mucho camino para un desarrollo más cohesionado y focalizado desde una perspectiva pedagógica inclusiva, tanto desde el punto de vista de la clarificación de sus funciones y competencias, tipo de formación del asistente de aula y, finalmente, las responsabilidades y tareas de coordinación dentro de la organización escolar para una mejora de la calidad en la atención a la diversidad del alumnado con TEA.

Limitaciones del estudio

Este estudio tiene algunas limitaciones importantes que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la participación de los sujetos en este estudio cualitativo no fue aleatoria, sino que se centró en un número limitado de participantes. En segundo lugar, hay una falta de información sobre esta figura emergente, ya que no hay estadísticas o censo oficial disponibles por parte de las autoridades competentes. En futuras investigaciones, se debe realizar un análisis más exhaustivo que tenga en cuenta las opiniones del profesorado sobre el perfil y las funciones de los asistentes personales de aula para mejorar la atención a la diversidad del alumnado con TEA. Además, se debe evaluar si su actuación fomenta o limita la inclusión educativa.

Referencias

- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19, 1-17.
<https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bedoin D. y Janner-Raimondi, M. (2016). Rôles de l'auxiliaire de vie scolaire auprès de jeunes enfants en situation de handicap. Spirale. *Revue de Recherches en Education*, 57, 67-80.
<https://doi.org/10.3406/spira.2016.990>
- Biggs, E. E., Gilson, C. B. y Carter, E. W. (2016). Accomplishing more together: Influences to the quality of professional relationships between special educators and paraprofessionals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 256-272.
<https://doi.org/10.1177/1540796916665604>
- Breyer, C. Lederer, J. y Gasteiger-Klicpera. B. (2021). Learning and support assistants in inclusive education: A transnational analysis of assistance services in Europe, *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 344-357.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754546>
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education* 20(9), 1-13.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>

- Carrasco, C., Alarcón, R. y Trianes, M. V. (2018) Adaptación y trabajo cooperativo en el alumnado de educación primaria desde la percepción del profesorado y la familia. *Revista de psicodidáctica*, 23(1) 56-62. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.02.001>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge/Falmer.
- Echeita, G., Simón, C., Márquez, C., Fernández, M. L., Moreno, A. y Pérez, E. (2017). Análisis y valoración del área de educación del III plan de acción para personas con discapacidad en la Comunidad de Madrid (2012-2015). *Siglo Cero*, 48(1), 51-71. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20174815171>
- Fuentes Gutiérrez, V., García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, P. y Amezcua Aguilar, T. (2020). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 105-122. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- Gibson, D., Paatsch, L. y Toe, D. (2016). An analysis of the role of teachers' aides in a state secondary school: perceptions of teaching staff and teachers' aides. *Australasian Journal of Special Education*, 40(1) 1-20. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.11>
- Haakma, I., De Boer, A. A., Van Esch, S., Minnaert, A. y Van Der Putten, A. (2021). Momentos de inclusión para estudiantes con discapacidades intelectuales profundas y múltiples en escuelas convencionales: El papel del asistente del maestro en el apoyo a las interacciones entre pares. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 231-247. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901374>
- Hebron, J. y Bond, C. (2017). Developing mainstream resource provision for pupils with autism spectrum disorder: Parent and pupil perceptions. *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 556-571. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297569>
- Hendrix, N. M., Vancel, S. M., Bruhn, A. L., Wise, S. y Kang, S. (2018). Paraprofessional support and perceptions of a function-based classroom intervention. *Preventing School Failure. Alternative Education for Children and Youth*, 62(3), 214-228. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1425974>
- Jardí, A., Puigdemívol, I., Petreñas, C. y Sabando, D. (2021). El papel de los auxiliares docentes en la gestión del comportamiento en las escuelas catalanas inclusivas. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 265-277. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545876>
- Consejería de Educación y Deporte. (2018) *Convenio de colaboración entre la consejería de educación de la junta de Andalucía y la federación autismo Andalucía para favorecer la atención educativa al alumnado con trastornos del espectro del autismo*. Junta de Andalucía.
- Casanova, M. A. (2016). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana e Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89.
- Creswell, J. W. (2013) *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Kheroufi-Andriot, O. (2019). Le processus d'exclusion/inclusion des enfants en situation de handicap à l'école. *McGill Journal of Education* 54(2), 369-387.
- Köpfer, A. y Böing, U. (2020). Perspectivas de los estudiantes sobre el apoyo de los paraprofesionales en las escuelas inclusivas alemanas: resultados de un estudio exploratorio de entrevistas con estudiantes en Northrhine Westfalia. *Revista Internacional de Educación Integral*, 16(2), 70-92.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Martínez-Figueira, E., Raposo-Rivas, M. y Añel-Cabanelas, E. (2016). La Potencialidad de los materiales en la promoción de una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 5(3), 47-63.
- Martínez López, M. K. (2018). Rol del profesional de apoyo a la escuela inclusiva: Acciones desde una visión sistémica. *Revista Educación*, 24(2), 169-186. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n2.1330>

- Martínez, M. K. (2021). ¿Tutor sombra o profesional de apoyo? Redefiniciones para una escuela inclusiva. *Educere*, 25(81), 441-445.
- McConkey, R. y Abbot, L. (2011). Meeting the professional needs of learning support assistant for pupils with complex needs. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 15, 1419-1424. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.305>
- Morales-Mayer, C., Lossi, M. A., Reinaldo, A., Meire, R. y Zilly, A. (2019). Professor auxiliar e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. *Revista Educação Especial*, 32, 1-20. <https://doi.org/10.5902/1984686X33028>
- Muñoz, K. y Otondo, M. (2018) Evaluación de aprendizajes en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 71-90. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.004>
- Navarro, B., Álvarez, N., Beltrán, J. C., Peña, S. y Guzmán, A. (2021). Estrategias didácticas y sus dinámicas en el tratamiento de los trastornos específicos del lenguaje en el estudiantado chileno. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 23-38. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.002>
- Negri, M. I. y Leiva, J. (2017). Los profesionales educativos como agentes de capacitación socio-laboral de los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(11), 62-81. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.518>
- Nilholm, C. y Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>.
- Östlund, D., Barow, T., Dahlberg, K. y Johansson, A. (2021). Entre profesores y estudiantes con necesidades especiales: Los paraprofesionales trabajan en aulas autónomas para estudiantes con discapacidades intelectuales en Suecia. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 168-182. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901370>
- Pascual-Arias, C., Fuentes Nieto, T., López-Pastor, V. y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La formación permanente del profesorado como elemento influyente para implicar al alumnado en su evaluación: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 81-99. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.005>
- Polo-Márquez, E. (s/f) *La construcción de la identidad pedagógica y perfil profesional de los MS en la atención a la diversidad. Un estudio de educación inclusiva*. Tesis doctoral en proceso.
- Polo-Márquez, E., Leiva, J. y Matas, A. (2022). Escuchando voces de los maestros sombras. Análisis de prácticas para una pedagogía inclusiva del alumnado con Trastornos de Espectro Autista. *Hekademos*, 32, 52-61.
- Ramírez Íñiguez, A. A. (2020). Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 211-230. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.010>
- Rodríguez del Rincón, P. (2020) Consecuencia del cierre de escuelas por el covid-19 en las desigualdades sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 167-189. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Sharma, U. y Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 117-134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print.
- Toullec-Théry, M. y Moreau, G. (2020). Coenseignement et difficulté scolaire. Étude didactique d'un cas en milieu inclusif. *Revue Hybride de L'éducation*, 4(3), 55-84. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1038>
- Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, E. I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: Una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>

- Webster, R. y De Boer, A. A. (2021). Where next for research on teaching assistants: The case for an international response. *European Journal of Special Needs Education* 36(2), 294-305.
- Webster, R. y De Boer, A. A. (2022). *Teaching assistants, inclusion and special educational needs. International perspectives on the role of paraprofessionals in school*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003265580>
- Zhao, Y., Rose, R. y Shevlin, M. (2021). Apoyo paraprofesional en escuelas irlandesas. De asistentes con necesidades especiales a asistentes de apoyo a la inclusión. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 183-197.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901371>

Breve CV de los autores

Esther Polo-Márquez

Doctoranda en el programa de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social de la Universidad de Málaga. Graduada en Educación Primaria con mención en Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad (2017). Máster en cambio Social y Profesiones Educativas (2018). Investigadora colaboradora en el grupo de Innovación y desarrollo Educativo Inclusivo (idEi, HUM-1009) de la Universidad de Málaga. Becaria de colaboración en el departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Universidad de Málaga (2017). Maestra de Pedagogía Terapéutica en un centro concertado de la Fundación Victoria. Email: estherpolomarquez@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9807-8217>

Juan J. Leiva

Licenciado en Pedagogía y Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Málaga (Premio Extraordinario de Doctorado). Profesor Tutor en el Centro Asociado María Zambrano de la UNED en Málaga. Director de International Journal of New Education. Director del Grupo de Investigación en Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo IDEI (HUM-1009). Es Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Email: juanleiva@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2857-8141>

Antonio Matas

Profesor titular del Área de Métodos de Investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga desde 2004. Su labor como investigador se ha centrado en la medición y evaluación educativa aplicadas a ámbitos como las competencias docentes, el rendimiento académico y la evaluación de programas. Ha participado en diversos programas de cooperación internacional con América, así como en cuatro proyectos Europeos Erasmus Plus y Alianza del conocimiento (Knowledge Alliance). Tiene alrededor de ochenta publicaciones, incluyendo cinco libros, y una cincuentena de artículos en revistas científicas. En la actualidad está centrado en investigar sobre los procesos de evaluación de programas y políticas desde el Análisis de la Contribución como miembro del grupo IDEI de la Universidad de Málaga. Email: amatas@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-4932>

TEMÁTICA
LIBRE

Adaptación y Validación de un Instrumento para la Identificación de Representaciones Sociales

Adaptation and Validation of an Instrument for the Identification of Social Representations

Galo E. López Gamboa ^{1,*}, Julio I. Vega ¹, Roger J. González Gonzalez ²

¹ Universidad Autónoma de Yucatán, México

² Universidad Pedagógica Nacional, México

DESCRIPTORES:

Representaciones sociales
Validez
Cultura
Medición
Metodología

RESUMEN:

Las representaciones sociales es un concepto estudiado desde los campos de la psicología, la sociología y actualmente ha cobrado relevancia en otros como la educación; ha sido estudiado desde diferentes escuelas de pensamiento que postulan la forma en que éstas (las RS) se integran, desarrollan y evolucionan. Este texto presenta la propuesta de un instrumento de medición a través del diferencial semántico de Osgood en el que se emplean adjetivos basados en categorías teóricas así como en la adaptación al contexto cultural latinoamericano. Para analizar la validez de constructo del instrumento, se decidió realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC) considerando una estructura de tres dimensiones que represente a cada uno de los estímulos presentados a los participantes. El resultado de tres dimensiones señala un ajuste apropiado e identificó asociaciones esperadas entre el factor de valoración de éxito con el fracaso obteniendo una relación negativa. El instrumento es consistente con la literatura al respecto de las RS de alumno exitoso, que fracasa y la propia figura del profesor, en la cual, este último tiende a asociar sus propias características personales con la imagen del alumno altamente exitoso, es decir, se aprende el oficio de ser alumno.

KEYWORDS:

Social representations
Validity
Culture
Measurement
Methodology

ABSTRACT:

Social representations are concepts studied from the fields of psychology, sociology and has currently gained relevance in others such as education; It has been studied from different schools of thought that postulate the way in which these (SRs) integrate, develop and evolve. This text presents the proposal of a measurement instrument through Osgood's semantic differential in which adjectives are used based on theoretical categories as well as adaptation to the Latin American cultural context. To analyze the construct validity of the instrument, it was decided to carry out a confirmatory factor analysis (CFA) considering a three-dimensional structure that represents each of the stimuli presented to the participants. The three-dimensional result indicates an appropriate fit and identified expected associations between the success assessment factor with failure, obtaining a negative relationship. The instrument is consistent with the literature regarding the SR of the successful student, the unsuccessful student, and the figure of the teacher, in which the latter tends to associate their own personal characteristics with the image of the highly successful student, that is, they Learn the trade of being a student.

CÓMO CITAR:

López Gamboa, G. E., Vega, J. I. y González González, R. J. (2023). Adaptación y validación de un instrumento para la identificación de representaciones sociales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 101-115.
<https://doi.org/10.15366/rie2023.16.1.006>

1. Introducción

La teoría de las Representaciones Sociales (RS) ha tenido diferentes aplicaciones y se ha estudiado con fines diversos empleando una serie de metodologías que tratan de integrar técnicas de recogida de datos e interpretaciones tanto cuantitativas como cualitativas. Sus propósitos varían dependiendo del estudio, pero basta con partir de la premisa que las RS son las formas a través de las cuales construimos y deconstruimos el mundo que nos rodea, les dan sentido a nuestras experiencias y facilitan nuestra toma de decisiones. Autores como Wachelke (2012) difieren de esta idea señalando que las RS no son determinantes en nuestras prácticas, sino que, en todo caso, la práctica y el contexto ambiental son variables que influyen en la conformación de una RS (aunque pareciera de modo inverso).

Desde nuestra perspectiva, en realidad están tan íntimamente ligadas que sería un debate fútil, pues tienen una relación dialógica bidireccional que se influyen mutuamente de manera permanente. De hecho, el propio Wachelke (2012, p. 732) señala:

No obstante, las representaciones sociales predicen el desarrollo de nuestras prácticas sociales en al menos dos casos: cuando un actor social enfrenta una situación que involucra un objeto social y tiene significativa autonomía para actuar libre de condiciones imperantes; y cuando una situación afectivamente cargada activa elementos que son compartidos en una colectividad. En ambos casos es probable que una representación pertinente guiará prácticas y comportamiento.

Dichas representaciones tienen un valor teórico en diferentes campos del conocimiento como la psicología, la sociología, la educación, entre otros; particularmente debido a que el concepto plantea una convergencia teórica entre otros aspectos cognitivos, afectivos y disposiciones para actuar, presentando un esfuerzo sólido para integrar otros tales como: actitudes, creencias, valor opinión y estereotipos, por mencionar algunos (Corvalán, 2013).

En ese sentido, las representaciones sociales son también una manera de entender el conocimiento que se produce, pues supera la dicotomía individuo-sociedad dado que la propuesta parte de prácticas compartidas que hacen sentir a los sujetos que sus conductas no son azarosas, sino que parten de conocimiento verdadero. Corvalán (2013, p. 119) citando a Farr (1983) añade que las RS tienen además una doble función:

primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

Partiendo de esa idea, todos conformamos y necesitamos representaciones sociales para dar sentido básicamente a la vida misma, pues nos permite por un lado racionalizar el por qué nos comportamos como lo hacemos y explicar nuestra individualidad. En ese sentido, demanda una reflexión profunda de cómo se conformaron (a través de qué, quiénes, cuándo y dónde nuestras RS) lo cual permitirá un diálogo y una confrontación con nuestra esencia individual.

Por otro lado, las RS también nos ayudan a entender, explicar hasta aceptar cuáles son los roles que nos corresponden. Prácticamente todos los conceptos: la vida, el amor, la muerte, el mérito, los fracasos, son lo que socialmente hemos construido, lo que se nos ha enseñado, es decir, “se sostiene explícita o implícitamente una perspectiva compleja de reconocimiento de las unidades de análisis. Lo individual, lo social, lo

biológico, lo cultural, lo racional, lo emocional... Constituyen cualidades esenciales e históricas del devenir humano” (Corvalán, 2013, p. 120).

Como el mismo Moscovici (1961), considerado precursor de la teoría de las RS, señaló que las representaciones sociales son sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje propios, y que no son simples ‘opiniones sobre’, o ‘imágenes de’ o ‘actitudes hacia’ sino ‘teorías’ sui generis destinadas a descubrir la realidad y su ordenación. Por lo cual, su estudio y análisis a profundidad siguen siendo relevantes en nuestro mundo cotidiano.

Cabe señalar que no significa que una RS sea una especie de suerte inevitable (a reserva de que el sujeto crea que es así) pero en términos generales una RS no es estática, es decir, el sujeto que las produce no las consume como algo reificado sino que participa de su construcción, reconstrucción, transformación para transmitirlos a los demás “en un proceso dialéctico entre realidad objetiva y subjetiva [...] con el fin de clasificar un objeto social y explicar sus características, para incorporarlo a su realidad cotidiana” (Cruz, 2006, p. 37). Adicionalmente, el poder de las RS descansa entre otras cosas, en que primero se incorporan al discurso individual y colectivo como referencias del deber ser y hacer, y una vez incorporadas a las prácticas cotidianas “se convierten en verdades para el sentido común” (Billig, 1993 en Cruz, 2006, p. 38).

2. Revisión de la literatura: conceptos y metodologías de estudio de las RS

2.1. Las RS en las tradiciones del conocimiento

De acuerdo con Banchs (2000), en la teoría de las RS podríamos encontrar dos espectros en la forma en la que teórica y metodológicamente se aborda el concepto. Por un lado, se define lo que es constituyente como algo procesual, esto se remite al proceso que se lleva a cabo para crear el constructor, es decir, cómo es que la persona integró la RS. En este enfoque se privilegia la intervención del ámbito social, la cultura y las interacciones de grupo.

Por su parte, en el espectro de lo estructural, o bien, las RS como elemento constituido, se enfoca primordialmente en los contenidos de las representaciones, se lo hace constatando contenidos y procesos en término, estos últimos son productos, vale decir, constituidos y estables mientras que los primeros (procesuales) son dinámicos, constituyentes y cambiantes (Banchs, 2000).

Para la comprensión de estos dos enfoques es preciso recordar que las RS son pensamiento constituyente y a la vez pensamiento constituido. Es decir, al ser parte de la realidad social, la RS contribuyen a su configuración y producen en ella una serie de efectos específicos. Pero también, las RS contribuyen a construir el objeto del cual son una representación, por lo que este objeto es, en parte, realmente tal y como aparece a través de su representación social (Ibáñez como se citó en Araya, 2002, p. 48).

La escuela estructuralista toma como base estudios sobre las relaciones sociales de los cuales se rescatan dos características fundamentales: En primer lugar, permite analizar la dinámica social que existe entre los individuos y el medio en el que se desenvuelve considerando los estímulos materiales, sociales y económicos, así como su interdependencia e influencia misma; por otro lado, analiza los conflictos existentes dentro de las organizaciones sociales.

Desde el enfoque teórico estructuralista de las RS, se propone la existencia de dos bloques de elementos o sistemas que integran la RS: un núcleo central y uno periférico. El núcleo central tiene algunos elementos clave que generan el significado macro de la representación y organizan toda su estructura pues tiene profundas raíces ideológicas e históricas consensuadas en el grupo y que la distinguen (a la RS) de otras y de otros grupos. Por su parte en el sistema periférico es bastante flexible y supone pautas para adaptar los referentes del núcleo central a situaciones concretas o variaciones contextuales que pueda presentar el objeto representado; por lo cual en la periferia existen elementos que no necesariamente son totalmente compartidos al interior del grupo sino antes bien, sirven como puntos de enlace específicos a situaciones ambientales (Abric, 1994a, 1994b citado en Wachelke, 2012).

De acuerdo con Uribe y otros (1997, en Araya, 2002):

El núcleo tiene dos funciones: la generadora, que crea o transforma la función de los demás elementos de la representación, es decir le da sentido a la significación de esos elementos y la organizadora que organiza (sic) los elementos de la representación. Cuenta además con dos dimensiones: normativa y funcional. En la primera se expresan dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas, dentro de las cuales pueden incluirse normas, estereotipos o actitudes. En la funcional se encuentran las situaciones con una finalidad operativa o aquellas que se refieren al funcionamiento del objeto. (p. 51)

Con base en Mora (2002), las RS se nutren de toda la información que existe al respecto de cierto fenómeno o situación, no obstante, dadas las características del colectivo y del individuo inserto en dicha colectividad, existe un proceso de focalización en la que cierta información será seleccionada para posteriormente, proceder a una inferencia de ese saber construido con el propósito de que el individuo comparta un saber común con el grupo y pueda responder de manera apropiada al mismo, así como darle sentido a las experiencias a partir de este corpus constituido, el cual tiene un núcleo central de cognemas o elementos básicos de significado que son “protegidos” por elementos periféricos de ajuste a la situación dada. En palabras de Araya (2002, p. 51):

El núcleo central es el elemento que más resistirá al cambio, pues una modificación del núcleo produce la transformación completa de la representación. Está protegido [...] por los sistemas periféricos, los cuales permiten, esencialmente, la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto.

Además de su función protectora/adaptadora, los elementos periféricos cumplen 3 funciones: la concreción que integra los elementos en los que la situación se genera refiriéndose al presente inmediato y transmisible a partir de lo vivido por las personas; la función de regulación ofrece flexibilidad en la RS pues integra todos los elementos nuevos que pudieran “atentar” contra la estabilidad del núcleo, para hacerlo puede otorgarles un menor valor (del que de hecho tuvieron), reinterpretándolos o aceptándolos como condicionalidades; y la tercera función de defensa, provee de resistencia, de lo contrario el núcleo central cambia y en consecuencia la RS; si esto ocurre es porque el sistema periférico fue poco resistente o porque la nueva información presentada tuvo tanta fuerza que no fue posible integrar la contradicción a la periferia ni mucho menos sostenerla (Araya, 2002).

Para que una RS comience su proceso de formación, diversos teóricos (Moscovici, 1961; Wachelke, 2012) han señalado la necesidad de diferentes condiciones:

- Un objeto social debe presentar ambigüedades en su concepción.
- Un grupo debe sentir la necesidad de intervenir para definirlo.

- Diferentes aspectos de ese objeto deben ser prominentes/importantes para diferentes grupos.
- El objeto debe ser polimorfo refiriéndose a una clasificación general.
- Debe haber interacción contextual intergrupos (al menos dos opuestos) en referencia al objeto.
- El objeto debe estar ligado a la estabilidad del grupo o en su defecto, atentar contra su identidad o cohesión social.
- El objeto debe tener una función conceptual para el grupo, sea por que explica u ordena ideas de un fenómeno determinado.
- Debe ser un tema de comunicación asociado a prácticas sociales.

Ahora bien, una vez cumplidas dichas condiciones e integrada la RS, se manifiesta en tres dimensiones: a) la información que se tiene del fenómeno o situación, pero toda vez que ya ha sido filtrada o focalizada y anclada al esquema mental; b) en una segunda dimensión la imagen o representación misma ya jerarquizada, esquematizada y aquella que puede variar de individuo en individuo y que se analizan en función de la totalidad de un discurso sobre un objeto (Mora, 2002). Y finalmente, c) la tercera dimensión es la actitud o el juicio valoral que puede ser favorable o desfavorable ante el objeto de la RS.

Adicionalmente es importante precisar que los cognemas y los elementos periféricos pueden fácilmente ser estructurados en el modelo de Esquemas Cognitivos Básicos (SCB, por sus siglas en francés). De acuerdo con Rateau (1995a), el esquema descansa básicamente en 3 meta-esquemas a los que él llamó “dimensiones de la representación social”, los cuales son: descripción (el grupo formado hasta por 9 elementos que refieren léxico, proximidad y composición; el meta-esquema de práctica (hasta 12 elementos vinculados) y el de evaluación (como se citó en Wachelke, 2012).

Los elementos de las representaciones sociales pueden ser concebidos como roles normativos, descriptivos y funcionales dentro de la representación, admitiendo la posibilidad de roles mixtos y más de una de esas dimensiones también.

Ahora bien, bajo la premisa de la escuela estructuralista, las RS como elemento constituido demanda técnicas que permitan determinar la estructura cognitiva nuclear y periférica de las representaciones sociales. Este texto plantea la posibilidad de emplear el diferencial semántico de Osgood para el análisis de la hipótesis del núcleo central y elementos periféricos, adaptando los adjetivos del diferencial en términos del contexto mexicano, así como las implicaciones en términos de validez cultural del instrumento empleado a la luz del análisis estadístico empleado y su respectiva explicación.

Vale decir que en Latinoamérica y Europa existe una vasta investigación en materia de representaciones sociales, precisamente porque el concepto es polifacético y tiene elementos tanto constitutivos como constituyentes. Así, entenderlo y estudiarlo también puede realizarse desde múltiples perspectivas; parafraseando a Corvalán (2013) en el concepto de representaciones sociales hay también implícito la necesidad de definir lo *pyy*, tanto de lo individual como de la forma en la que el colectivo funciona circunscrito a los elementos biológicos, sociales, individuales y culturales que complejizan el término.

En ese sentido, las dificultades para definir el concepto de RS tienen por supuesto, su paralelo al momento de estudiarlas, específicamente en el ámbito de lo metodológico, pues de acuerdo con Corvalán (2013, p. 118):

a la par existen distintos métodos de abordaje para el estudio de las representaciones sociales, distintas técnicas cuantitativas, técnicas cualitativas, que son desplegadas en función de las distintas vertientes teóricas [...] se observan la utilización de todas estas técnicas dependiendo [...] del enfoque teórico-metodológico que propongan.

Por tal motivo, vale la pena dar continuidad al estudio de las RS desde otras miradas metodológicas que puedan servir también como puntos de partida y/o de crítica al respecto de cómo fueron analizadas. En el caso de este texto, se discute la propuesta teórico-metodológica basada en la escuela estructural de las RS; por lo cual, la estrategia de recogida e interpretación de datos será de orden cuantitativo pues en este enfoque teórico “desde el punto de vista ontológico, se busca aprehender tanto los mecanismos cognitivos de constitución, como las funciones, dimensiones y elementos de una estructura cognitiva” (Araya, 2002, p. 53).

La mayor producción investigativa en la línea de RS se concentra en Europa, seguidamente en América Latina en países como México, Brasil y Venezuela:

si bien en estas investigaciones se encuentra la presencia de ambos polos, el énfasis mayor es el enfoque procesual. Como consecuencia de lo anterior, para el abordaje de las RS, las técnicas de investigación más utilizadas en América Latina son las de naturaleza cualitativa. (Araya, 2002, p. 54)

De tal forma que es importante abonar, desde la investigación en Latinoamérica, estudios de RS en el enfoque cuantitativo, así como discutir técnicas y propuestas de análisis de datos desde el polo estructuralista.

2.2. Validez cultural en los instrumentos de investigación

La validez cultural juega un papel muy importante en las diferentes evaluaciones e instrumentos de medición en los cuales es necesario tomar en consideración la influencia de la experiencia cultural de los estudiantes para interpretar cada uno de los ítems de la prueba, es decir, se habla de una prueba creada con ciertas características las cuales deben ser adaptadas a las culturas del país al cual se aplicará la prueba, de lo contrario, se estaría hablando de una falta de validez cultural de la prueba que podría a su vez afectar la participación exitosa de algunos contextos (Solano y Milbourn, 2016).

Entendamos como cultura a esa amplia definición que abarcan múltiples aspectos en una sociedad en específica, como puede ser su economía, ambientales, idioma, dialecto, tradiciones, legislación, política, estilos de aprendizaje, epistemologías, formas de representar información, entre muchos otros aspectos (Solano y Milbourn, 2016).

Kirkhart (1995 citado en Rosario Basterra et al., 2011), hace hincapié en la importancia de la validez cultural en la medición y la necesaria consistencia con el concepto de validez multicultural en la examinación de la instrucción y la evaluación de instrumentos de medición desde esta perspectiva. Con esto, se abre paso al proceso de adaptación cultural está orientado a lograr la medición, a las diferentes culturas en donde se aplicará (Treviño, 2006). Tal sucede con los estudiantes de Latinoamérica, en donde las diferencias culturales pueden ser un factor que afecte en los resultados de las diferentes pruebas, porque es posible que éstas no midan los conocimientos que deberían.

Por ello mismo, la validez cultural propone que, al diseñar y analizar los resultados de las diferentes pruebas estandarizadas, es necesario considerar la ambigüedad existente entre los variados conceptos y constructos y que no pueden ser universales.

Para lograr esta validez cultural, Padilla (2001, citado en Treviño, 2006), afirma que se deben tener en cuenta ciertos factores que podrían afectar a la validez al medir el rendimiento académico debió a la diversidad cultural, tales como el contenido sesgado que puede dar ventaja a un grupo que está familiarizado con el contenido; las características de evaluación del formato, los procedimientos para su administración; y en el caso de los exámenes hasta el uso inapropiado de estos como predictores del rendimiento académico futuro. Para ello, y para lograr esta validez se realizan cuatro etapas en consideración del país donde se realizará la prueba, de los cuales, los primeros tres son relevantes a la validación cultural.

La primera etapa, es la de desarrollo de la prueba, en donde los participantes desarrollan los ítems de las pruebas y los seleccionan para su inclusión de acuerdo con los criterios de formatos. La segunda etapa, que es la traducción de la prueba, es donde cada ítem es traducido y adaptado de acuerdo con los lineamientos de traducción proporcionados por la agencia organizadora, esto permitirá reflejar las características de la cultura y el lenguaje utilizado. La tercera etapa, aplicación de la prueba y análisis de los resultados, es aquella donde se aplica la prueba a los estudiantes y la agencia organizadora se encarga del análisis y reporte de los datos. Y finalmente la cuarta etapa que es de uso de los datos de evaluación, donde cada país participante debe proponer políticas educativas de acuerdo con los resultados nacionales en comparación con el desempeño de otros países.

La segunda etapa de esta propuesta es considerada una de las más importantes para la adaptación cultural por Ramada y otros (2013) quien menciona que la traducción simple de un cuestionario puede conducir a una interpretación errónea debido a diferencias culturales y del lenguaje, por lo que recomienda que en esta traducción participen al menos dos personas bilingües que tengan como lengua materna el idioma del país en donde se aplicará la prueba. Este autor recomienda que para la validación cultural a partir de la traducción se deben considerar dos etapas: a) la adaptación cultural: traducción directa, síntesis, traducción inversa, consolidación por comité de expertos y pretest, y b) validación: que consta de siete pasos para la evaluación de la consistencia interna, fiabilidad intra e inter-observador, validez lógica, de contenido, criterio y constructo.

Lo anterior coincide con Ortiz y Cruz (2017) señalan que en la adaptación cultural se proponen que, a diferencia del enfoque absolutista que en términos de adaptación “se centraba en garantizar un cambio nulo o insignificante de conceptos y organización, entre la versión adaptada y la original, haciendo énfasis en los aspectos lingüísticos” (p. 201), el enfoque universalista busca las equivalencias en el proceso pues parte de la premisa que aún en países donde se emplee el mismo idioma los conceptos varían de cultura a cultura, tener significados diametralmente opuestos o incluso no existir en el argot cotidiano o carecer de sentido en razón al contexto social. En este sentido Herdman y otros (1998, citados en Ortiz y Cruz, 2017) confirman:

Así, el enfoque universalista propone, en primer lugar, elegir los elementos entorno al constructo que sean realmente universales y adaptar solamente aquellos que midan el mismo concepto en ambas culturas, de esta manera se podrá garantizar una mejor equivalencia entre las distintas versiones del instrumento. (p. 1)

Ahora bien, en esta propuesta se integró un instrumento basado en el diferencial semántico de Osgood que buscaba conocer si existía consistencia en términos de lo

que teóricamente se establece en los conceptos de alumno exitoso, alumno que fracasa y figura del profesor.

3. Método

El objetivo de este estudio es validar un instrumento de diferencial semántico para la identificación de los núcleos central y periférico de las representaciones sociales, en el contexto del sureste mexicano.

La presente propuesta está enmarcada en los procesos de revisión y elaboración de instrumentos psicométricos, con base en las premisas centrales de la medición educativa. Dado que no se empleó ningún grupo control ni se modificó las variables presentes en el entorno, se considera un estudio de corte no experimental, transversal, tipo encuesta. Montero y León (2015) denominan a este tipo de investigaciones, de corte instrumental, dado que su propósito central es la construcción, diseño, desarrollo y adaptación de pruebas y baterías, así como -a futuro- el análisis pormenorizado de sus características psicométricas.

Descripción del instrumento del Diferencial Semántico

El diferencial semántico es una técnica que consiste en presentar a los participantes una escala bipolar; en donde, en cada extremo se ubica un adjetivo o conducta, el cual se debe seleccionar según el grado de representación del concepto o palabra estímulo presentado, en este caso los constructos: alumno exitoso, alumno que fracasa y la figura del profesor. En sí misma la técnica indica 7 opciones de respuesta o gradiente entre los polos de palabras presentadas (Díaz-Guerrero y Salas, 1975).

Así, en el diferencial semántico “se plantea que un concepto adquiere un significado cuando un signo (palabra) puede inducir la respuesta que está asociada al objeto que representa; es decir, se presenta una reacción frente al objeto simbolizado” (Gorenc et al., 2014, p. 82), lo cual es consistente con la definición de Representación social, en términos de la cristalización de un fenómeno que puede ser estudiado en su estructura constituida.

Por lo anterior, el diferencial semántico presenta una serie de características psicométricas que permiten la medición del constructo “representaciones sociales” al presentar un continuo de significados que pueden ser fácilmente asociados. Es preciso también indicar que el DS no es un test psicológico que contiene un determinado número inamovible de reactivos, calificaciones y baremos, antes bien, es una técnica que demanda adaptación en su forma y contenido, con base en el problema y objeto de estudio, por lo cual las escalas bipolares dependerán de los propósitos de la investigación (Díaz-Guerrero y Salas, 1975).

Para el análisis del diferencial semántico de Osgood, primeramente, es necesario tomar en cuenta que es una herramienta de medición semántica que basa su propuesta en usar valores intervalares y no únicamente ordinales entre los pares de palabras. De acuerdo con Pérez y otros (2013),

la principal aportación del método de Osgood se basa en el descubrimiento de la multidimensionalidad del espacio semántico, hecho que permite operacionalizar las reacciones mediante su ubicación en un punto de este espacio, sintetizado y dividido en tres factores básicos (evaluación, actividad y potencia). En estos factores se engloban todas las manifestaciones semánticas posibles, que se representan en forma de escalas constituidas por adjetivos bipolares entre cuyos extremos se ofrecen siete categorías o alternativas diferentes. (p. 7)

Por lo cual, los cálculos que se realicen dependerán de los objetivos de cada investigación, no obstante, en términos de dar cumplimiento a la hipótesis del núcleo central de las RS, se propone que para ser parte de dicho núcleo central se integren aquellas palabras cuyos valores para la media estuvieran por encima del 6 (en una escala como máxima de 7) y serían considerados elementos periféricos aquellos que estuvieran entre el 5.5 y el 6, es decir, superaran más de la mitad del máximo puntaje obtenido.

De acuerdo con Díaz-Guerrero y Salas (1975, p. 72):

el tratamiento y análisis estadístico de los datos obtenidos por medio del DS depende del tipo de diseño y de los objetivos de la investigación. Algunos cálculos requieren procedimientos complejos como análisis factorial, obtención de coeficientes de regresión, etc. Sin embargo, en todos los casos es conveniente realizar cálculos sencillos como medidas de tendencia central para las escalas individuales.

Este diferencial está integrado por tres tablas en las cuales se les pide a los participantes que valoren a través de una escala, una serie de aspectos, según sus criterios, marcando el número que refleje sus consideraciones. La escala tiene siete opciones de respuesta que indican en mayor o menor medida la matización del concepto. Los criterios que se valorarán son las características que se considera que debe de tener un alumno sea exitoso, un alumno que fracasa, y aquellas que describen al participante como futuro docente. Cada una de las escalas tiene 15 conceptos, con 7 opciones de respuestas cada una.

En el diferencial semántico “se plantea que un concepto adquiere un significado cuando un signo (palabra) puede inducir la respuesta que está asociada al objeto que representa; es decir, se presenta una reacción frente al objeto simbolizado” (Gorenc et al., 2014, p. 82), lo cual es consistente con la definición de Representación social, en términos de la cristalización de un fenómeno que puede ser estudiado en su estructura constituida. Para la selección de los adjetivos se consideraron dos elementos. Por un lado, las cinco dimensiones del estudio de Kaplan (2000) y las características que las escalas de Osgood (el diferencial semántico pretende medir).

Con propósitos de validez de contenido, se buscó cuidar el equilibrio entre las diferentes dimensiones, únicamente la dimensión sociofamiliar, cuenta con un reactivo (o adjetivo) debido a dos razones; en primer lugar, al ser la población objeto de estudio estudiantes en formación, si bien tienen conocimientos generales al respecto del papel de la familia, todavía no tienen una interacción directa con los miembros de las familias de los estudiantes; por otro lado, en la investigación en la cual basamos las categorías, se señaló que los docentes mexicanos, en la tipificación de los alumnos, toman poco en cuenta “las características de los chicos vinculadas al ambiente familiar que rodea a estos últimos y a la relación familia-escuela” (Kaplan, 1992, p. 36).

Adicionalmente a lo anterior, también se consideró que el diferencial semántico (escala de Osgood) considera tres factores implícitos en los adjetivos o palabras a usar, según su propósito: evaluativo, de potencia o fuerza y de actividad. Así pues, el 61,9% (13 ítems) corresponden al factor evaluativo; 23,8% (4 ítems) al factor potencia y 14,2% (3 ítems) al factor actividad. Esto se debe a que la tipificación o clasificación del profesor hacia el alumno, generalmente es un juicio de valor que se emite para categorizarlos, por lo que se dio preferencia a dicho factor. Además, en las dimensiones teóricas, son el tipo de adjetivo que predomina.

Cabe también señalar que la selección de los adjetivos se realizó considerando tres propuestas. En primer lugar, el modelo propuesto por Kaplan (1992) que como ya se señaló integra las dimensiones propuestas. En segundo término, el cuestionario para

medir representaciones sociales propuesto por Butti (2007), en la que se solicita que el participante:

evalúe 3 conceptos (maestro, alumno exitoso y alumno fracasado) con 16 escalas de adjetivos bipolares. Los datos obtenidos por estos medios, nos permiten cubrir las tres dimensiones citadas en el estudio de Representaciones Sociales, a saber: la información obtenida con las técnicas de asociación y procesada con métodos lexicométricos posibilita reconstruir el campo de representación o "imagen" que los maestros tienen de los buenos y malos alumnos, y de la figura del maestro; y, por otra parte, enriquecemos esa imagen con el componente actitudinal (la orientación positiva o negativa hacia los objetos) proporcionado por el Diferencial Semántico. (p. 4)

Por lo anterior, el diferencial semántico presenta una serie de características psicométricas que permiten la medición del constructo "representaciones sociales" al presentar un continuo de significados que pueden ser fácilmente asociados. Es preciso también indicar que el DS no es un test psicológico que contiene un determinado número inamovible de reactivos, calificaciones y baremos, antes bien, es una técnica que demanda adaptación en su forma y contenido, con base en el problema y objeto de estudio, por lo cual las escalas bipolares dependerán de los propósitos de la investigación (Díaz-Guerrero y Salas, 1975).

El tercer elemento que se tomó en consideración para la construcción del instrumento, fue la propuesta Gorenc y colaboradores (2014), al respecto de la distribución empírica de los adjetivos bipolares latinoamericanos del diferencial semántico de Osgood, considerando los tres factores (evaluativo, potencia y actividad). En dicha investigación se tomó como referente la propuesta de Díaz-Guerrero y Salas (1975) quienes ofrecieron en su momento, 40 adjetivos bipolares provenientes del pensamiento y discurso de diferentes grupos mesoamericanos. Posteriormente, Gorenc y otros (2014) sometieron 235 adjetivos bipolares provenientes de México, Bolivia, Ecuador y Perú a la técnica de validez de contenido y al método de confiabilidad de test-retest, con el propósito de incrementar sustancialmente el catálogo original de 40 adjetivos a 275, de tal forma que se puedan realizar las mediciones pertinentes "sin la necesidad de recurrir a los inventarios europeos y/o angloamericanos; [...] De este modo, se dio cumplimiento a confeccionar un dique para controlar el referido como pernicioso colonialismo científico" (Gorenc et al., 2014, p. 80). Las palabras seleccionadas y propuestas en este instrumento tienen, por tanto, un triple filtro en su elección.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 409 estudiantes de nivel superior, elegida de forma no probabilística con un diseño intencional, buscando obtener respuestas de estudiantes de licenciatura de educación normal. Se obtuvo una muestra con un promedio de edad de 20,9 años ($\pm 2,32$), siendo la persona más joven de 18 años y la más grande de 38 años. De todas estas personas participantes, el 25,9% fueron hombres ($n = 106$) y el 74,1% mujeres ($n = 303$). En cuanto al tipo de escuela, el 71,9% ($n = 294$) provenía de una escuela pública, y un 28,1% de una escuela privada ($n = 115$). Finalmente, en cuanto la región, el 61,9% ($n = 253$) de los y las participantes provenían de la ciudad capital, y el 38,1% ($n = 156$) del interior del estado.

Análisis de datos

Para analizar la validez de constructo del instrumento, se decidió realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC) considerando una estructura de tres dimensiones que represente a cada uno de los estímulos presentados a los participantes. Para la estimación se consideró utilizar como técnica de estimación de los parámetros la matriz

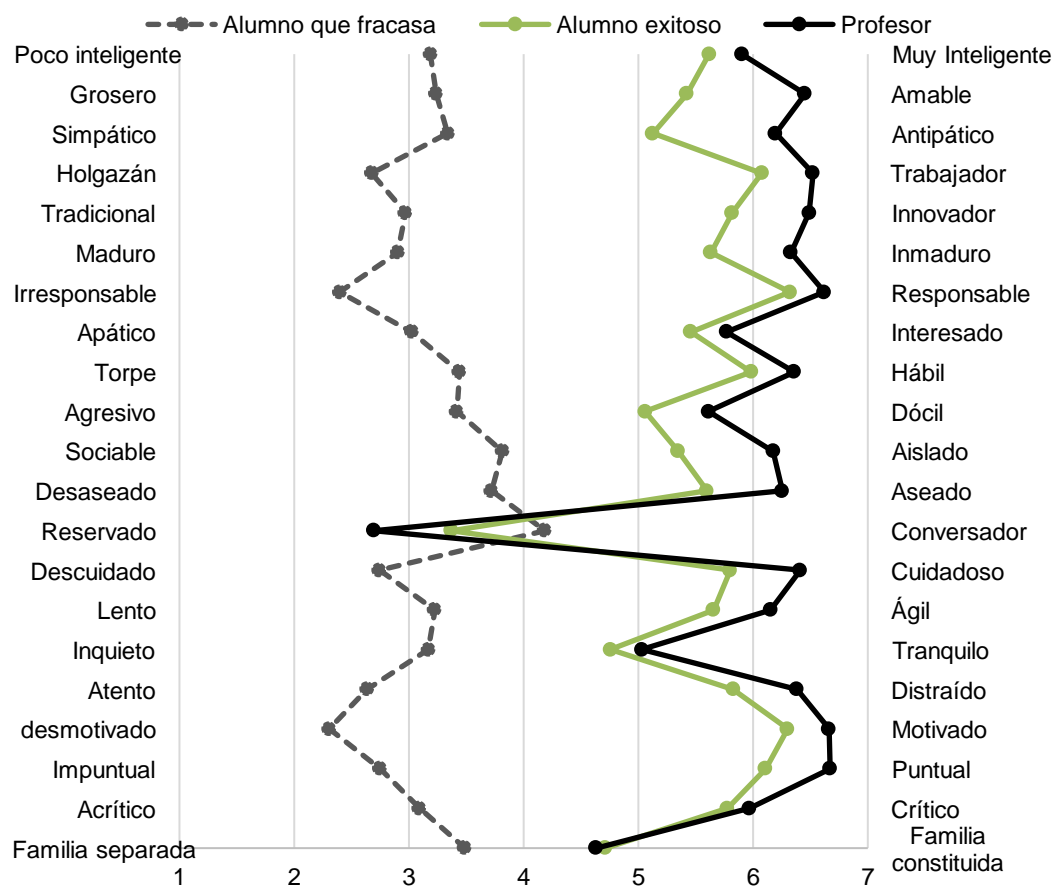
policórica en vista de que los ítems tienen una escala ordinal. Esto fue realizado al utilizar el método de Mínimos Cuadrados Ponderados Diagonalizados o DWLS por sus siglas en inglés (Li, 2016), así como el método de bootstrapping con 1000 submuestras para las estimaciones de los intervalos de confianza del 95%. Se reportó además la prueba Ji cuadrada de bondad de ajuste, el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), el error cuadrático medio residual estandarizado (SRMR), el índice de ajuste comparativo (CFI), y el índice de Tucker-Lewis (TLI) como medidas de ajuste. Para todo ello, se utilizó el programa JASP 0.16.

4. Resultados

Se analizó la estructura factorial del diferencial semántico considerando la existencia de tres factores, uno por cada estímulo: éxito, fracaso y profesor. Esto fue realizado considerando un análisis factorial confirmatorio utilizando como técnica de estimación Mínimos Cuadrados Ponderados Diagonalmente (DWLS por sus siglas en inglés), el cual considera que los datos son ordinales y que no se distribuyen de forma normal por lo que hace uso de la matriz de correlaciones policórica (Li, 2016).

Figura 1.

Estructura factorial del diferencial semántico



El resultado de tres dimensiones señala un ajuste apropiado ($X^2 = 2.457,2$; $p < 0,001$; CFI = 0,96; TLI = 0,96; GFI = 0,99; RMSA = 0,030 [IC 95%: 0,027-0,034], SRMR = 0,073). Adicionalmente, el modelo de tres dimensiones identificó asociaciones esperadas entre el factor de valoración de éxito con el fracaso obteniendo una relación negativa (-0,302; $p < 0,001$), una relación negativa entre el profesor y el fracaso (-0,241;

$p < 0,001$) y una relación positiva entre el éxito y el profesor (0,604; $p < 0,001$), siendo esta última la relación más fuerte entre todas las dimensiones, lo que señala que al imaginario de los profesores suelen atribuírsele más características de éxito que de fracaso.

Tal como se puede ver en la Figura 1, el alumno que fracasa es cuantitativamente diferente a las concepciones que se tienen del alumno exitoso y del profesor, siendo que el alumno éxito es más similar al profesor, aunque este suele obtener puntuaciones superiores al alumno éxito posiblemente debido a la aspiración de un ideal.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue validar, a partir de técnicas estadísticas inferenciales, un instrumento de diferencial semántico que fue integrado a partir de categorías teóricas adaptadas al modelo latinoamericano, usando palabras propias del contexto mexicano.

Los resultados muestran que, en efecto, el instrumento es consistente con la revisión de literatura al respecto de las RS de alumno exitoso, que fracasa y la propia figura del profesor, en la cual, este último tiende a asociar sus propias características personales con la imagen del alumno altamente exitoso.

Esto es consistente con Perrenoud (1994), quien señala que los profesores y la escuela (como institución social) también enseña –además de los contenidos curriculares– el oficio de ser alumno, entre cuyas características se aprende a funcionar dentro de un grupo restringido, a compartir y emplear los valores y códigos de comunicación, por eso no es casual la consistencia de los resultados reportados en el instrumento. Básicamente, muestra un alumno que casi a imagen y semejanza de su profesor, tiene que cumplir con ello para ser exitoso.

Ahora bien, cabe señalar que este estudio en todo caso es una primera aproximación para usar instrumentos de corte cuantitativo para determinar elementos centrales y periféricos de las representaciones sociales. Tendría que ser complementado con otro tipo de mediciones de validez de convergente y discriminante, sin embargo, representa un primer acercamiento al uso de adjetivos en el contexto mexicano.

De hecho, uno de los retos existentes en materia es que en el contexto mexicano son pocos los estudios que abonan el tema de la validez cultural, lo cual es contrastante con la amplia literatura al respecto de fiabilidad y validez predictiva y concurrente; como señala Solano (2016), entre las grandes tareas pendientes en el trabajo de validez cultural es que casi siempre se piensa en la diversidad cultural y lingüística cuando el instrumento o prueba prácticamente ha sido finalizado, evocando la cultura como un asunto poco profundo por lo que las acciones para tratarla y -sobre todo- operacionalizarla son escasas e inadecuadas.

La cuestión de fondo más crítica en el tema de validez cultural es, si los cuestionarios que nos permiten el entendimiento de la realidad cuando hacemos investigación o las pruebas que nos permiten medir el desempeño de los estudiantes, auténticamente respetan y atienden las diferencias lingüísticas y culturales. Tal como señalan Kukea y Englert (2021) citando a Brayboy (2005), el racismo y la colonización se han convertido en elementos endémicos de las sociedades y prácticamente invisibles por lo que los “problemas de validez cultural deben abordarse de manera intencional y sistemática dentro del proceso de desarrollo de la prueba” (p. 2); en la misma línea, De Sousa Santos (2021) apuntala “el colonialismo universitario conlleva el racismo, es decir, políticas discriminatorias tanto en la admisión de los estudiantes como en la contratación del cuerpo docente, así como un monopolio de las perspectivas mundiales

centradas en Occidente en cuanto a la enseñanza y la investigación” (p. 229). En otras palabras, la validez cultural resulta prioritaria pues desde la forma en que colectamos datos para su posterior análisis e interpretación quizás podríamos estar situados en perspectivas netamente colonialistas que privilegian posturas teóricas y reafirman premisas, a través de metodologías construidas a modo y legitimadas en la academia, las cuales podrían responder únicamente al quehacer académico y no a la diversidad como elemento a considerar en la construcción de instrumentos (o herramientas) en investigación.

Finalmente, la experiencia demuestra que la metodología si bien debe ser utilizada rigurosamente, como una característica per se (el rigor científico), sin duda es flexible en cuanto a las posibilidades que ofrece, toda vez que está supeditada al entendimiento teórico que se genera de un concepto o constructo.

Más aún en el caso de una teoría como las RS que sigue aportando elementos de discusión, pues en palabras del propio Moscovici y Duveen (2001) un concepto como éste (las RS), así como otros del campo de la psicología y la sociología, le toma más de 50 años llegar a ser discutido en todos los estratos del mundo académico. En consecuencia, una teoría en construcción es también una metodología en construcción.

Las representaciones sociales son también una manera de entender el conocimiento que se produce, pues supera la dicotomía individuo-sociedad dado que la propuesta parte de prácticas compartidas que hacen sentir a los sujetos que sus conductas no son azarosas, sino que parten de conocimiento verdadero. En palabras de Di Giacomo (1981) observar una representación social es también observar cómo se conforma, define y separa un grupo de otros.

En síntesis, es importante abonar, desde la investigación en Latinoamérica, estudios de RS en el enfoque cuantitativo que permitan hacer análisis exploratorios y comparativos de este constructo en la Región, pues si bien las características del contexto son particulares, es necesario repensar a la comunidad educativa de la región como un todo.

Referencias

- Araya, S. U. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Corvalán, F. (2013). 50 años de representaciones sociales y psicología: Campo Psy, bifurcaciones y desafíos. *Revista ECOS*, 3(1), 115-127.
- Cruz, F. (2006). *Género, psicología y desarrollo rural: La construcción de nuevas identidades*. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Di Giacomo, J. P. (1981). Aspects méthodologiques de L'analyse des representations sociale. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1(4), 397-422.
- Díaz-Guerrero, R. y Salas, M. (1975). *El diferencial semántico del idioma español*. Trillas.
- Gorenc, K., Ponce, M., Lopez, R., Pacurucu, S., Ledesma, C. y Llanos, R. (2014). Distribución empírica de los adjetivos bipolares latinoamericanos en los tres factores de la estructura EPA de la escala o método del diferencial semántico de Osgood. *Cultura, Educación y Sociedad*, 5(2), 91-107.
- Kukea, P. y Englert, K. (2021) Cultural validity as foundational to assessment development: An indigenous example. *Frontiers in Education*, 6, 73-99. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.701973>
- Lí, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936-949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.55>
- Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. y Duveen, G. (2001). *Social representations, explorations in social psychology*. New York University Press.
- Ortiz, S. y Cruz, A. (2017). Translation and cross-cultural adaptation of health assessment tools. *Actas Dermo-Sifiliográficas*, 109(3), 202-206. <https://doi.org/10.1016/j.ad.2017.09.012>
- Pérez, N., Suárez, F. y Martín, J. (2013). *El diferencial semántico en la identidad visual de los sistemas operativos Aqua (Apple OS X) y Metro (Windows 8)*. LCS
- Ramada, J. M., Serra, C. y Delclós, G. L. (2013). Adaptación cultural y validación de cuestionarios de salud: Revisión y recomendaciones metodológicas. *Salud Pública de México*, 55(1), 57-66. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342013000100009>
- Reyes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 11, 81-97.
- Rodríguez, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. Relaciones. *Estudios de Historia y Sociedad*, 24, 93-112.
- Rosario Bastera, M., Trumbull, E. y Solano, G. (2011). *Cultural validity in assessment: Addressing linguistic and cultural diversity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850954>
- Santos, B. D. S. (2021). *Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva*. CLACSO.
- Solano, G. y Milbourn, T. (2016). Capacidad evaluativa, validez cultural y validez consecucional en PISA. *RELIEVE*, 22(1), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8281>
- Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina: Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268.
- Wachelke, J. (2012). Social representations: A review of theory and research from the structural approach. *Universitas Psychologica*, 11(3), 729-741. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.srrt>

Breve CV de los autores

Galo Emanuel López Gamboa

Doctor en Investigación en Humanidades y Educación por la Universidad de Castilla-La Mancha. Licenciado en Educación y Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán. Actualmente es profesor de tiempo completo y Coordinador de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Cuenta con el Reconocimiento a Profesores de Tiempo Completo con Perfil Deseable (PRODEP) que emite la Secretaría de Educación Pública en México. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores y Miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Email: galo.lopez@correo.uady.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5581-7489>

Julio Isaac Vega

Licenciado en Psicología, Especialista en Estadística y Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Profesor asociado en

la Facultad de Educación de la UADY, impartiendo cursos en metodologías cuantitativas en la Maestría en Investigación Educativa. Actualmente es coordinador de seguimiento de proyectos y programas en la Unidad de Posgrado e Investigación. Es también consultor en metodología y análisis de datos y ha colaborado con diversas organizaciones de México. Email: julio.vega@correo.uady.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9190-3720>

Roger Jesús González González

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Yucatán. Es autor de diversos artículos publicados en revistas nacionales e internacionales, capítulos de libro, libros y ponencias en eventos académicos. Tiene experiencia docente a nivel licenciatura y posgrado, en instituciones como la Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad Pedagógica Nacional. Sus áreas de investigación se centran en las desigualdades sociales y educativas, la incursión de jóvenes en la educación superior, científica y tecnológica, así como la evaluación de programas y políticas educativas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Email: rogr.gonzalez@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2876-3539>

Propiedades Psicométricas de la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas para Estudiantes

Psychometric Properties of the Guide for the Evaluation of Inclusive Practices for Students

Vasthi Jocabed Flores *, Ismael García, Silvia Romero y Gabriela Silva Maceda

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

DESCRIPTORES:

Educación
Evaluación
Psicometría
Enseñanza
Inclusión

RESUMEN:

Para conocer el avance de la implementación de la educación inclusiva, es necesario considerar la perspectiva del alumnado mediante instrumentos válidos y confiables. El objetivo del trabajo fue determinar las propiedades psicométricas de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula para Estudiantes (GEPIA-E), la cual se aplicó a 213 estudiantes de una escuela Normal de México y se buscó evaluar las prácticas inclusivas de su plantilla docente. Se estimó la confiabilidad con el alfa de Cronbach y la validez mediante un análisis factorial exploratorio. Se encontró que este instrumento es altamente confiable ($\alpha=0,93$) y válido; se obtuvieron seis factores que explican el 60,61 % de la varianza acumulada, aunque se necesita confirmar sus categorías. Se encontró que las personas estudiantes consideran que sus docentes implementan altas prácticas inclusivas en la promoción de respeto y aceptación entre el estudiantado y de estrategias metodológicas, aunque pueden mejorar su manejo de los recursos en el aula y en la promoción del trabajo grupal. Se concluye que la GEPIA-E puede ser útil para que el alumnado evalúe las prácticas inclusivas del profesorado, pero se necesitan más estudios para sustentar teórica y estadísticamente las categorías encontradas.

KEYWORDS:

Education
Evaluation
Psychometrics
Teaching
Inclusion

ABSTRACT:

Inclusive education seeks to guarantee quality education for all students, especially those from vulnerable groups. Its implementation affects educational policies, cultures and practices. In order to learn about the advancements in the implementation of inclusive education, students' perspectives should be taken into account through valid and reliable tools. The objective of the present study was to determine the psychometric properties of the Guide for the Evaluation of Inclusive Practices in the Classroom-Students (Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula - Estudiantes), which was administered to 213 students from a Teacher College in Mexico. Reliability was estimated with Cronbach's alpha and validity using exploratory factor analysis. The results indicate that this instrument is highly reliable ($\alpha=0.93$) and valid. Six factors, which explain 60.61% of cumulative variance, were obtained, even though more research it is needed to confirm the categories of the instrument. In addition, it was found that teachers implement good practices to promote respect between students and good methodological strategies but need to improve the organization of the classroom resources and to promote group work. In conclusion, this instrument can be used with confidence for the students to evaluate the inclusive practices of their teachers.

CÓMO CITAR:

Flores, V. J., García, I., Romero, S. y Silva Maceda, G. (2023). Propiedades psicométricas de la guía de evaluación de prácticas inclusivas para estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 117-135.
<https://doi.org/10.15366/rie2023.16.1.007>

1. Introducción

Actualmente, aumentar la calidad de la educación y atender de manera apropiada a la totalidad de las y los estudiantes es una prioridad para las políticas públicas a nivel mundial, particularmente en lo que se refiere al estudiantado que pertenece a grupos en situación de vulnerabilidad. Para lograr lo anterior, se tienen que considerar diversos factores, uno de los más importantes se refiere a la mejora de las prácticas educativas de la plantilla docente; en otras palabras, el profesorado debe desarrollar prácticas inclusivas que beneficien a todo el alumnado, en especial a quienes viven en condición de pobreza, tienen discapacidad, viven con VIH o bien forman parte de otros grupos minoritarios o en condición de vulnerabilidad.

El concepto de educación inclusiva (EI) ha recibido diferentes interpretaciones y definiciones, lo que complica llegar a una definición consensuada a nivel internacional. Por ejemplo, la UNESCO (2005) define a la EI como un proceso que atiende a la diversidad, aumentando la participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad. Para Marchesi y otros (2009) la EI es aplicable a todas las personas, pues está ligada a los derechos humanos, implica que se puede aprender en conjunto y sin importar condiciones personales, sociales o culturales, además de que exige compromiso y buena actitud para el logro de la calidad educativa. Para Booth y Ainscow (2002) la EI es un proceso sin fin que reestructura las políticas, culturas y prácticas, busca mejorar el aprendizaje y participación de todo el estudiantado, así como el involucramiento de toda la comunidad para mejorar la escuela en beneficio de la plantilla docente y estudiantes; se preocupa por superar las barreras para el acceso y la participación y concibe la diversidad como una riqueza para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el presente estudio, se considera a la EI como la educación que favorece a todo el alumnado (pero en especial a quienes pertenecen a grupos en condición de vulnerabilidad), mediante acciones sistemáticas que inciden en las políticas, culturas y prácticas dentro y fuera del aula; la EI involucra la participación de toda la comunidad educativa, particularmente del profesorado quien, mediante sus prácticas, tiene una función determinante en su implementación.

Respecto a las prácticas inclusivas del profesorado, éstas se definen como las acciones que estos profesionales realizan para ofrecer una educación de calidad a todos sus estudiantes (Fernández y Hernández, 2013). Dos instrumentos desarrollados en México para la evaluación de las prácticas inclusivas del profesorado de educación básica son la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula, en sus versiones de Auto reporte (GEPIA-A) y Observación (GEPIA-O) (García et al., 2018), y la Escala de Prácticas Inclusivas en Educación Básica (García, 2015). En estos instrumentos, las y los docentes de educación básica se autoevalúan o bien un observador externo hace la valoración de sus prácticas; sin embargo, es necesario identificar su validez y confiabilidad a fin de que permitan al alumnado evaluar de manera apropiada las prácticas inclusivas de su profesorado en el nivel superior.

2. Revisión de la literatura

En el ámbito internacional y en el país se ha vuelto una tradición que el alumnado de educación superior evalúe a sus docentes, sea para valorar el cumplimiento de su labor o bien para identificar estrategias que permitan mejorar sus prácticas (Moreno, 2018). Gómez y Gómez (2009) consideran que, cuando se toma en cuenta en la evaluación de la plantilla docente la opinión del alumnado, sus resultados “son benéficos, siempre

y cuando se aborden correctamente e informen al profesor universitario sobre sus fortalezas académicas, pero también sus debilidades o limitaciones que debe corregir” (p. 2).

El estudiantado de educación superior muestra cada vez una mayor heterogeneidad socioeconómica y cultural (Insunza et al., 2015), de allí que los beneficios potenciales de la evaluación que hagan de sus docentes incluyan la mejora de: (1) la planificación y organización de la asignatura de la cual son responsables los y las docentes; (2) el proceso de enseñanza-aprendizaje que recibe el estudiantado, y (3) la misma evaluación de la enseñanza-aprendizaje que realiza la plantilla docente con respecto a sus estudiantes (Segovia y Cabello, 2017).

Como se sabe, la evaluación educativa, como cualquier medición, exige instrumentos válidos, confiables y bien estructurados (López y Gallegos, 2015). Los cuestionarios han demostrado ser instrumentos sensibles para reflejar lo que el alumnado vive en las aulas, por ejemplo, en su valoración de las prácticas de sus docentes (Casero, 2008). Un cuestionario debe ser práctico, sencillo y contar con las propiedades psicométricas que acrediten su confiabilidad y validez, como características de su utilidad. Para garantizar estas propiedades, se realizan procedimientos estadísticos que dan cuenta de la confiabilidad (que el instrumento mida el atributo de forma constante a lo largo del tiempo) y la validez (garantizar que el instrumento mide lo que pretende medir); aunque estos últimos son conceptos estrechamente relacionados, no son equivalentes (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

La GEPIA-A, antecedente de la GEPIA-E, fue diseñada como un instrumento auxiliar en el proceso de evaluación y promoción de la educación inclusiva en el nivel básico; hace referencia a una de las dimensiones (prácticas) que diferentes autores señalan como indispensables para incidir en el logro de una educación de calidad y equitativa. Es un instrumento de fácil aplicación para que el profesorado pueda usarla, como se mencionó antes, como autoevaluación (GEPIA-A) y como evaluación externa (GEPIA-O), ambos instrumentos tienen un nivel de confiabilidad apropiado (García et al., 2018) y han sido utilizados en investigaciones previas (García et al., 2015). Sin embargo, no se cuenta con instrumentos para que los y las estudiantes de nivel superior y, en particular el estudiantado normalista (docentes en formación), evalúen las prácticas de sus docentes.

En México, el estudiantado normalista debe aprender los principios teóricos de la educación inclusiva e implementarlos en sus jornadas de prácticas, y después implementarlas en su ejercicio profesional. Por esta razón, su plantilla docente debe enseñar qué es y cómo se implementa la educación inclusiva y, además, desarrollar prácticas inclusivas que permitan a su alumnado vivenciar sus bondades.

El objetivo de la presente investigación es identificar los valores psicométricos de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula para Estudiantes. Los objetivos específicos son: a) analizar la confiabilidad de la GEPIA-E; b) analizar la validez de la GEPIA-E; c) analizar las prácticas inclusivas de la plantilla docente.

3. Método

Enfoque metodológico

Se diseñó una investigación instrumental (Montero y León, 2002), cuantitativa (Hernández et al., 2010) y transversal (Manterola y Otzen, 2014), ya que se trabajó con

un instrumento para obtener información puntual sobre las prácticas docentes en un plantel educativo y en un solo momento.

Población

El instrumento se aplicó a estudiantes de un plantel de una Escuela Normal (EN) pública de San Luis Potosí, México. Dicha EN cuenta con cinco planteles en total, uno en la capital y el resto en la zona media y Huasteca del mismo estado. Ofrece estudios de licenciatura y de posgrado. La licenciatura se imparte en dos modalidades, escolarizada y mixta: la primera está dirigida a estudiantes que egresan de bachillerato y cursan los planes de estudio de manera presencial de lunes a viernes, de tiempo completo; mientras que la segunda está dirigida a quienes ya están en el servicio de la docencia, pero no cuentan con el perfil académico requerido y, por ello, acuden a la institución los sábados y durante el periodo vacacional para obtener el grado de docentes.

Muestra y muestreo

Para este estudio se seleccionó un solo plantel, donde se aplicaron en total 247 cuestionarios GEPIA-E. El muestreo fue no probabilístico, por oportunidad, con autorización formal de las autoridades educativas y con la aceptación expresa del alumnado, a quien se pidió su consentimiento para participar en la investigación y se le garantizó confidencialidad y uso ético de los datos. Un total de 34 de estos cuestionarios quedaron incompletos, por lo que fueron excluidos de la muestra final, que quedó conformada por 213 participantes. El Cuadro 1 describe esta muestra final.

Cuadro 1

Muestra de estudiantes a quienes se aplicó la GEPIA-E con datos completos (Plantel A)

Licenciatura en	Estudiantes	Semestre	H	M
Educación primaria	43	1°	29	14
	48	3°	27	21
	50	5°	33	17
	23	7°	18	5
Educación Física	23	3°	7	16
Educación secundaria, especialidad Historia	26	5°	12	14
<i>Total</i>	<i>213</i>		<i>126</i>	<i>87</i>

La muestra corresponde a la modalidad escolarizada y la edad del alumnado oscila entre los 18 y los 22 años; todos son egresados de bachillerato y se dedican al estudio como actividad principal, aunque la mayoría lo combina con trabajos de medio tiempo para solventar gastos escolares y de manutención, pues una parte de la población estudiantil ya tiene descendientes o son de comunidades aledañas.

Contexto sociodemográfico

El estudio se realizó en el estado de San Luis Potosí, México. El plantel evaluado corresponde al municipio de San Luis Potosí (capital del Estado), cuyo índice de marginación es, según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2015) muy bajo. El índice de marginación es un parámetro estadístico que permite identificar comunidades que carecen de oportunidades de desarrollo como resultado de falta de educación, bajos ingresos y habitar en viviendas precarias (De la Vega et al., 2010).

Instrumento de obtención de la información

La GEPIA, originalmente fue creada en 2011 con el propósito de evaluar la práctica docente por medio del autorreporte (GEPIA-A) y la observación directa en aula (GEPIA-O). Es producto de dos instrumentos, principalmente: a) el Índice de Inclusión desarrollado por Booth y Ainscow (2002) el cual fue enriquecido con las aportaciones de otros autores (Jackson et al., 2000; Marchesi et al., 2009); y b) la Guía de Observación, de García et al., (2011). En la construcción y validación del instrumento participaron 102 expertos mexicanos en educación inclusiva (directivos, asesores técnico-pedagógicos y docentes con muchos años de experiencia); el proceso de construcción y sus propiedades psicométricas pueden revisarse en García et al., (2018).

Para la construcción de la GEPIA para estudiantes (GEPIA-E), se partió de la GEPIA-O, pues en ésta un observador externo valora las prácticas de los docentes mediante una visita al centro educativo. En el caso del alumnado normalista, las respuestas pueden ser producto de varios meses de interacción alumnos-profesores. Los autores del presente estudio revisaron y adecuaron los reactivos de las GEPIA-O, originalmente diseñados para la evaluación de profesores de educación básica, al contexto de las escuelas normales. Se adecuó la redacción y se eliminaron las categorías que se consideraron inapropiadas, por ejemplo, las que tienen que ver con la relación con los padres de familia o con el personal de educación especial, que en las escuelas de nivel superior no ocurren en forma cotidiana, como en la educación básica.

Esta nueva versión, GEPIA-E, consta de 29 reactivos distribuidos en seis categorías: Condiciones físicas del aula, Uso del tiempo, Metodología, Evaluación, Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí y Reflexión y sensibilización.

Las categorías consideradas en las distintas versiones de las GEPIA cuentan con un respaldo teórico y empírico considerable, de las cuales, a continuación, solo se mencionarán algunos ejemplos.

- Condiciones físicas del aula. Evalúa la forma en la que se emplean los recursos materiales dentro del salón de clases, tales como el material didáctico y de apoyo, y el mobiliario, así como su ubicación y accesibilidad (Sollá, 2013).
- Uso del tiempo. Evalúa la manera en la que la plantilla docente distribuye y administra su tiempo para motivar a su alumnado y abordar los contenidos (Moliner et al., 2017).
- Metodología. Evalúa la manera en que la plantilla docente presenta los contenidos de aprendizaje y las estrategias que emplea para desarrollar las competencias académicas y genéricas en todo el alumnado, tomando en cuenta sus necesidades, ritmos de aprendizaje y conocimientos previos. Se valora si la plantilla docente toma en cuenta el ritmo y estilo de aprendizaje de su alumnado, si consigue que sus estudiantes se impliquen en sus propios aprendizajes, si hace ajustes al currículo y si propone el trabajo colaborativo (Ainscow y Miles, 2008; Arnaiz et al., 2015).
- Evaluación. Evalúa la relación entre lo que se enseña y lo que se incluye en las evaluaciones al alumnado, y en qué medida la plantilla docente practica la evaluación continua y formativa (Casanova, 2011).
- Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí. Se evalúa en qué medida el profesorado promueve, facilita y favorece

relaciones de convivencia apropiadas entre él o ella y el alumnado y entre el alumnado mismo (Artavia, 2017; Moriña et al., 2017).

- Reflexión y sensibilización. Evalúa las estrategias que emplean las y los docentes para procurar la participación de todo el alumnado, y lograr la equidad y el respeto en el aula (Moriña et al., 2015).

Trabajo de campo y análisis de datos

Para la gestión de la recogida de datos se realizó la presentación de la investigación con el director general de la EN, a quien se le explicó el objetivo, la finalidad y su procedimiento. Se explicaron los acuerdos éticos de confidencialidad y derecho a la no participación.

Después, en las instalaciones del plantel se convocó a todo el estudiantado a una reunión para presentar la investigación, aclarar dudas y motivar la participación. Para la recolección de los datos, las personas participantes accedieron de manera informada y voluntaria; se les explicó que no habría retribución económica ni material, tampoco tendrían repercusiones negativas por no participar en el estudio.

Para analizar los datos se utilizó estadística descriptiva (medias y desviaciones estándar) e inferencial: Alfa de Cronbach, Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), Análisis de Componentes Principales con una rotación Varimax y análisis de varianza univariado. Los datos fueron capturados y analizados con el programa estadístico SPSS versión 23.

Debe aclararse que los datos se encuentran en escala ordinal, por lo cual no deberían calcularse promedios y desviaciones estándar; sin embargo, son lo suficientemente robustos para producir resultados relativamente sin sesgo, por lo que se pueden utilizar análisis paramétricos (Norman, 2010).

En la presente investigación no hay conflicto de intereses por parte de la institución, de los participantes ni el equipo de investigación, tampoco hubo financiamiento para la misma.

4. Resultados

La confiabilidad de la GEPIA-E, evaluada mediante el alfa de Cronbach es alta, con un valor de $\alpha=.93$ para la totalidad del instrumento. Ningún reactivo fue identificado como candidato para eliminación para mejorar la confiabilidad.

4.1. Identificación de factores: Análisis de Componentes Principales

Para identificar la estructura interna de la GEPIA-E, se realizó un análisis factorial exploratorio por Análisis de Componentes Principales con una rotación Varimax. Se calculó el Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), el cual “compara los coeficientes de correlación observados y los coeficientes de correlación parciales” (Garmendia, 2007, p. 60); los resultados del análisis factorial pueden ser considerados como apropiados, pues el índice KMO fue cercano a uno (KMO=0,928, $p<0,001$). Además, la prueba de esfericidad de Bartlett confirmó que la escala era adecuada para un análisis factorial ($X^2=2862,61$, g.l.=406, $p<0,001$).

Por otro lado, se tomaron aquellos factores con valores propios mayores a uno siguiendo el criterio de Kaiser. El resultado arrojó seis factores, los cuales explican el 60,61 % de la varianza acumulada.

El Cuadro 2 presenta la comparación de la agrupación de los reactivos por categoría, se presenta el formato original de la GEPIA-estudiantes (GEPIA-E) y el resultado del análisis factorial.

Cuadro 2

Comparación GEPIA-estudiantes – resultados análisis factorial

	GEPIA-E	Análisis factorial
Uso del tiempo y evaluación	6,7,8,17,18,19	6,7,8,16,17,18,19
Respeto en el grupo	20,21,22,23,24,25,26	21,22,23,27,28,29
Condiciones físicas del aula	1,2,3,4,5	1,2,3,4,5
Metodología	9,10,11,12,13,14, 15,16	9,10,11,12,14
Trabajo grupal	27,28,29	20,24,26
Relación docente-alumnado		13,15,25

Como se puede apreciar en el Cuadro 2, varios de los componentes extraídos coinciden con las categorías originales del instrumento o las reúnen. En el componente 1 (Uso del tiempo y evaluación), que es el que explica la mayoría de la varianza de la escala, se integraron los reactivos de ambas escalas en un solo factor además de un reactivo que evalúa si la plantilla docente promueve el aprendizaje significativo. En el componente 2 (nombrado Respeto en el grupo), se integraron tres reactivos de la subescala Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí y todos los reactivos de la subescala Reflexión y sensibilización. El análisis de los reactivos muestra que estos reactivos evalúan la promoción de relaciones sanas entre el alumnado y también con la plantilla docente, y si ésta muestra respeto hacia ellos, evitando prácticas discriminatorias. El componente tres (Condiciones físicas del aula) quedó intacto, valora la manera en que la plantilla docente organiza su aula y el material didáctico para que todos sus estudiantes puedan beneficiarse de estos apoyos. Por otro lado, el componente 4 (Metodología) incluyó la mayoría de los reactivos originales. El componente 5 (Trabajo grupal), reúne a tres reactivos de la categoría Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí.

El análisis detallado de los reactivos muestra que comparten un componente de promoción del trabajo grupal y de manejo apropiado de problemas que afectan al grupo, por parte de la plantilla docente. Finalmente, se formó un nuevo componente, el 6 (Relación docente-alumnado), con dos reactivos de Metodología y uno de Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí. La revisión de los reactivos muestra que se refieren más a la relación entre las y los docentes con su alumnado, por eso se nombró así esta categoría. En el Cuadro 3 se muestra la matriz de los componentes rotados por el método Varimax.

En resumen, la estructura de la GEPIA-E modificada por los resultados del análisis factorial es la siguiente: se conservaron los 29 reactivos originales. Las seis categorías se mantuvieron, pero no correspondieron exactamente a las categorías planteadas inicialmente. Los principales cambios estuvieron orientados a que el alumnado parece distinguir más finamente entre la forma en la que la plantilla docente favorece el respeto y la armonía al interior del grupo, y la forma específica en la que la plantilla docente se relaciona con el alumnado.

Cuadro 3**Matriz de componentes rotados con sus respectivos reactivos de mayor carga**

1	2	3	4	5	6
Uso del tiempo y evaluación	Respeto en el grupo*	Cond. físicas del aula	Metodología	Trabajo grupal	Rel. docente-alumnado*
R6 (0,639)	R21 (0,619)	R1(0,535)	R9 (0,468)	R20(0,533)	R13 (0,769)
R7 (0,764)	R22 (0,703)	R2 (0,591)	R10 (0,711)	R24(0,571)	R15 (0,393)
R8 (0,544)	R23 (0,682)	R3 (0,668)	R11 (0,521)	R26(0,742)	R25 (-0,449)
R16 (0,576)	R27 (0,691)	R4 (0,750)	R12 (0,468)		
R17 (0,553)	R28 (0,699)	R5 (0,676)	R14 (0,606)		
R18 (0,675)	R29 (0,659)				
R19 (0,596)					

Nota. R= reactivo; *=categoría nueva.

4.2. Resultados descriptivos: evaluaciones de los estudiantes

Tomando en cuenta las nuevas categorías, se calcularon los estadísticos descriptivos para cada categoría, los cuales se reportan en Cuadro 4. De acuerdo con los resultados, las personas participantes de la presente investigación dan el mayor puntaje a la subescala de Respeto en el grupo, seguido por el puntaje de la subescala Metodología y Relación docente-alumnado. Los menores puntajes los dan a las subescalas de Condiciones físicas del aula y Trabajo grupal.

Cuadro 4**Medias y desviaciones estándar de la GEPIA-E de los nuevos componentes**

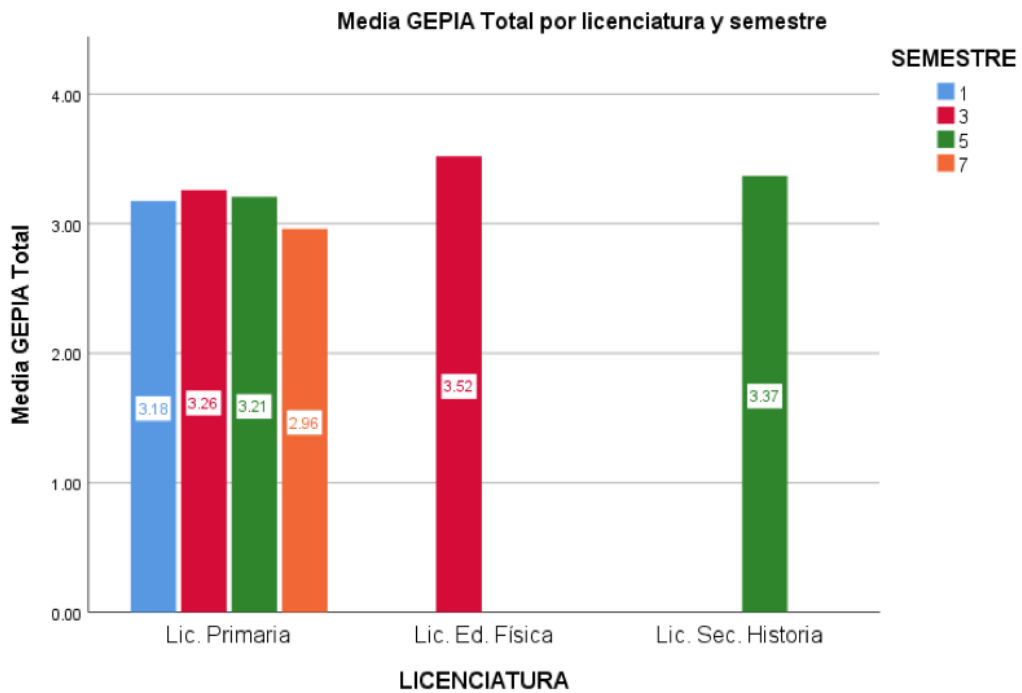
	Media	D. E.
Uso del tiempo y evaluación	3.22	0.56
Respeto en el grupo	3.61	0.46
Condiciones físicas del aula	3.12	0.61
Metodología	3.27	0.52
Trabajo grupal	2.95	0.76
Relación docente-alumnado	3.25	0.51
Media Total	3.23	0.46

Al desagregar los datos de la GEPIA-E total por licenciatura y por semestre, se observa un patrón más diferenciado en la Figura 1.

Para identificar diferencias por semestre mediante análisis inferenciales, se redujo la muestra a los 164 alumnos de Educación Primaria, para que cuales había participantes de 1°, 3°, 5° y 7° semestres. A continuación, se hizo un análisis de varianza univariado con cuatro niveles correspondientes a cada semestre. El supuesto de igualdad de varianzas de error se cumplió de acuerdo con el estadístico de Levene ($t=2,64$, g.l.1=3, g.l.2=160, $p>0,05$). Los resultados indicaron que no hubo diferencias significativas por semestre entre los estudiantes de Educación Primaria ($F(3,160)=2,07$, $p=0,10$).

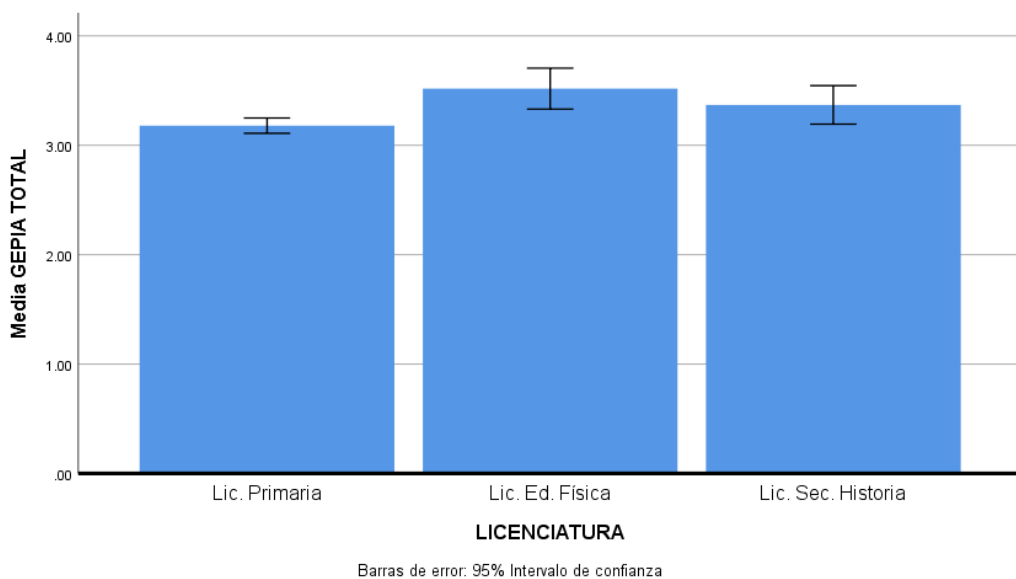
Posteriormente, para la comparación por carreras se agruparon todos los semestres de la licenciatura en Educación Primaria. Se realizó un análisis de varianza univariado con tres niveles correspondientes a las tres carreras. En esta ocasión, no se cumplió con el supuesto de igualdad de varianzas de error con el estadístico de Levene ($t=6,28$, g.l.1=2, g.l.2=210, $p=0,002$). Los resultados indicaron que sí hubo diferencias significativas por carrera ($F(2,210)=6,79$, $p=0,001$).

Figura 1
Media de la GEPIA-E Total desagregada por licenciatura y semestre



Para identificar cuáles carreras diferían estadísticamente de forma específica, se utilizaron los análisis de seguimiento post-hoc con la prueba Games-Howell, que se usa cuando la igualdad de las varianzas no se cumple y para corregir las diferencias entre tamaños de muestra. Estos análisis revelaron que la única diferencia estadísticamente significativa se encontraba entre la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Física ($p < 0,001$). Este efecto se aprecia claramente en la Figura 2.

Figura 2
Medias e intervalos de confianza de la media total de la GEPIA



Al observar diferencias significativas entre carreras, se procedió a evaluar las diferencias en las subescalas producidas por las nuevas categorías. Los resultados se reportan en el Cuadro 5.

Cuadro 5

Comparaciones por carrera para las nuevas categorías

	Media Lic. Ed. Primaria	Media Lic. en Historia	Media Lic. Ed. Física	F	p	Games Howell Post-hoc significativos
Uso del tiempo y evaluación	3,15	3,50	3,42	6,20	0,002	Fís>Prim Hist>Prim
Respeto en el grupo	3,58	3,65	3,73	1,42	0,240	-
Condiciones físicas del aula	3,05	3,36	3,34	4,82	0,009	Fís>Prim
Metodología	2,86	3,55	2,97	6,17	0,002	Fís>Prim
Trabajo grupal	3,21	3,46	3,29	8,86	0,001	Fís>Prim Fís>Hist
Relación docente-alumnado	3,20	3,55	3,43	2,40	0,090	-

Esta tabla describe cómo el alumnado de Educación Física califica significativamente más alto a sus docentes en cuanto a Uso del tiempo y evaluación, Condiciones físicas del aula, Metodología y Trabajo grupal, en comparación con el alumnado de la licenciatura en Educación Primaria. Igualmente, califican a sus docentes significativamente más alto en Trabajo grupal en comparación con sus compañeros de Historia. Finalmente, la única diferencia significativa entre las carreras de Primaria e Historia fue en Uso del tiempo y evaluación, donde los últimos calificaron a sus docentes con puntajes más altos que los primeros.

5. Discusión y conclusiones

La implementación de la educación inclusiva abarca distintos procesos macro, tales como ajustes en los sistemas educativos para garantizar el acceso y la permanencia de todo el alumnado, equipamiento de escuelas, diseño de currículos flexibles, preparación de la plantilla docente y sensibilización de la sociedad en su conjunto para que acepte y valore la diversidad (algunos de estos aspectos son considerados como parte de la autonomía pedagógica, de acuerdo con Medina-García et al., 2021), entre otros, y procesos micro, que se relacionan con lo que sucede en cada centro escolar y en cada aula. Un aspecto muy importante de dicha implementación lo constituye la evaluación de todos los procesos en ambos niveles, macro y micro.

El presente trabajo se ubica en el nivel micro e implica la evaluación de las prácticas inclusivas desarrolladas por la plantilla docente. Esta evaluación es de la mayor importancia, pues se tiene que considerar a las y los docentes como “profesionales que pueden promover el cambio desde sus propias prácticas y ser coherentes con la filosofía del reconocimiento y valoración de la diversidad” (Correa et al., 2014, p.47).

Hay varios intentos en distintos países por evaluar el proceso de inclusión en sus regiones. por ejemplo: INCLUSIVA (Duk, 2007); el Desarrollo de indicadores sobre EI en Europa (Kyriazopoulou y Weber, 2009); Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas (Marchesi et al., 2009); Guías globales de evaluación ACEI (GGA). Evaluación de programas de educación y cuidado en la infancia temprana (Asociación

Internacional para la Educación Infantil, 2011); Instrument d'Avaluació de Qualitat (Muntaner, 2013) y Márquez y otros (2021).

En todos estos sistemas de evaluación se valoran de una u otra forma las prácticas inclusivas de los docentes. Sin embargo, no proporcionan las propiedades psicométricas de los instrumentos que las evalúan. Por otro lado, se ha encontrado un par de estudios de las propiedades psicométricas de adaptaciones del Índice de inclusión de Booth y Ainscow, instrumento altamente utilizado en muchos países. Uno de ellos realizado en Chile (Castillo et al., 2020) y otro en México (García, 2015), aunque ninguno valora de manera específica las prácticas docentes inclusivas.

Los resultados del presente estudio muestran que la GEPIA-E, cuyo propósito es evaluar distintas dimensiones de las prácticas inclusivas implementadas por la plantilla docente, cuenta con un nivel apropiado de confiabilidad. El número de sujetos recomendado para calcular la confiabilidad de un instrumento como la GEPIA-E varía entre 5 y 20 por cada reactivo (Campo-Arias y Oviedo, 2008). En el caso presente, para cada reactivo se trabajó con alrededor de 13 sujetos. Sin embargo, como menciona Cortina (1993), se necesita realizar alguna validación de constructo para establecer el significado de esta medición.

Se realizó el análisis factorial exploratorio que mostró que, en general, las categorías del instrumento son apropiadas, con excepción de la categoría Uso del tiempo, cuyos reactivos se integraron con todos los reactivos de la categoría Evaluación. Este cambio no es muy consistente desde el punto de vista teórico, pues ambos aspectos parecen ser independientes. A esta misma subescala se integró el reactivo 16 (valora la promoción del aprendizaje significativo), lo cual tampoco resulta consistente con la teoría. En otros resultados, aunque todos los reactivos evalúan el mismo constructo (prácticas inclusivas en el aula), el análisis factorial obligó a la reconfiguración de algunas categorías (Trabajo grupal y Respeto en el grupo), siendo teóricamente consistentes. Estos resultados obligan a realizar más estudios para garantizar que todas las categorías sean teórica y estadísticamente válidas.

Los resultados de la presente investigación muestran que el alumnado normalista considera que sus docentes desarrollan prácticas inclusivas de alto nivel en cuanto a la promoción de respeto y aceptación entre los estudiantes y entre estudiantes y docentes. También muestra que, en su opinión, sus docentes tienen un buen manejo de la metodología que utilizan en sus clases, esto es, explican con amplitud, toman en cuenta los conocimientos previos y los diferentes ritmos de aprendizaje, se aseguran de que el estudiantado se involucre en las actividades, aunque tienen un puntaje menor en la implementación de adecuaciones curriculares. También tienen buenas prácticas inclusivas en la promoción de buenas relaciones entre docentes y estudiantes, respetan el ritmo de aprendizaje de todos sus estudiantes y promueven el trabajo colaborativo.

En contraparte, los docentes necesitan mejorar en cuanto al manejo de las condiciones físicas del aula, pues el estudiantado considera que no usan o no cuentan con los suficientes materiales didácticos ni organizan de la manera más apropiada el mobiliario escolar. Este resultado coincide con el de Ramírez-Ramírez y otros (2020), quienes utilizando el Cuestionario de educación inclusiva (CIE) de Montánchez Torres encontraron que las aulas no cuentan con suficientes recursos para atender a todas las discapacidades. También necesitan mejorar en cuanto a la promoción del apoyo entre sus estudiantes, en el manejo de conductas disruptivas y en la colaboración entre estudiantes de distintos grupos.

Una categoría difícil de interpretar es la de Uso del tiempo y evaluación. El puntaje otorgado por los estudiantes es alto y, aunque se puede suponer que todos los reactivos

son moderadamente altos, se necesitan revisar los puntajes individuales de estos reactivos para interpretar de manera apropiada esta subescala. En esta revisión se encontró que el reactivo con el puntaje más alto indica que las y los docentes evalúan tomando en cuenta lo que se vio en clase y toman en cuenta las características del estudiantado. El reactivo con el menor puntaje indica que el personal docente debe tomar más tiempo para motivar al alumnado antes, durante y después de las actividades.

En otros resultados, se encontró que la plantilla docente del área de educación física obtiene resultados más altos que los de la licenciatura en primaria, resultados que coinciden con los hallazgos de Flores y otros (2017), quienes señalan que, en contraste con lo que sucede en las clases teóricas, las y los estudiantes de educación física trabajan con su alumnado fuera del aula, con actividades más participativas y con evaluaciones grupales, se favorece la implementación de prácticas inclusivas.

Debe tomarse en consideración que las diferentes GEPIA (GEPIA-A, GEPIA-O y GEPIA-E) tienen niveles de confiabilidad y validez apropiados, y su principal utilidad radica en identificar las prácticas inclusivas que necesitan promoverse en el profesorado y reconocer las que se están desarrollando de manera apropiada. La idea es que, a partir de su evaluación, se tomen decisiones que mejoren dichas prácticas. Entonces, los puntajes de la GEPIA no deben utilizarse para hacer juicios de valor con respecto al profesorado ni mucho menos derivar consecuencias negativas para éste. La GEPIA-E puede ser un complemento muy apropiado de los tradicionales cuestionarios que se utilizan para valorar el trabajo de los docentes en educación superior, pues éstos con frecuencia no resultan útiles para mejorar las prácticas de los docentes, no valoran los aspectos sustantivos de la enseñanza y con mucha frecuencia no se toman en cuenta las opiniones de los alumnos (Moreno, 2018). Otro instrumento que, a partir de las valoraciones realizadas por los alumnos normalistas puede ser de utilidad para el acompañamiento docente es el diseñado por Ponce y otros (2020).

Además de su utilidad para promover prácticas más inclusivas en el aula, la GEPIA-E puede resultar útil en la investigación, ya que posibilita realizar algunas comparaciones. Por ejemplo, se pueden comparar las prácticas inclusivas después de una intervención, para mejorarlas; se pueden identificar variables asociadas a mejores prácticas inclusivas, como la experiencia de los profesores, género, nivel de enseñanza, preparación, contacto con personas que provienen de grupos vulnerables, entre otras. También se puede aplicar a estudiantes con discapacidad, quienes pueden identificar los apoyos que precisan por parte de las instituciones y por parte de sus profesores (Tejeda, 2021).

Una limitación de la presente investigación es que no se cuenta con otras fuentes para triangular los datos, solamente se contó con la perspectiva del alumnado. Sería necesario diversificar las fuentes de información. Además, solamente se realizó el estudio con estudiantes de una escuela Normal urbana. Como se mencionó antes, convendría realizar más estudios con estudiantes de otras escuelas Normales, especialmente de las escuelas rurales. También convendría hacer investigaciones con estudiantes de distintas carreras universitarias, para tener resultados más completos y complementar sus datos con información cualitativa.

En el estudio se pudo cumplir con los tres objetivos específicos. Se puede afirmar que la GEPIA-E es un instrumento que cuenta con valores de a) confiabilidad y b) validez apropiados, además de que c) permite identificar las áreas fuertes y las áreas de oportunidad en el trabajo de los formadores de docentes. Sin embargo, es necesario realizar más estudios con el fin de definir categorías teórica y estadísticamente más consistentes.

Agradecimientos

Los autores desean agradecer al estudiantado y al personal directivo y docente de la escuela Normal que participó en la investigación.

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2006). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Arnaiz, P., de Haro, R. y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>
- Artavia, J. M. (2017). El recreo escolar: Un espacio que genera exclusión entre estudiantes. En A. Rodríguez-Martín (Ed.), *Prácticas innovadoras inclusivas, retos y oportunidades* (pp. 47-68). Centro UNESCO Principiado de Asturias.
- Asociación Internacional para la Educación Infantil. (2011). *Guías globales de evaluación*. ACEI.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública* 10(5), 831-839. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642008000500015>
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89.
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 25-44.
- Castillo, P., Miranda, C., Norambuena, I. y Galloso, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el index for inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 17-27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941castillo1>
- Correa, J., Bedoya, M. y Agudelo, G. (2014). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 43-61.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- De la Vega, S., Téllez, Y. y López, J. (2010), *Índice de marginación por localidad 2010*. Consejo Nacional de Población.
- Duk, C. (2007). Inclusiva, modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes Proyecto FONDEF CONICYT D0411313. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 188-199.
- Fernández, J. M. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.142.42573>
- Flores, V. J., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- García, I., Romero, S. y Escalante, L. (2011, 7 de noviembre). *Diseño y validación de la guía de evaluación de prácticas inclusivas*. En VVAA. *Actas del XI Congreso nacional de investigación educativa* (pp. 1-11). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- García, I., Romero, S., Escalante, L. y Flores, V. J. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 8-28. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23150>

- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. J. y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-17. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>
- García, G. (2015). Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 77-93.
- Garmendia, M. L. (2007). Análisis factorial: Una aplicación en el cuestionario de salud general de Golberg, versión 12 preguntas. *Rev Chil Salud Pública*, 11(2), 57-65. <https://doi.org/10.5354/0717-3652.2007.3095>
- Gómez, E. y Gómez, Y. (2009, 25 de septiembre). La evaluación de la docencia basada en la opinión de los alumnos: El perfil docente en la licenciatura en historia. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, Veracruz.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Inzunza, B. Ortiz, L., Pérez, C., Torres, G., McColl, P., Meyer, A., Matus, O., Bastías, N. y Bustamante, C. (2015). Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica en Estudiantes de Medicina Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*. RIDEP, 40(2), 73-82.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2015). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*. Anexo B1.
- Jackson, L., Ryndak, D. L. y Billingsley, F. (2000). Useful practices in Inclusive Education: A preliminary view of what experts in moderate to severe disabilities are saying. *The association for Persons with Severe Handicaps*, 25(3), 129-141. <https://doi.org/10.2511/rpsd.25.3.129>
- Kyriazopoulou, M. y Weber, H. (2009). *Desarrollo de indicadores. Sobre educación inclusiva en Europa*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- López, P. y Gallegos, V. (2015), Estructura factorial y consistencia interna del inventario de liderazgo distribuido (DLI) en docentes chilenos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20334>
- Manterola, C. y Otzen, T. (2014). Estudios observacionales. Los diseños utilizados con mayor frecuencia en investigación clínica. *International Journal of Morphology*, 32(2), 634-645. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022014000200042>
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. OEI.
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moríña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A. ., Díaz-Gandasegui, V. y Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L. y García-Vita, M. M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/Sapientia127>
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Moreno, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: visiones de los alumnos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-102. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.005>
- Moríña, A., López-Gavira, R. y Molina, V. (2017). What if we could imagine an ideal university? Narratives by students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4), 353-367. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1228856>

- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15, 625-632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). Metodología de la investigación y lectura crítica de estudios. Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v26i4.327>
- Ponce, S., Aceves, Y. y Boroel, B. I. (2020). Exploración del comportamiento de un instrumento para evaluar la función de tutoría académica en el contexto de Escuelas Normales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 139-155. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.1.006>
- Ramírez-Ramírez, E. M., Sanabria-Medina, A. S. y Rivera-Porras, D. (2020). Políticas, actitudes y conocimientos, contexto y práctica de los profesores frente a la inclusión educativa en contextos universitarios. En S. M. Carrillo-Sierra y M. A. Ramírez-Serrano (Eds.). *Panorama actual de la educación inclusiva bogotana* (pp. 117-143). Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Segovia, C. y Cabello, J. (2017). Evaluación docente desde la percepción del estudiante. *Revista Lex*, 19(15), 412-432. <https://doi.org/10.21503/lex.v15i19.1384>
- Sollá, S. C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Save the Children.
- Tejeda Cerda, P. (2022). La experiencia de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en contexto indígena frente a la evaluación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 83-100. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.005>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to the education for all*. UNESCO.

Anexo

Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula-Estudiantes

Versión modificada

Número de reactivo (*categoría* en la versión original)

Evaluación: 4= Siempre; 3= Casi siempre; 2= Algunas veces; 1= Nunca

Condiciones físicas del aula:

- El docente diseña, proporciona y aprovecha los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos.
- El docente se asegura de que, por lo menos en su salón de clases, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) sea físicamente accesible para todos (que esté disponible, al alcance de todos).
- En el salón de clases, el docente se asegura de que la ubicación física de los muebles para los alumnos sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos, de acuerdo con las actividades que realiza.
- El docente se cerciora de que el material visual del salón (láminas, pósters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a todos sus alumnos, que apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- El docente se asegura de que el material didáctico con que cuenta en el aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje y características de todos sus alumnos.

Uso del tiempo y evaluación

- La docente propicia que el tiempo en el aula se utilice eficazmente para favorecer el aprendizaje de los alumnos, y evita las actividades que no tienen propósitos educativos.
- Del total de horas de clase, el docente utiliza la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el ritmo del grupo y de cada alumno.
- El docente dedica el tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades.
- El docente busca métodos para lograr que los alumnos atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué.
- Las evaluaciones que realiza el docente reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo.
- El docente realiza las evaluaciones de acuerdo con lo que se ha visto en el aula, tomando en cuenta las características de sus estudiantes, y lo registra en el instrumento correspondiente.

- El docente realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una evaluación cuantitativa.

Metodología

- El docente explica a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sean comprensibles para todos.
- El docente indaga y toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo.
- El docente toma en cuenta y respeta el ritmo y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos.
- El docente se asegura de que se involucren activamente los estudiantes en su propio aprendizaje.
- El docente realiza adecuaciones curriculares durante las actividades para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con las reacciones y desempeño de los alumnos.

Respeto en el grupo

- El docente propicia que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos.
- El docente logra disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (“bullying”), faltas de respeto, agresiones, etc.
- El docente se asegura de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores) entre los alumnos.
- El docente evita las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos.
- El docente admite a todos los alumnos en su aula, sin distinción.
- El docente toma en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción.

Trabajo grupal

- El docente hace lo necesario para que, por lo menos en su grupo, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas.
- El docente se cerciora de atender a los alumnos que presentan conducta disruptiva, busca métodos adecuados para ellos e invita a las familias a seguir dichos métodos.
- El docente hace que sus alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social.

Relación docente-alumno

- El docente se asegura de que sus alumnos aprendan de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros
- El docente se asegura de que las actividades permitan que todos y cada uno de sus alumnos alcancen los propósitos establecidos para ellos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno.
- El docente evita las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje.

Para solicitar el uso de este instrumento favor de comunicarse con el Dr. Ismael García Cedillo: garcia.ismael52@gmail.com

Breve CV de los/as autores/as

Vasthi Jocabed Flores

Licenciada y maestra en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Actualmente labora como docente en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y en la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí. Co-fundadora de Consultoría Estadística para Empresas e Investigadores. Integrante del Comité de Ética de Investigación en Psicología. Ha participado en publicación de artículos e impartición de talleres sobre educación inclusiva y formación docente. Email: vasthiflores@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1102-5479>

Ismael García

Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)-Facultad de Psicología, Doctor en Psicología Clínica por la UNAM. Perfil PRODEP. Investigador Nacional Nivel II (SNI-II). Catedrático de las licenciaturas de Psicología y Psicopedagogía. Miembro del núcleo básico del Doctorado en Psicología. Principales líneas de investigación: Educación inclusiva y Evaluación e intervención en psicología y salud. Fue director del Programa Nacional de Integración Educativa en México y coordinador general de la Especialización en Educación Inclusiva en Paraguay. Email: ismaelgace@yahoo.com.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4820-5633>

Silvia Romero

Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)-Facultad de Psicología. Doctora en Educación por la Universidad de Harvard. Perfil PRODEP. Investigadora Nacional Nivel II (SNI-II). Fundadora de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UASLP. FUoordinadora del Laboratorio de Literacidad *LabLit Catherine E. Snow* en la Facultad de Psicología-UASLP. Catedrática de las licenciaturas de Psicología y Psicopedagogía. Miembro del núcleo básico del Doctorado en Psicología y del Posgrado Multidisciplinario en Ciencias Ambientales. Principales líneas de investigación: Evaluación e intervención en psicopedagogía de la lengua,

Educación inclusiva, Formación docente, Educación comunitaria sustentable. Email: romerosil@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7726-6195>

Gabriela Silva Maceda

Es Licenciada en Ciencias de la Comunicación por el Tec de Monterrey, Campus Monterrey, en México, y Doctora en Psicología por la Universidad de Wolverhampton, en Reino Unido. A partir del 2014, es Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), México. Cuenta con varias publicaciones nacionales e internacionales en el aprendizaje de lectura y escritura, la evaluación de programas educativos y sociales, y la atención a la diversidad. Es co-fundadora de la Licenciatura en Psicopedagogía y de la Clínica de Escritura en la misma Facultad. Asimismo, es fundadora del Seminario Permanente en Psicopedagogía Disciplinar, el cual coordinó en sus primeros dos ciclos. Se ha hecho acreedora al Perfil Deseable PRODEP y pertenece al SNI, nivel I. Es miembro activo de la Society for the Scientific Studies of Reading desde el 2015, del cual recibió el Travel Awards for Developing Countries en 2019. Email: gabysilvamac@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7313-4777>