

Joxe Jimenez Jimenez
José F. Amiama Ibarguren
(coords.)



Comunidad inclusiva: más red socioeducativa y menos escuela aislada

Comunidad inclusiva

Más red socioeducativa
y menos escuela aislada

Joxe Jimenez Jimenez
y José F. Amiama Ibarguren
(coords.)

Comunidad inclusiva

Más red socioeducativa
y menos escuela aislada

Colección Universidad

Título: *Comunidad inclusiva: más red socioeducativa y menos escuela aislada*

Primera edición: junio de 2025

Primera edición (PDF): marzo de 2026

© Joxe Jimenez Jimenez y José F. Amiama Ibarguren (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de
Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.
Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



ISBN (papel): 978-84-1079-081-0

ISBN (PDF): 978-84-1079-082-7

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Presentación	11
JOXE JIMENEZ JIMENEZ Y JOSÉ F. AMIAMA IBARGUREN	
1. Investigación inclusiva y transformadora: narrativas pedagógicas de procesos de investigación-acción-participativa	21
ODET MOLINER GARCÍA; MARÍA LOZANO ESTIVALIS; ELENA ALBESA ALCÓN; LAURA PANÍS PLA	
2. Inclusión sociolaboral: el valor de las competencias para las personas desempleadas en situación de vulnerabilidad	37
CAROLINA GONZÁLEZ-MELGAR; EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI; COVADONGA RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ; ALEJANDRO RODRÍGUEZ-MARTÍN	
3. Creación de una red de interinstitucional educativa y formativa por la educación inclusiva en la ciudad de Teruel: escuela y universidad	55
DAVID PÉREZ-CASTEJÓN; NURIA TARTAJ-MORATA	
4. Factores clave que influyen en el uso (in)adecuado de los medios digitales en menores en situación de riesgo: acompañamiento familiar, normas y límites	71
ELIXABETE SÁENZ ARRIZUBIETA; JON ALTUNA URDIN; ARKAITZ LAREKI ARCOS	

5. Los consejos educativos municipales como herramientas para la inclusión	93
ION ANDONI DEL AMO CASTRO; MIRIAM URETA GARCÍA; KARMELE ARTETXE SÁNCHEZ	
6. Re-pensar el re-creo. ¿La discapacidad del patio escolar como espacio de aprendizaje?	111
VIRGINIA GONZÁLEZ SANTAMARÍA; MARÍA ISABEL CALVO ÁLVAREZ; PATRICIA TORRIJOS FINCIAS; EVA MARÍA TORRECILLA SÁNCHEZ; LOURDES BELÉN ESPEJO VILLAR	
7. Elaboración de una propuesta didáctica para implementar en las aulas y fomentar la inclusión del pueblo gitano desde el currículo oficial.	131
TERESA CAMPOS-LOPEZ; ENERITZ JIMÉNEZ-ETXEBARRIA; MAITANE PICAZA; MARI MAR BOILLOS	
8. La valoración de familias y docentes ante la acogida del alumnado extranjero en las aulas de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia	147
M. ^a CARMEN CEREZO MÁIQUEZ; IRINA SHEREZADE CASTILLO RECHE; JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ; ROCÍO ANGOSTO FONTES	
9. Análisis de la violencia en parejas adolescentes en la Región de Murcia y propuestas de los docentes para la prevención	165
IRINA SHEREZADE CASTILLO RECHE; M. ^a CARMEN CEREZO MÁIQUEZ; JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ; FRANCISCO JAVIER BALLESTA PAGÁN	
10. Transporte e instalaciones adaptadas, claves para que las personas con discapacidad entrenen fuera de su zona de confort	183
VANESA CASTRO-SALGADO	
11. Inclusión emocional: concepto emergente para visibilizar la esfera socioemocional y vínculo afectivo entre docentes, alumnos y comunidad educativa como anclaje de la cultura del cuidado	199
ESTHER SORIA ALDAVERO	

12. Explorando el impacto de las TIC en la Educación Infantil: estrategias para la equidad y colaboración entre profesorado y familias	219
ANA RODRÍGUEZ GUIMERÁNS; TANIA CAAMAÑO LIÑARES; PABLO GAYO PÉREZ	
13. Centros específicos en Chile: el PEI como herramienta para transitar hacia una educación inclusiva	237
LORENA SOTO BENÍTEZ; ANDREA VÁZQUEZ HERNÁNDEZ; M. ^a ISABEL CALVO ÁLVAREZ	
14. «El restaurante de las fracciones», una experiencia inclusiva de enseñanza-aprendizaje	257
BELÉN SUÁREZ-LANTARÓN; SARA BENÍTEZ-SÁNCHEZ	
15. Tic-tac, tic-tea. Aprender sobre el TEA jugando para fomentar la inclusión en Educación Infantil y Primaria	271
ANTONIO GARCÍA GUZMÁN; MARÍA BERMÚDEZ MARTÍNEZ; VANESA LÓPEZ BÁEZ	
16. Material TEACCH como facilitador de la generalización matemática en estudiantes con TEA-síndrome de Asperger	291
ÁNGELES CHICO; INMACULADA GÓMEZ-HURTADO; NURIA CLIMENT	
17. La persistente brecha de género en STEM: exploración crítica, retos y propuestas para una mayor equidad . . .	311
ESTEFANÍA GÓMEZ-MUÑOZ; ROSA EVA VALLE-FLÓREZ; ROBERTO BAELO-ÁLVAREZ	

Presentación

JOXE JIMENEZ JIMENEZ Y JOSÉ F. AMIAMA IBARGUREN (COORDS.)
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Grupo de Investigación Inkluni

Las transformaciones acontecidas, desde finales del siglo pasado hasta el momento actual, en el ámbito social, económico, tecnológico, migratorio... están ayudando a configurar territorios donde la diversidad es uno de los elementos clave de la identidad de sus habitantes. Esta variedad se visualiza en los diferentes tipos de situaciones de diversidad (funcional, cultural, étnica, sexual, lingüística, ideológica, etc.) que viven las personas en su vida cotidiana dentro de su hábitat natural. Esta complejidad está generando una dinámica dual inclusión/exclusión social y económica (Madrueños y Tezanos, 2023).

La exclusión social es un fenómeno, dinámico, multidimensional y relacional (Littlewood *et al.*, 2005; Yago, 2024) vinculado directamente a las situaciones de desigualdad sufridas por ciertas personas durante su trayectoria biográfica, que sitúa a la ciudadanía dentro o fuera de los derechos garantizados por el Estado de Bienestar (Jiménez-Ramírez, 2008). Al ser un proceso dinámico construido socialmente por el contexto específico donde habitan esas personas o colectivos, se puede considerar que la solución para transitar desde esa zona de vulnerabilidad/exclusión a una zona de inclusión también debe estar promovida por todos los agentes (políticos, educativos, sociales...) protagonistas en ese territorio o comunidad. Esta idea evidencia que la situación de inclusión/exclusión no es una propiedad personal, sino social: «Nadie nace excluido, se hace» (Castel, 2004, p. 57).

Desde este enfoque, la exclusión de personas y colectivos aparece en muy diferentes ámbitos (educativo, social, ocio, cultural, sanitario, socioeconómico, vivienda, espacial, participación, ciudadanía...) y se vincula a factores como: edad, género, discapacidad, etnia, cultura, pobreza... (Subirats, 2004). En el contexto estatal, el VIII Informe FOESSA sobre *La evolución de la exclusión en España* (2022), incide en que las personas excluidas «son más y están peor», encontrándose en «situación de exclusión severa más de 4 millones de personas en 2018, lo que supone un 44 % más que en 2007» (p. 214). Además, afianza el carácter multidimensional de la exclusión identificando 8 factores clave que interactúan de forma individual o múltiple sobre las situaciones de exclusión: pobreza monetaria, empleo, vivienda, salud, educación, familia, participación y género.

Dentro del ámbito educativo, a modo de ejemplo, existe un indicador muy relevante de exclusión: el abandono escolar temprano (Escudero *et al.*, 2009). En el año 2023, se sitúa como el segundo índice más alto de la Comunidad Europea, con el 16,0 % hombres y 11,3 % mujeres frente al 11,3 % y 7,7 % de hombres y mujeres de la UE-27 (INE, 2024). Este indicador muestra que este alumnado durante su escolarización ha vivido trayectorias biográfico-educativas vulnerables que han impedido el logro de las *competencias clave* (Eurydice, 2002) para desarrollar una ciudadanía activa (Benedicto y Morán, 2003).

Desde esta visión, y dirigiendo la mirada hacia el ámbito socioeducativo, surgen las preguntas: «¿Cómo podemos abordar la inclusión educativa y social de la infancia-adolescencia?», «¿Cuál debe ser el rol de los diferentes agentes y espacios educativos en una comunidad?», «¿Qué estrategias son las más idóneas para lograr una comunidad inclusiva?».

La Agenda 2030 (UNESCO, 2015) propone 3 objetivos estratégicos que pueden ser el eje central sobre los que pivoten las acciones promotoras de la inclusión social y educativa: Educación de Calidad (4. ODS) para garantizar una educación inclusiva y equitativa como garante del aprendizaje permanente para todas y todos; Reducir la desigualdad (10. ODS) existente en las comunidades para prevenir la exclusión de los colectivos más vulnerables; y Promover comunidades más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles (11. ODS).

En el momento actual, existe un gran consenso sobre el valor de la educación como herramienta práctica y eficaz para lograr cambios en la sociedad (Fernández-Enguita, 2018) al referirnos a la educación escolar: currículum oficial, reglada, institucionalizada... (Rodríguez *et al.*, 2024). Sin embargo, hoy en día la mayoría de las personas, cuando hablan de *educación*, se refieren a la que se sitúa en centros educativos no universitarios. La escuela se identifica como ese escenario, casi único, responsable de la educación de niñas, niños y adolescentes en el logro de las competencias básicas necesarias para tener una vida de calidad y poder participar activamente en su comunidad (Gaintza *et al.*, 2015). Esta sobrecarga educativa hacia la institución escolar provoca habitualmente una situación de bloqueo e insatisfacción ante la imposibilidad de poder responder a esta demanda social.

El reto de la educación del siglo XXI, desde la perspectiva de la inclusión social y educativa, sería avanzar hacia un modelo de educación *ecológica* (Bronfenbrenner, 1987), equitativo (Ainscow, 2020) *sistémica* (Essombá, 2014; Parellada y Traveset, 2016), *incluida* (Sales y Moliner, 2020) y *comunitaria* (Elboj *et al.*, 2016; Echeita, 2022). Este modelo debe ayudar a crear un trabajo colaborativo (Milward y Provan, 2006) (Darretxe *et al.*, 2022) entre todos los agentes educativos (familia, escuela, centros socioeducativos, salud, culturales...) logrando procesos socioeducativos inclusivos para todas las personas que habitan y pertenecen a una comunidad. Desde esta perspectiva, sería interesante incluir dentro de la «educación» esa «otra educación» denominada educación social que tiene su ámbito de acción en muy diversos espacios socioeducativos existentes actualmente en las comunidades locales.

La estrategia de acción para desarrollar este nuevo modelo de acción será la creación de la red socioeducativa comunitaria (Gaintza *et al.*, 2024). Según Vilar (2009), el concepto de *red socioeducativa* se centra en cuatro dimensiones: 1) organizativa y geográfica que define mapa de recursos o servicios de un territorio; 2) relacional, que conecta entre profesionales de diferentes servicios comunitarios; 3) comunitaria, enfatizando el trabajo para la creación de comunidad y tejido asociativo; y 4) metodológica, haciendo referencia al método cooperativo, el cual construye un sistema entre profesionales y población para la acción en el contexto real. La aparición de prácticas de trabajo en red, entre profesiona-

les de diferentes centros educativos y sociales, para dar respuesta a las necesidades de personas y colectivos en situación de vulnerabilidad indica el camino a seguir para poder responder desde la diversidad a esas situaciones complejas existentes en nuestras comunidades (Cívis y Longás, 2015). Además:

Asumir la perspectiva comunitaria en educación es una de las claves importantes para el cambio educativo, es la manera en que profesionales y agentes implicados en cada institución educativa aprendan y trabajen juntos para solucionar las dificultades que surgen en su contexto educativo y social. (Gallego, 2011, p. 94)

Por lo tanto, la apuesta por crear espacios de trabajo colaborativo en búsqueda de la inclusión desde la heterogeneidad es un desafío para todos los agentes educativos y sociales (Aguión *et al.*, 2020).

Este libro, recoge varias propuestas que contribuyen a transitar hacia la inclusión social y educativa, integrando diversas perspectivas presentadas y analizadas en el contexto del XIX Congreso Internacional y las XXXIX Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva de la RUEI, celebrado en Donostia/San Sebastián los días 14 y 15 de marzo de 2024.

Iniciamos con el trabajo de Moliner, Lozano, Albesa y Panís titulado *Investigación inclusiva y transformadora: narrativas pedagógicas de procesos de Investigación-acción-participativa*, donde se comparten los conocimientos generados en un proceso de transformación socioeducativa mediante un proyecto de investigación-acción participativa (IAP) que trata de mejorar la convivencia escolar a partir del desarrollo de prácticas artísticas inmersivas.

Por su parte, González-Melgar, Álvarez-Arregui, Rodríguez-Fernández y Rodríguez-Martín presentan los resultados de una investigación de diseño mixto sobre las competencias que las personas desempleadas consideran que mejora su empleabilidad y bienestar socioemocional en Asturias, bajo el título *Inclusión sociolaboral: el valor de las competencias para las personas desempleadas en situación de vulnerabilidad*.

Pérez-Castejón y Tartaj-Morata muestran en su estudio la importancia de la toma de conciencia sobre el valor y la necesidad del trabajo en red en el logro de la agenda inclusiva, llevando

por título *Creación de una red de interinstitucional educativa y formativa por la educación inclusiva en la ciudad de Teruel: escuela y universidad*.

Sáenz, Altuna y Lareki, en su trabajo *Factores clave que influyen en el uso (in)adecuado de los medios digitales en menores en situación de riesgo: acompañamiento familiar, normas y límites*, destacan la necesidad de un mayor acompañamiento familiar con normas y límites de cara a una reducción de acciones inadecuadas en el colectivo de menores en riesgo, poniendo especial atención en aquellos menores de más edad.

El estudio realizado por Del Amo, Ureta y Artetxe, *Los consejos educativos municipales como herramientas para la inclusión* subraya que, aunque la implantación de consejos educativos municipales es todavía baja, la reciente ley establece retos que abren nuevas posibilidades para impulsar proyectos educativos de ciudad, desde un trabajo en red, comunitario, participativo e inclusivo.

Re-pensar el re-creo. ¿la discapacidad del patio escolar como espacio de aprendizaje?, el estudio de González, Calvo, Torrijos, Torrecilla y Espejo, muestra en sus resultados que los estudiantes universitarios tienen formación sobre inclusión social y educativa; pero no sobre patios escolares como herramienta de aprendizaje que facilita el desarrollo de competencias para la presencia, participación y desarrollo de todas las personas.

Campos-Lopez, Jiménez, Picaza y Boillos, en su proyecto *Elaboración de una propuesta didáctica para implementar en las aulas y fomentar la inclusión del pueblo gitano desde el currículo oficial*, exponen una propuesta didáctica con perspectiva de género con la que se busca incluir la voz del colectivo gitano en el contexto educativo vasco, diseñada en colaboración entre investigadoras universitarias y mujeres gitanas vascas de una asociación.

Cerezo, Castillo, Angosto y Ballesta, en *La valoración de familias y docentes ante la acogida del alumnado extranjero en las aulas de educación infantil y primaria de la Región de Murcia*, afirman que tanto las familias como los docentes consideran que la acogida del alumnado de familia extranjera en los centros educativos de esta región es positiva, con algunas matizaciones, pues son las familias autóctonas las que menos valoran dicha acogida.

Castillo, Cerezo, Lozano y Ballesta, con el trabajo *Análisis de la violencia en parejas adolescentes en la Región de Murcia y propues-*

tas de los docentes para la prevención, proponen que se necesitan acciones que promuevan un abordaje completo y multidimensional; y que la formación, la colaboración de la comunidad educativa, el desarrollo de planes de acción tutorial y la creación de recursos son elementos esenciales para dar respuesta a esta situación.

Castro-Salgado, bajo el título *Transporte e instalaciones adaptadas, claves para que las personas con discapacidad entrenen fuera de su zona de confort*, explora el uso normalizador del transporte público y del acceso a instalaciones deportivas, valorando positivamente, por una parte, la no discriminación en estos recursos públicos y, por otra, el surgimiento de nuevas relaciones con otras personas usuarias, ampliando su círculo relacional.

Soria, en su trabajo *Inclusión emocional: concepto emergente para visibilizar la esfera socioemocional y vínculo afectivo entre docentes, alumnos y comunidad educativa como anclaje de la cultura del cuidado*, propone la necesidad de incluir la competencia emocional docente en la formación inicial del profesorado y mejoras de su carrera profesional, dando cabida al emergente concepto denominado *inclusión emocional*.

El texto de Rodríguez, Caamaño y Gayo, que lleva por nombre *Explorando el impacto de las TIC en la Educación Infantil: estrategias para la equidad y colaboración entre profesorado y familias*, muestra que el profesorado resalta mayores aspectos beneficiosos en las tecnologías, mientras que las familias tienen una mayor reticencia a la inclusión de este medio en las aulas, debido al uso principalmente lúdico que realizan en el hogar.

Desde una perspectiva internacional, Soto, Vázquez y Calvo, en su trabajo *Centros específicos en Chile: el PEI como herramienta para transitar hacia una educación inclusiva*, argumentan que, a pesar del avance en la normativa nacional y del discurso centrado en la educación inclusiva, se mantiene una escasa participación de los miembros de la comunidad escolar en los centros educativos y no generan acciones para que el estudiantado goce de una plena participación en los espacios comunitarios y públicos, lo que resulta contrario al derecho a una educación inclusiva.

El trabajo realizado por Suárez-Lantarón y Benítez-Sánchez, titulado *El restaurante de las fracciones, una experiencia inclusiva de enseñanza-aprendizaje*, destaca que la utilización de materiales diseñados para el aprendizaje de forma universal ayuda a promo-

ver una educación justa y de calidad, basada en el respeto, la tolerancia y cooperación, logrando la formación de personas más comprometidas socialmente.

Tras el título *Tic-tac, tic-tea. Aprender sobre el TEA jugando para fomentar la inclusión en educación infantil y primaria*, de García, Bermúdez y López, se muestran resultados positivos al usar el juego como estrategia de inclusión, destacando su valor para la inclusión del alumnado con TEA, así como para la propia formación del claustro docente de los centros educativos.

En el penúltimo trabajo, firmado por Chico, Gómez y Climent y titulado *Material TEACCH como facilitador de la generalización matemática en estudiantes con TEA-síndrome de Asperger*, se indaga sobre el potencial y las limitaciones del material TEACCH en la resolución de problemas matemáticos con vistas a su utilización como material inclusivo para alumnado del espectro autista en aulas de Educación Primaria.

Este monográfico se cierra con el estudio de Gómez-Muñoz, Valle-Flórez y Baelo-Álvarez, titulado *La persistente brecha de género en STEM*, en el cual se propone desarrollar políticas y programas educativos que promuevan la equidad de género en los campos STEM e impulsen el potencial científico y tecnológico de la sociedad.

Esperamos que estas propuestas ayuden a inspirar sobre los nuevos pasos a dar, en los diferentes procesos de acompañamiento socioeducativo, con las personas (colectivos) que se encuentran en zonas de vulnerabilidad/exclusión para que transiten, lo antes posible, hacia zonas de inclusión (confort) social.

Solo nos queda mostraros un profundo agradecimiento a las autoras y autores por haber aportado vuestro granito de arena para construir una comunidad inclusiva al presentar propuestas innovadoras que, desde principios éticos y de justicia social, ahondan sobre el eje del trabajo colaborativo en red entre diferentes con el objetivo último de conseguir la inclusión social y educativa de todas las personas de la comunidad.

Donostia/San Sebastián,
16 de diciembre de 2024

Referencias

- Aguión, I., Dapía, M. D. y Rodríguez, P. (2020). Educadores y educadoras sociales en la escuela. Una investigación desde el ámbito de la orientación educativa. *Revista de Educación Social*, 31, 204-220.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Benedicto, J. y Morán, M. L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. INJUVE.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: S. Karsz. *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Gedisa.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213-236.
- Darretxe, L., Berasategi, N. y Gaintza, Z. (2022). *Buenas prácticas inclusivas en la respuesta al alumnado con enfermedades raras*. Octaedro.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.
- Elboj Saso, C., Puigdemívol Aguadé, I., Soler Gallart, M. y Valls Carol, R. (2016). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Essombá, M. A (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy. Análisis y propuesta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 13-27.
- Fernández-Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula: la innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Morata.
- FOESSA (2022). *La evolución de la exclusión en España*. Fundación FOESSA.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 93-109.
- Gaintza, Z., Aróstegui, I., Berasategi, N., Ozerinjauregi, N., Darretxe, L., Orcasitas, J. R. y Monzón, J. (2015). *La innovación escolar desde la perspectiva de personas con enfermedades raras en el País Vasco: Historias de vida, prácticas escolares, necesidades del sistema educativo y propuestas de mejora para una escuela y sociedad inclusiva*. FEDER.

- Gaintza, Z., Arostegui, I. y Jimenez-Jimenez, J. (2024). Propuesta interdisciplinar y coordinada para la mejora de la calidad de vida de los niños y niñas con enfermedades raras y de sus familias. *Aula abierta*, 53(4), 325-332.
- García, J. y Gómez, J. (2009). Una experiencia de trabajo socioeducativo en red. *Aula de Innovación Educativa*, 185, 70-74.
- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Comisión Europea.
- INE (2024). *Abandono temprano de la educación-formación*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout
- Littlewood, P., Herkommer, S. y Koch, M. (2005). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En: J. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación* (pp. 19-42). Pomares.
- Longás, J. (2008). Redes socioeducativas y desarrollo comunitario. Introducción. *Cultura y Educación*, 20(3), 247-279.
- Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: Experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.
- Madrueno, R. y Tezanos, S. (2023). El prisma de la desigualdad mundial: una clasificación multidimensional de países. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 10, 1, 52-75.
- Parellada, C. y Traveset, M. (2016). *Las redes sutiles de la educación. Las ideas clave de la pedagogía sistémica multidimensional*. Octaedro.
- Rodriguez, J. C. R., Tenorio, G. J. E., Aristega, J. E. M. y Marquez, F. A. A. (2024). La educación en línea como herramienta para la inclusión social y su impacto en la accesibilidad y calidad educativa. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 17(12), 210-229.
- Sales, A. y Moliner, O. (2020). *La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana*. Octaedro.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundació la Caixa.
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Biblioteca Nueva.
- Vilar, J. (2009). Crear en la esfera local un mundo más humanizado y acogedor. El trabajo en red y la acción comunitaria. *Monográficos Escuela*, 2, 4-6.
- Yago, M. E. (2024). *Nivel y calidad de vida: estudios desde una perspectiva multidimensional* (tesis doctoral). Universidad de Murcia).

Investigación inclusiva y transformadora: narrativas pedagógicas de procesos de investigación-acción-participativa

ODET MOLINER GARCÍA

<https://orcid.org/0000-0002-5318-5489> - molgar@uji.es

Universitat Jaume I

MARÍA LOZANO ESTIVALIS

<https://orcid.org/0000-0001-5806-737X> - estivali@uji.es

Universitat Jaume I

ELENA ALBESA ALCÓN

e.albesaalcon@edu.gva.es

IES Gilabert de Centelles

LAURA PANÍS PLA

l.panispla@edu.gva.es

IES Gilabert de Centelles

Resumen

Este trabajo comparte los conocimientos generados en un proceso de transformación socioeducativa a partir de la colaboración entre un equipo de investigación de la Universitat Jaume I y la comunidad educativa del Instituto de Educación Secundaria Gilabert de Centelles de Nules. Liderado por un grupo de docentes de este centro, el proyecto investigación-acción participativa (IAP) que presentamos trata de mejorar la convivencia escolar a partir del desarrollo de prácticas artísticas inmersivas. El proceso, que está en sus primeras fases, parte de un diagnóstico situacional y de la formación de un equipo de investigación que funciona con presupuestos de investigación inclusiva. Desde estos principios, el diseño y puesta en práctica de propuestas para la mejora de la vida comunitaria, contempla la participación activa de profesorado, alumnado,

especialistas, agentes sociales, talleristas y personal investigador. Los resultados preliminares que aquí presentamos inciden en las percepciones de las personas participantes, tanto en lo que respecta a su posición como investigadoras con diferentes perspectivas teórico prácticas como a la necesidad de encontrar espacios, lenguajes y metas comunes. Como principal conclusión, se advierte que la creación de narrativas pedagógicas inclusivas emerge como vía de expresión y cohesión que facilita la construcción colectiva de conocimiento.

Palabras clave: inclusión, interculturalidad, investigación-acción-participativa, narrativas, transformación

1. Introducción

Los centros educativos que abrazan los principios de la inclusión, la interculturalidad y la participación comunitaria orientan sus culturas, políticas y prácticas hacia la construcción de espacios democráticos y de convivencia. Inscritos en procesos socio-comunitarios abiertos y en constante reconstrucción son modelos educativos que promueven el mestizaje de saberes científicos y ciudadanos para generar espacios híbridos de investigación y práctica (Moliner, 2020).

El IES Gilabert de Centelles es un centro de gran tamaño y complejidad considerable situado en el municipio de Nules, en la provincia de Castellón, que escolariza alumnado procedente de diferentes poblaciones cercanas y de procedencia muy diversa. La mejora de la convivencia es un reto constante y, por ello, el centro cuenta con una larga trayectoria en el marco de las prácticas de acompañamiento inclusivo del alumnado desde el aula y desde proyectos de centro. Las prácticas artísticas inmersivas han sido un camino para la innovación educativa y la convivencia escolar. El clima del centro, en cuanto que parte de la psicoesfera que rodea la vida de alumnado y profesorado, atrapados muchas veces en planteamientos estructurales y culturales que dificultan el desarrollo integral y democrático propio y de la propia comunidad, se plantea desde 2015 como una prioridad de centro.

El planteamiento de un nuevo modelo de convivencia, desde una perspectiva más inclusiva y holística, ha ido consolidándose a base de experiencias, errores y aprendizaje continuo, hasta ser considerado un servicio/espacio inseparable de la dinámica del

centro, donde un grupo de profesorado vela de manera permanente por el bienestar de los miembros de la comunidad educativa, más allá de las medidas disciplinarias y los conflictos de confrontación, de los que también se hace cargo de manera sistemática y coordinada. El centro se concibe, pues, como un agente activo y mediador en el bienestar y el desarrollo sociocultural de la comunidad, especialmente de la juventud. Por ello, profesores y profesoras se lanzan a experimentar nuevas prácticas, docentes, de intervención y de acompañamiento, que abren al resto de profesorado y alumnado, así como en la comunidad, posibilidades de construcción compartida de conocimiento y de unas vidas, para todas y todos, más *saludables*, en el sentido más amplio de la palabra, y más *amables*, en el sentido más estricto de esta.

Es mucho el conocimiento proveniente de la experiencia, larga y abundante, que el profesorado de este centro ha ido acumulando. Se podría decir que cuenta con una tradición de narrativa oral desde la que se construye un relato semiformal compartido. Es precisamente este acervo de experiencias pedagógicas lo que mueve al equipo motor de esta investigación a dar cuerpo a aquello construido y experimentado con el objetivo de seguir creando y mejorando y extender el conocimiento a otros centros para inspirar sus propios procesos.

Para contribuir a esta iniciativa de transformación y mejora, el grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) de la Universitat Jaume I de Castelló desarrolla un papel asesor desde un modelo participativo de acompañamiento para la inclusión escolar (Moliner, 2020). Este modelo se sustenta en la concepción de la investigación inclusiva como una práctica educativa y social con un gran poder transformador, pues se centra en la construcción colaborativa del conocimiento (Parri-lla *et al.*, 2016). Esta opción implica desplazar el foco de la investigación misma. No se trata de investigar sobre las personas, sino de investigar con ellas (Nind, 2014; 2017; Nind y Lewthwaite, 2018). En este escenario emergen cuestiones relacionadas con la construcción compartida de conocimiento, de autoría y de autoridad en los procesos de investigación, de relaciones entre investigadores e investigados, de destinatarios de los resultados y de los procesos de difusión (Rivas, 2021). De acuerdo con Walmsley *et al.* (2018), la investigación inclusiva requiere más tiempo e involucra a más personas que la investigación llevada a

cabo por investigadores universitarios que actúan solos. Además, la investigación inclusiva y transformadora nos lleva, como investigadores e investigadoras a asumir una postura de emancipación que es coherente con los objetivos de la educación inclusiva (Borri-Anadon *et al.*, 2020). En esta postura de emancipación, la corresponsabilidad de todos los coinvestigadores permite identificar las estrategias que mejor pueden apoyar la movilización de los conocimientos construidos.

Desde esta perspectiva, los modos en que investigamos, las metodologías, no son neutrales, sino que implican formas de construir las relaciones y los conocimientos con los grupos a los que nos vinculamos. En este marco surgen interrogantes sobre el qué, para qué y para quién investigamos, las formas de investigar, de construir y difundir conocimientos y procesos. Es un aprendizaje situado que se desarrolla en un contexto vivo y cambiante, desde el encuentro de personas y agentes con distintos bagajes, lenguajes y enfoques que se encuentran, resitúan, indagan, reflexionan y construyen saberes colectivamente. Las narrativas de los procesos de investigación constituyen una forma de indagación intelectual con gran capacidad para decolonizar los saberes y de contribuir a generar una mirada pedagógica crítica, desde la transformación personal y social (Martin, 2020).

En coherencia con los principios de compromiso por la equidad y la justicia social, y orientada por esta vocación transformadora, la investigación inclusiva incide especialmente en las formas de participación comunitaria y de vinculación social. De este modo, desde una ecología de saberes diversos posibilita transformaciones tanto en el proceso de investigación como en el entorno (Darretxe *et al.*, 2020; Sales *et al.*, 2021). Por ello, las escuelas que lideran este tipo de procesos se convierten en auténticos dinamizadores de acciones e interacciones que desbordan los límites del aula o el centro. Cuando la investigación educativa mira al territorio extiende su capacidad de comprensión y de acción a la vez que contribuye a fortalecer los vínculos socio-comunitarios que dan sentido a la educación formal (Traver y Lozano, 2021).

Así pues, desde el liderazgo de un grupo motor comprometido con estos principios y con la colaboración de investigadores e investigadoras de la universidad, la comunidad educativa del IES Gilabert de Centelles se ha embarcado en un proceso de IAP

cuya finalidad es la mejora de la convivencia. Ante un clima de crisis antropológica, económica, ecológica y social global, se plantea una propuesta de centro para fomentar el bienestar de forma transversal, lo cual implica revisar y reformular parte de la organización de espacios, tiempos y prácticas docentes. Al mismo tiempo, se pretende incentivar relaciones sostenidas en los cuidados, así como la participación de la comunidad educativa en los procesos relacionales y de enseñanza-aprendizaje. El proyecto de investigación prevé caminar hacia una globalización de las propuestas llevadas a cabo en el centro hasta ahora desde el trabajo cooperativo: los proyectos artísticos, la investigación-acción, la coeducación y de nuevos modelos de convivencia escolar. El objetivo es generar una mayor transversalidad e interseccionalidad de estos tipos de prácticas vinculadas a la animación sociocultural y el desarrollo comunitario como enfoque metodológico para la convivencia de los centros educativos. Para este cometido, se plantea una investigación teórico-práctica, para detectar y superar dificultades, así como para generar posibilidades, en el desarrollo de proyectos de intervención sociocultural y comunitaria e identificar las implicaciones de estas en la mejora, las oportunidades de acceso a experiencias de innovación social y cultural para la comunidad, especialmente jóvenes y adolescentes, de la zona.

La propuesta enfoca su cometido en el desarrollo de prácticas artísticas, puesto que se ha comprobado su potencial expresivo, comunicativo y transformador. Lo artístico es capaz de modificar las miradas, interpelar al conocimiento desde otros lenguajes y posibilita buscar respuestas en lógicas extrainstitucionales, extra-curriculares que desafían las ideas y expectativas previas (Moliner y Sales, 2019). Además, reinterpretar la educación desde el arte significa también reinterpretar la formación del profesorado, la docencia e investigación educativas en contextos formales y no formales, como un artista, que crea oportunidades, estrategias y contextos para la justicia social desde la sensibilidad y la imaginación (Eisner, 2004; Jové, 2009). Utilizar la experiencia artística como herramienta de conocimiento, interpretación y transformación del contexto provoca una reflexión sobre la práctica docente, otra forma de concebirse como educadores y una búsqueda de respuestas en otros espacios y formas de comunicación más accesibles e intuitivos, más lúdicos y divergentes (Mesías, 2018).

En todo este proceso de indagación compartida, el presente trabajo no se centra en el impacto del proyecto en la convivencia del centro. La aportación del presente trabajo pone el foco en el proceso de coinvestigación que se realiza entre investigadoras y profesorado del centro que se embarcan en un proyecto común para desarrollar y reflexionar sobre el proceso de transformación educativa. Así, el objetivo es indagar en las percepciones de las personas participantes sobre la propia experiencia investigadora, en su posición como investigadoras con diferentes perspectivas teórico-prácticas, en los elementos que facilitan o dificultan la co-construcción de saberes y en las relaciones que se establecen entre ellas y con otros actores. Todo ello está mediado por las narrativas que se van construyendo a medida que avanza la investigación. Las narrativas pedagógicas permiten reflexionar, sistematizar y documentar las prácticas transformadoras y generar conocimiento. También nos permiten sacar a la luz los interrogantes y retos que nos presenta la experiencia del proceso investigador. Las preguntas que nos formulamos en este trabajo son: «¿Cuáles son los elementos que emergen de esta práctica investigadora que nos ayudan a problematizar la co-construcción de conocimiento?», «¿Cuáles son los desafíos que nos presenta la praxis del propio proceso investigador?».

2. Metodología

Metodológicamente nos encontramos ante un proceso de investigación-acción participativa (IAP), entendida como estrategia para promover e indagar sobre el proceso de transformación educativa generado en el centro (Ander-Egg, 2012; Kemmis *et al.*, 2014). Se trata de una estrategia implicativa que supone la negociación y participación plural de todas las partes interesadas, por lo cual la indagación sucede como un movimiento continuo de reflexión teórico-práctica. El estudio forma parte de un proyecto más amplio financiado por la Generalitat Valenciana para el desarrollo de acciones colaborativas de innovación y transferencia en centros no universitarios (ACORD 2023-2025).

El contexto del centro es importante. Cuenta con 1650 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de todos los niveles (FPB, Medio y Superior)

con edades comprendidas entre 12 y 25 años. Muchos de ellos viven en situaciones sociofamiliares complejas (centro de menores, familias temporeras, flujo continuo de familias recién llegadas de procedencias muy diversas). El volumen del centro implica asumir un reto muy grande en términos de convivencia, agravado por la ratio elevada de las aulas. El profesorado percibe la complejidad de las situaciones de aprendizaje y prioriza las prácticas centradas en las personas desde el cuidado, el apoyo mutuo, las relaciones democráticas, el desarrollo individual y comunitario y la creatividad.

En este marco contextual el propio proceso de IAP guía los pasos y acciones a seguir en el desarrollo de cada una de las fases. Los participantes directamente implicados como equipo de investigación han sido 18, de los cuales 9 son profesores y profesoras del instituto, 8 miembros del equipo de investigación de la universidad y 1 mediadora formadora. El resto de participantes (profesorado y estudiantado) se van incorporando a medida que se desarrollan las fases, en un número variable dependiendo de cada dinámica.

Por el momento, hemos transitado por las tres primeras fases de la IAP y se está desarrollando la acción.

Partimos de una *negociación compartida de la investigación* (fase I) en la que realizamos un primer contacto para explorar colaborativamente la formulación del problema y establecer los objetivos compartidos del proyecto. Se constituye el equipo de investigación inicial con los miembros del grupo de investigación de la universidad y del centro educativo que se forma y funciona con presupuestos de investigación inclusiva y coinvestigación. El equipo investigador del IES se configura *ad hoc* para el proyecto. Este no dispone de una trayectoria investigadora como tal, a pesar de que sí que alberga una gran diversidad de experiencias en proyectos de mejora de la convivencia en el centro y de coaprendizaje, así como una sensibilidad práctica hacia la propuesta.

En la fase II se hace un *diagnóstico y análisis compartido* mediante técnicas de Diagnóstico Social Participativo (DSP) que permiten a quienes participan en el proceso crear, negociar, ejecutar y probar sus propias ideas y criterios mediante un procedimiento dialéctico sustentado en una comunicación horizontal (Aguirre *et al.*, 2018). En este caso se elige la *línea del tiempo* que permite detectar necesidades para orientar las acciones transfor-

madoras. En una primera sesión el equipo promotor, compuesto por nueve docentes de secundaria y formación profesional, identifica prácticas educativas asociadas con la mejora de la convivencia llevadas a cabo en el centro a lo largo de su trayectoria. El claustro de profesorado participa en la construcción de la *línea* de manera asíncrona y el resultado permite visibilizar las acciones pasadas, las propuestas que se desarrollan en el presente y las previstas a futuro.

En la fase III, la de *Planificación de la acción*, una vez detectadas las necesidades, se priorizan y se plantean las acciones a desarrollar que implica concretar tareas, recursos, responsabilidades, así como los criterios para valorar posteriormente las transformaciones producidas. Se acuerdan los medios y formas para realizar las observaciones, documentar pedagógicamente el proceso y construir las narrativas. En esta fase se incorpora la mediación de una formadora que incorpora estrategias como *La deriva* y *la cartografía* (Hernández *et al.*, 2020) que permiten conectar con la representación de territorios físicos, mentales y emocionales del contexto y ayudan a reflexionar sobre la dimensión sociocomunitaria que adquirirá el proceso de indagación. Se planifican propuestas de acción transformadoras que implican la participación del alumnado, la apertura al entorno socioeducativo del centro y la participación de artistas mediadoras de las prácticas inmersivas. Se inician las primeras tentativas de sistematización del proceso mediante documentación pedagógica y construcción de narrativas.

En cada una de las fases del proyecto se produce una reflexión de los participantes tanto en lo que respecta a la evolución de los objetivos de la investigación como en las percepciones sobre su posición y papel como personas coinvestigadoras. La expresión de estas opiniones se registra en los diarios de observación de las personas investigadoras de la universidad, en los diarios del profesorado del centro y en las actas de las sesiones de trabajo tanto de cada grupo como de las compartidas por todo el equipo. Las narrativas pedagógicas se van construyendo individual y colectivamente en las sesiones de reflexión y planificación.

El análisis de contenido sobre las impresiones sobre el propio proceso de IAP ha sido de tipo deductivo y se realiza en torno a la categorización en tres aspectos que se han considerado clave en investigaciones previas (Sales *et al.*, 2021) como son la orien-

tación al cambio, la co-construcción de conocimiento y la comunicación horizontal. Un proceso de codificación manual asignando códigos a segmentos de oraciones, párrafos o imágenes ha permitido al equipo sumergirse en los datos para responder a las preguntas de la investigación.

3. Resultados

Los resultados que por el momento podemos destacar del proceso afectan a diferentes niveles y aspectos de la práctica investigadora y la experiencia docente. En todos los casos se observa una tensión entre las expectativas de mejora y las dificultades generadas en el propio proceso.

3.1. Orientación al cambio: investigar para transformar

Las personas participantes en el proyecto orientan su acción desde los principios de una investigación para la mejora educativa. La conciencia de que la *reflexión sobre la propia práctica docente*, así como la *búsqueda de metas comunes* entre el profesorado, puede servir de incentivo y contribuir a mejorar la educación, se manifiesta en las primeras sesiones de contacto, negociación y detección de necesidades. Se produce un cambio inmediato en cuanto a la percepción y *valoración de la experiencia propia del centro* y los conocimientos y transformaciones que de ella se han derivado. El modelo de convivencia aparece como uno de los frutos de esos procesos más o menos compartidos al que se decide dar prioridad.

La dimensión ética del proceso se manifiesta en el *compromiso* que el profesorado mantiene con los valores de bienestar, sentido de pertenencia y mejora de la convivencia que son los que pretenden fomentar en la cultura del centro. La *no neutralidad* de la posición de arranque del proyecto se sustenta en la necesidad de realizar una investigación desde la propia práctica, que genere conocimiento para la emancipación desde la experiencia. La investigación se percibe con una enorme carga de responsabilidad y compromiso con la comunidad educativa y muy especialmente con el alumnado. El acompañamiento por parte del equipo de investigación de la universidad promueve la reflexión sobre el

alcance de las transformaciones que se pretenden implementar. La formación sobre procesos de IAP propicia un desplazamiento del enfoque desde las prácticas de centro a una *apertura al territorio* lo que genera nuevas perspectivas de *participación y vinculación comunitarias*.

Como elementos que dificultan el proceso, aparecen las *circunstancias organizativas* (espacios, horarios, exigencias burocráticas) y la *disponibilidad de estudiantes y profesorado*. El grupo motor entiende que para el desarrollo de este tipo de proyecto se requiere de un planteamiento flexible y abierto que solo es posible si el equipo directivo del centro y al menos una parte del profesorado están comprometidos con ello. Por otra parte, el hecho de que el profesorado esté sometido a mucha presión por parte de la administración, a constantes exigencias administrativas y planteamientos limitantes de la autonomía docente, dificulta la disposición del tiempo y espacio necesario para la sistematización y puesta en valor de las experiencias desarrolladas en las propuestas de centro. Por tanto, los participantes también entienden que este hecho entorpece la creación de narrativas pedagógicas transformadoras desde las que crear conocimiento compartido.

En cuanto a las percepciones del grupo MEICRI, la transformación sugerida por el centro a partir de prácticas artísticas inmersivas obliga a indagar en las *posibilidades expresivas comunicativas de nuevos lenguajes* también para la investigación inclusiva. De esta manera la reflexión sobre las formas de documentar y narrar los procesos educativos se abre a *nuevos códigos y formatos* lo que está provocando una transformación de la mirada de los investigadores e investigadoras.

3.2. Co-construcción de conocimiento: investigar para crecer

El profesorado participante no tiene experiencia compartida previa en procesos de IAP lo que los lleva a desarrollar dinámicas de confianza, cohesión y apropiación del proyecto que preparen al equipo para llevar adelante las dinámicas de manera más fluida y coherente. Esta idea de *reconocimiento y sentido de pertenencia* del grupo es un aspecto recurrente en las reflexiones sobre la posición como personas coinvestigadoras. Dada la heterogeneidad

del grupo motor, se pone de manifiesto en estas fases iniciales la necesidad de reubicarse constantemente, de encontrar su propio espacio en el proyecto y propiciar encuentros. En este sentido, se subrayan como elementos que dificultan la tarea la existencia de *diferentes ritmos e intensidad de trabajo* entre el profesorado, sus diversas posibilidades de implicación y el desgaste que supone lidiar con las exigencias administrativas.

Al mismo tiempo, los investigadores e investigadoras de la universidad también relatan la necesidad de *encontrar su lugar* en el proceso de acompañamiento al centro. Se trata de conciliar su posición experta en materia de IAP con la necesidad de integrarse en el proceso desde parámetros de coinvestigación. En ese sentido, potenciar el liderazgo del centro en la toma de decisiones y el control de la investigación, compartir conocimiento y generar confianza sobre el desarrollo del proceso aparecen como metas principales del equipo. La experiencia del grupo en procesos de IAP en otros centros se ve como un factor que ayuda a identificar problemas y proponer vías de actuación, aunque a la vez puede generar cierto sesgo de confirmación cuando se interpretan las situaciones a partir de expectativas generadas en otros contextos de investigación.

Respecto al planteamiento de investigar mediante la IAP se ponen sobre la mesa las dificultades con que nos encontramos para enfrentarnos al «folio en blanco» y también la posibilidad de modificar aquello que «siempre ha sido así». Se plantea la imposibilidad de transformar desde el *miedo al cambio*. El proyecto ha de proporcionar un espacio desde el que atrevernos a arriesgar. Se trata de construir nuevos relatos que permitan construir nuevas realidades pedagógicas (transformar) y ello implica *abrir brechas o aprovechar las existentes* (no siempre visibles), para abrir líneas de fuga en el relato dominante, que resulta difícil de contravenir.

Investigar mediante IAP supone, para los miembros del equipo del IES, un proceso casi iniciático, que permite ir *definiendo colectivamente* qué, por qué y cómo hacer, al tiempo que se desarrollan nuevas *destrezas investigadoras* desde la IAP. Se plantea que la narrativa pedagógica, quizás ya existía o empezaba a existir, pero ahora se aborda cada vez con mayor conciencia, responsabilidad y sentido.

3.3. Comunicación horizontal: investigar para compartir

En la relación de las docentes del IES, con distintas trayectorias profesionales e investigadoras, con las investigadoras universitarias, se hace visible la diferencia de dinámica y de lenguaje, por lo que vamos haciendo ajustes, en términos prácticos y organizativos, y también teóricos, conceptuales, desde la integración respetuosa de estas dos realidades que muchas veces viven separadas totalmente. *Buscar un lenguaje común* se convierte en un desafío que va a tener un papel fundamental en el cambio de la cultura de centro, un cambio que repercute en las prácticas y en las políticas, pero, sobre todo, en las concepciones y valores.

Además, la investigación descentra la posición de las investigadoras académicas y con ello queda descentrada la manera de construir las narrativas de investigación. Frente a narrativas academicistas, emergen *otras necesidades narrativas*, otras formas de relatar las experiencias vividas. Estas se narran con palabras, argumentos y estilos que usan los actores para ordenarlas y darles sentido mediante el lenguaje de la práctica. Están situadas en el espacio y tiempo de cada centro y son coherentes con las experiencias pedagógicas a las que se refieren. En este punto emerge la necesidad de analizar el potencial creativo de la diversidad de actores, de incorporar diferentes formas de comunicación y expresión en el desarrollo del proyecto. El reto radica en *construir, de manera colaborativa otros registros y modos de narración (visuales, performativos, artísticos)* y de agencia que se incorporan al proceso. En coherencia con las experiencias narradas, los nuevos modos de comunicación para compartir reflexiones, vivencias y aprendizajes exigen actualizar y mejorar los espacios de creación, pero también de comunicación y difusión. La *difusión compartida* genera espacios polifónicos, híbridos, alternativos, que contribuyen a la movilización del conocimiento construido colectivamente.

4. Discusión y conclusiones

En conclusión, los resultados del estudio dan cuenta de cómo la IAP, como proceso de indagación, se basa en principios de cultura colaborativa y participación democrática, y, además, promueve cambios en el desarrollo de la conciencia crítica y la agencia

de las personas coinvestigadoras, en la vida de quienes participan en el proyecto y en la transformación de las relaciones sociales en un marco de convivencia.

El objetivo del estudio era indagar en las percepciones de las personas participantes en el proceso de coinvestigación a partir de las reflexiones compartidas. Los resultados apuntan los elementos sobre los que se construye la práctica investigadora en un marco de investigación inclusiva, colaborativa y transformadora y permiten identificar algunos desafíos.

En primer lugar, respecto de las transformaciones producidas, las percepciones de las personas participantes se refieren más a las transformaciones personales que a las del contexto. En el incipiente desarrollo del proceso de IAP se producen aprendizajes experienciales sobre: colaboración, superación de dificultades en la interacción personal, negociación para llegar a consensos, así como la búsqueda de metas comunes. La investigación se percibe como una responsabilidad, un compromiso con la comunidad que motiva la búsqueda de un acompañamiento por parte del equipo de investigación de la universidad (Moliner, 2020; Sales *et al.*, 2019). Se apuntan trabas burocráticas y administrativas a la hora de buscar espacios y tiempos para la formación, reflexión y documentación pedagógica para la construcción de relatos comunes que contribuyan a la co-construcción de conocimiento (Parrilla *et al.*, 2016). De acuerdo con Walmsley *et al.* (2018), se requiere más tiempo, porque se involucra a más personas y hay una mayor corresponsabilidad en el proceso. El primer desafío, por tanto, se traduce en ir focalizando progresivamente de las transformaciones en las personas que participan directamente en las primeras fases de la IAP al análisis de las transformaciones en el contexto, implicando un mayor número de actores y generando más oportunidades de apropiación del proyecto en el centro.

En segundo lugar, los resultados apuntan que otro elemento clave tiene que ver con que cada quien ha de encontrar un lugar en el proyecto a partir del que aportar y construir en el proceso de coinvestigación. En ese sentido, el reto pasa porque el equipo motor asuma el liderazgo y tenga capacidad para generar confianza en el resto de agentes comunitarios. El desafío es que el proyecto favorezca una emancipación colectiva, porque en el proceso de investigación, equipo externo y docentes son corres-

ponsables de la co-construcción del conocimiento al buscar, actuar y desarrollarse profesionalmente para conseguir las transformaciones deseadas. Asumir la incertidumbre, compartir dilemas y tomar decisiones consensuadas y dialogadas contribuye al empoderamiento y a la emancipación (Borri-Anadon *et al.*, 2020). El desafío es poner el foco en el carácter social de la investigación (Ballesteros y Aguado, 2017; Sales y Moliner, 2020) ampliando el marco profesionalizador y académico de la misma para incorporar otros múltiples saberes que la enriquecen, desde la coherencia con una investigación inclusiva.

En tercer lugar, de los resultados se desprende, que otro elemento clave percibido por las personas participantes en la investigación tiene que ver con los procesos comunicativos. El carácter del proyecto que incorpora prácticas artísticas inmersivas abre las posibilidades de explorar nuevos lenguajes y posibilidades de comunicación y expresión. De acuerdo con Carpentier (2016), el arte posibilita vehicular lo experiencial-testimonial-participativo al facilitar otros lenguajes, soportes, formatos, tiempos, relaciones, donde lo corporal entra en escena de una manera más privilegiada que en investigaciones con métodos más clásicos (Caveng y Sado, 2020; Hovde *et al.*, 2021). Así, un desafío es construir, de manera colaborativa y en coherencia, nuevos modos de comunicación para compartir reflexiones, vivencias y aprendizajes. Lo performativo puede ser considerado tanto para dar cuenta de la investigación, por ejemplo, desde la elaboración de una escritura performativa (Gómez-Urda, 2020), como para incorporar otros lenguajes y narrativas para la difusión y la divulgación de resultados y conclusiones. El desafío de lograr una comunicación horizontal también implica buscar procesos de documentación coherentes. Para Hoyuelos (2007), la documentación como proceso de recogida, exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras y productos gráficos) permite no solo plasmar lo acontecido, sino construir y contar en diversos formatos, un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido.

Como conclusión, las narrativas pedagógicas permiten reflexionar, sistematizar y documentar las prácticas transformadoras y generar conocimiento sobre nuevos interrogantes y desafíos que nos presenta la praxis y el propio proceso investigador. Se constituyen como una vía de expresión y cohesión que facilita

la construcción colectiva de conocimiento, en coherencia con los procesos de investigación inclusiva y transformadora.

5. Referencias

- Aguirre García-Carpintero, A., Benet-Gil, A., Moliner García, O., Sales Ciges, A., Sanahuja Ribés, A. y Traver-Martí, J. A. (2018). *Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Sapientia. Universitat Jaume I.
- Ballesteros, B. y Aguado, T. (2017). Escuelas democráticas. En: T. Aguado y P. Mata (coord.). *Educación intercultural* (pp. 203-222). UNED.
- Borri-Anadon, C., Prud'homme, L. y Ouellet, K. (2020). Hacia una postura emancipadora del investigador-práctico en el apoyo a la movilización del conocimiento en educación inclusiva. En: O. Moliner (ed.). *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 69-80). Dykinson.
- Carpentier, E. (2016). *On performativity*. Walker Art Center.
- Caveng, B. y Sado, D. (2020). «I Have Never Met a Refugee»: KUNSTASYL—Creating Face-to-Face Encounters Using Performative Art. En: Baban, F. y Rygiel, K. (eds.). *Fostering Pluralism through Solidarity Activism in Europe. Palgrave Studies in Altruism, Morality, and Social Solidarity*. Palgrave Macmillan.
- Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104-114.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós. <https://doi.org/10.1080/00313830308603>
- Gómez-Urda González, F. (2020). Performatividad en la academia. Una aproximación genealógica al concepto de escritura performativa y a su uso en el relato de la investigación basada en artes. *Revista para la Investigación en Arte*, 8(1), 2340-8510.
- Hernández, F. H., Apraiz, E. A., Gil, J. M. S. y Gorospe, J. M. C. (2020). ¿Cómo aprenden los docentes?: tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. Octaedro.
- Hovde, S., Maulidi, A. y Tone, P. (2021). Towards Just Dance Research: AnMunthu Participatory and Performative Inquiry Malawian–Norwegian Entanglements. En: T. Seppälä, M. Sarantou y S. Miettinen (eds.). *Arts-Based Methods for Decolonising Participatory Research* (pp. 59-80). Routledge.

- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de infantil*, 39(4), 6-9.
- Jové, J. (2009). Art i qualitat de vida. *Arts: Revista del Cercle de Belles Arts de Lleida*, 30, 54-57.
- Martin, Z. (2020). Arte público, sexualidad y pedagogía crítica. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(2), 265-284.
- Moliner, O. (ed.) (2020) *Acompañar la inclusión escolar*. Dykinson.
- Moliner, O. y Sales, A. (2019). ¡Con Mucho Arte! Intervención Psico-pedagógica para la Justicia Social desde la Transformación Socio-educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 33-47.
- 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.
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative research*, 17(3), 278-288.
- Nind, M. y Lewthwaite, S. (2020). A conceptual-empirical typology of social science research methods pedagogy. *Research Papers in Education*, 35(4), 467-487.
- Parrilla, A., Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, M. E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, año 32, núm. esp. 12, 2066-2087
- Rivas, J. I. (2021). Transformar la investigación para transformar la educación. En: J. I. Rivas (coord.). *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo* (pp. 13-36). Octaedro.
- Sales, A., Lozano, M. y Escobedo, P. (2021). Transformar la educación inclusiva: Elementos clave para la movilización del conocimiento desde la investigación educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(116), 1-21.
- Sales, A. y Moliner, O. (2020). *La escuela incluida en el territorio*. Octaedro.
- Traver, J. y Lozano, M. (2021). *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo*. UOC
- Walmsley, J., Strnadová, I. y Johnson, K. (2018). The added value of inclusiveresearch. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 751-759 <https://doi.org/10.1111/jar.1243>

Inclusión sociolaboral: el valor de las competencias para las personas desempleadas en situación de vulnerabilidad

CAROLINA GONZÁLEZ-MELGAR

<https://orcid.org/0000-0001-8426-2152> - gonzalezmcaraolina@uniovi.es

Universidad de Oviedo

EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI

<https://orcid.org/0000-0002-4657-753X> - alvarezemilio@uniovi.es

Universidad de Oviedo

COVADONGA RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ

<https://orcid.org/0000-0002-1082-528X> - rodriguezcovadonga@uniovi.es

Universidad de Oviedo

ALEJANDRO RODRÍGUEZ-MARTÍN

<https://orcid.org/0000-0002-4230-4243> - rodriguezmalejandro@uniovi.es

Universidad de Oviedo

Resumen

El empleo precario y el desempleo constituyen problemas estructurales de nuestra sociedad asociados al incremento de la vulnerabilidad. En línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, es clave la luchar contra ellos, favorecer la inclusión al tiempo que potenciar una ciudadanía universal capaz de enfrentarse a la inestabilidad y cambios constantes a través de la formación a lo largo de la vida como vía reguladora de esas desigualdades y con repercusión en la empleabilidad. Por ello, este estudio pretende conocer las competencias que las personas desempleadas consideran que mejora su empleabilidad y bienestar socioemocional. El diseño de investigación es mixto, la muestra la componen 525 personas desempleadas de Asturias en situación de vulnerabilidad y que participan en proyectos de orientación financiados por el Fondo Social Europeo que cumplimentaron un cuestionario *ad hoc*. También participaron 37

personas entrevistadas y se realizaron 10 historias de vida. Los principales resultados señalan que las personas desempleadas valoran positivamente la formación en competencias por su impacto a nivel laboral, personal y social. Las conclusiones indican carencias y dificultades en el proceso de búsqueda de empleo, que con itinerarios de formación competencial tendrían repercusiones positivas en la capacitación y bienestar socioemocional.

Palabras clave: aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollo de la capacidad, desempleo, exclusión social, inclusión social

1. Introducción

Las tasas de pobreza y exclusión social en Europa son altas y constantes, un hecho que evidencia una Unión Europea que crece a diferentes velocidades, caracterizada por la desigualdad (Eurostat, 2022). Además, las tasas de pobreza y exclusión social en España se sitúan en el cuarto lugar de países de la unión. Por consiguiente, abordar esta problemática requiere de una fuerte transformación social hacia políticas transversales, participativas y de integración. La agenda de inclusión se convierte en una pieza clave del Estado de Bienestar, pues a medida que la situación de exclusión se cronifica repercute en la participación de la ciudadanía, limitando sus posibilidades de acceder y desarrollar itinerarios sociales y profesionales (Consejo de la Unión Europea, 2018). Así, es clave la lucha contra el desempleo para favorecer la inclusión de las personas, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015).

La sociedad actual se caracteriza por su complejidad e interdependencia que obligan a las personas a una adaptación permanente de sus competencias para evitar que se generen polarizaciones, exclusiones y brechas de alfabetización insalvables (Álvarez-Arregui, 2023). Este planteamiento es pareja con la necesidad ya anunciada de potenciar una ciudadanía universal capaz de participar activamente y de enfrentarse a los desafíos descritos (UNESCO, 2021), lo cual conlleva invertir en educación para establecer itinerarios de formación encaminados a la reducción de las desigualdades y a la mejora de la cohesión y justicia social (OCDE, 2015).

La Estrategia de Competencias en Europa viene apuntando a la necesidad de adecuar las nuevas demandas, con la adquisición

de un catálogo de competencias, que deben ser usadas y actualizadas lo que extiende el aprendizaje a lo largo de la vida (OCDE, 2019). Por consiguiente, alfabetizar a la población se presenta como un reto, no solo de los sistemas educativos, sino que se extiende a lo largo de nuestro periplo vital abarcando todos los ámbitos de la vida.

Por tanto, en una sociedad de la información interconectada, en cambio permanente, como consecuencia de la mundialización, lo educativo adquiere mayor relevancia y las competencias se revitalizan (Álvarez-Arregui, 2023). Este enfoque edusistémico integra conocimientos, competencias, actitudes y valores porque se reconoce que el éxito en el trabajo y en la sociedad se encuentran. Así nos encontramos competencias básicas, como la comprensión lectora y digital, que habrá que dominar a un nivel alto para adaptarse a los cambios laborales y sociales. También se avalan las competencias cognitivas y metacognitivas transversales, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos, el pensamiento creativo y la competencia de «aprender a aprender», necesarias no solo para responder a los desafíos del futuro, sino para mejorar el futuro. Competencias sociales y emocionales, como la Responsabilidad, la empatía y la colaboración, que ayudan a crear sociedades más tolerantes (Consejo de la Unión Europea, 2018). Por ello, plantear estrategias que ayuden a mejorar la empleabilidad se está considerando como una demanda social y política de primer orden. Entendiendo la empleabilidad sostenible como al activo de competencias, habilidades y capacidades actualizadas de una persona y su potencial para actuar en un ámbito profesional y técnico específico (OCDE, 2021).

En este contexto, el aprendizaje para adultos brinda a las personas la oportunidad de actualizar y perfeccionar sus competencias. Sin embargo, según los datos de PIAAC (OCDE, 2021), solo el 41 % de los adultos de los países miembros de la OCDE participa en el aprendizaje para adultos. Además, tienen menos probabilidades de participar los adultos poco cualificados, los desempleados de larga duración o las personas cuyos trabajos están en alto riesgo de automatización.

Otro grupo que está infrarrepresentado es el de las personas con formas de empleo atípicas: trabajadores por cuenta propia, temporales o a tiempo parcial. Hasta ahora, pocos países han

aplicado políticas de aprendizaje a lo largo de la vida eficaces, de hecho, la mayoría se han dirigido principalmente a adultos con un nivel de competencias alto. Entre los países que participaron en la encuesta de PIAAC, el 48 % de los adultos ni participa ni quiere participar en programas de aprendizaje para adultos. Dado que el aprendizaje para adultos es uno de los elementos clave para que la población activa se prepare para las necesidades de competencias cambiantes, será fundamental descubrir qué influye en esa baja participación, para encontrar formas efectivas para motivar a esta parte de la población. La falta de motivación es especialmente importante entre las personas con un nivel de competencias bajo, y es probable que esto se deba a una combinación de poca disposición al aprendizaje, falta de comprensión de los beneficios que pueden obtener de la formación y la percepción de que las barreras existentes para participar son insalvables. Sin duda, ahondar en las barreras a las que se enfrentan las personas puede repercutir en una planificación, diseño, organización y difusión de esta formación más acorde a las personas.

En el entorno laboral español, somos testigos de las dificultades para establecer unas relaciones equilibradas entre las empresas con la oferta de mano de obra y quienes buscan empleo. Esto explica que, aunque nuestro país cuenta con casi tres millones de personas en situación de desempleo, muchas organizaciones verbalizan que no encuentran a los candidatos idóneos. Según el *Informe Adecco* (2021) sobre perfiles deficitarios y escasez de talento en España, estas dificultades suponen que una de cada diez vacantes se queda sin ocupar. Lo que nos lleva a pensar que los itinerarios de formación no se ajustan a las demandas reales del mercado; y esto, sin duda, puede repercutir en la baja participación de las personas en los aprendizajes de adultos.

Además, el *Informe sobre el futuro del empleo 2023* (Foro Económico Mundial, 2020) señala que la brecha en el ámbito de actitudinal también grande. Las empresas valoran la adaptabilidad, la resiliencia, el compromiso y la capacidad de trabajar en entornos inciertos. Un 72 % de las empresas no encuentra el nivel de adaptabilidad y resiliencia necesario en las personas. Un 52 % de las compañías admiten no encontrar la capacidad de comunicación, que el 91 % de ellas consideran muy importante. De igual modo, el 56 % no encuentran la capacidad de trabajo

en equipo, considerada muy importante por el 100 %. Se necesitan personas versátiles, y las capacidades requeridas serán diferentes, con mayor énfasis en las relacionales, de trabajo en equipo, comunicación, liderazgo y negociación. Ello incide en la necesidad de revisión de estos itinerarios de formación de competencias tanto técnicas como actitudinales, para casarlos con las demandas del tejido empresarial, la sociedad y las propias personas.

Los organismos internacionales han dado la voz de alerta y consideran que las competencias son un elemento fundamental para favorecer la productividad, la innovación y mejorar el acceso al mercado laboral repercutiendo positivamente en la reducción de la desigualdad estructural (OCDE, 2015). En este escenario de cambio se dibuja la carrera profesional como un camino con entradas y salidas del mercado laboral donde las competencias blandas son fundamentales (Perrenoud, 2008).

El problema lo volvemos a encontrar en la rigidez de los modelos educativos y de formación vigentes donde la burocracia prima por encima de las necesidades de las personas. Desde esta perspectiva la carrera profesional se asocia con itinerarios de formación a lo largo de la vida que se asocian con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su máxima de «no dejar a nadie atrás» y las propuestas que se hacen desde la OIT (2022) donde se subraya la necesidad de potenciar la educación y la formación como arma de defensa contra la nueva vulnerabilidad.

Atendiendo a estas argumentaciones nos planteamos dentro de nuestra investigación, que, si las personas desempleadas reciben a lo largo de su vida formación en el desarrollo competencial, esa capacitación repercutiría positivamente en su empleabilidad, así como en su bienestar personal y emocional. A partir de ello, se ha planteado una investigación con dos objetivos de estudios concretos:

1. Conocer la importancia de las competencias en el desarrollo profesional de las personas y determinar qué competencias valoran más importantes.
2. Profundizar sobre las barreras en el proceso de búsqueda de empleo y cómo el desarrollo competencial podría repercutir positivamente.

Las principales hipótesis de partida de este estudio son dos. Por un lado, que las personas desempleadas en situación de vulnerabilidad valoran el papel de las competencias como facilitadores de su empleabilidad; por otro, que el componente emocional y el trabajo de acompañamiento de los equipos humanos son clave en todo el proceso.

2. Metodología

Los objetivos se han abordado desde un estudio empírico que incorpora en su diseño una metodología mixta.

Los participantes son personas en situación de desempleo consideradas colectivos prioritarios por el Fondo Social Europeo por su situación de vulnerabilidad. Criterios tales como: situación de desempleo de larga duración, situación de desempleo, que en caso de no ser de larga duración debe acompañarse de otro criterio como, por ejemplo: persona inmigrante, discapacidad reconocida, mujer víctima de violencia de género, etc.

La muestra se estableció en 525 personas desempleadas en situación de vulnerabilidad del Principado de Asturias, personas que han participado en el proyecto de acompañamiento en el empleo de Fundación Acción contra el Hambre en el año 2020 y 2021, entidad que ejecuta proyectos de orientación laboral financiado por Fondo Social Europeo.

El muestreo aleatorio estratificado proporcional aseguró un número equilibrado de personas desempleadas como representantes de los distintos colectivos mencionados y de todo el territorio asturiano.

Para completar la información recabada desde una perspectiva cualitativa y, así, profundizar en información de interés para nuestra investigación, hemos seleccionado a 37 personas mediante la técnica de muestreo de conveniencia para realizarles una entrevista y a 10 personas historias de vida. Todas las personas participantes en esta parte de la investigación también son del Principado de Asturias.

A partir de la revisión de diferentes instrumentos y de la bibliografía correspondiente se optó por la elaboración de un cuestionario *ad hoc* en línea. Siguiendo a Rodríguez-Mantilla y

Tabla 1. Ficha técnica de la investigación

Instrumentos	Cuestionario personas desempleadas. Entrevistas semiestructuradas e Historias de vida.
Población	64.798 personas en situación de desempleo.
Muestra	525 personas desempleadas que participan en proyectos de la Fundación Acción contra el Hambre en los ejercicios del año 2020 y 2021.
Participantes finales	407 personas desempleadas (cuestionario - cuantitativo) 37 personas desempleadas (entrevistas - cualitativo) 10 personas desempleadas (historias de vida - cualitativo)
Procedimiento muestral	Muestreo estratificado
Errores muestrales	2,05 % al 95 % de confianza
Confianza	95 %; $Z = 1,96$; $p = q = 0,5$
Tratamiento de datos	Base de datos cuantitativa SPSS.25 Base de datos cualitativa - Aquad 8

Fuente: elaboración propia

Fernández-Díaz (2015), la escala de medida se diseñó a partir de un sistema de dimensiones, subdimensiones e indicadores que se basa en las aportaciones de importantes y relevantes autores de la categoría de Kuperminc *et al.* (2001) y Jennings y Greenberg (2009), entre otros, para los que hemos ido adaptando sus teorías al contexto laboral y formativo de nuestro país y, por supuesto, al área que nos ocupa.

La validación de los cuestionarios se desarrolló a través de un panel de expertos. A este respecto se hicieron dos revisiones por parte de 5 investigadores, con sus aportaciones se depuró la formulación de cada ítem, así como su inclusión o rechazo en el cuestionario final. Considerando estos datos, se puede decir que el muestreo estratificado proporcional es adecuado.

El error muestral se ha calculado con la fórmula para poblaciones finitas. En cuanto a la fiabilidad, se aplicó el coeficiente de fiabilidad de α de Cronbach, basado en la consistencia interna del cuestionario o, lo que es lo mismo, la correlación interna de los ítems. En este caso, empleamos los programas STATA y SPSS.19, que nos proporcionaron un alto valor de α de Cronbach, de 0,96, lo que nos la validez de la herramienta globalmente.

El procedimiento seguido con el instrumento y datos obtenidos es el siguiente: contacto con las personas encuestadas; envío y recepción de cuestionarios; revisión de contenido; elaboración de las bases de datos; análisis descriptivo básico (media, mediana, desviación estándar, moda, frecuencia y porcentaje); tablas de contingencia; análisis Chi² de Pearson; análisis de regresión logística simple y múltiple; y regresión lineal simple.

El análisis factorial nos ha permitido reducir los datos y lograr grupos homogéneos de variables, siendo la extracción de los factores con el método de componentes principales. Por último, la regresión lineal ha permitido relacionar las puntuaciones factoriales (ya que son variables continuas) con las variables de clasificación.

La gestión de los datos cualitativos ha seguido el siguiente procedimiento: clasificación de los comentarios en sus dimensiones respectivas, establecimiento de sistemas de codificación, identificación de los segmentos de significado a partir de sus referencias, elaboración de catálogos para agrupar las codificaciones y establecer frecuencias, y selección de segmentos que ilustren fielmente las argumentaciones que se realizan (programa AQUAD 8).

Con este procedimiento se han reducido los datos y se ha agrupado la información de manera ordenada a través de búsqueda de ideas clave, elaboración de segmentos de significado identificables, desarrollo de catálogos y vinculación y cruces de códigos cuando se ha considerado necesario. La identificación de los individuos, así como la información de cada segmento de significado se facilita estableciendo unas siglas específicas que permiten especificar las aportaciones de los participantes sin dificultad.

3. Resultados

Los resultados cuantitativos se sitúan en un valor medio de 5.2. Reflejan que el «compromiso» (5.6), la «organización» (5.6) y resolución de problemas (5.6) son competencias valoradas; competencias que reflejan una actitud proactiva ante las dificultades para enfrentarse al puesto de trabajo, de ahí que sean muy valoradas. Sin embargo, la respuesta con menor puntuación es la

creatividad (4.5) y autoconfianza (4.9), competencias relacionadas con puestos más específicos, frente a las anteriores que son más extrapolables a cualquier puesto de trabajo. Las menos valorados son competencias de carácter personal, al entenderse como competencias con menor repercusión en el tejido empresarial.

Tabla 2. Puntuaciones medias

Qué competencias son valoradas por las empresas y más demandadas laboralmente	Mean (SD)
Y. Comunicación	5.10 (3.0)
Z. Iniciativa	5.00 (3.1)
AA. Habilidades sociales	5.10 (3.0)
AB. Compromiso	5.60 (3.2)
AC. Creatividad	4.50 (2.9)
AD. Flexibilidad	5.50 (3.2)
AE. Resolución de problemas	5.60 (3.2)
AF. Gestión del tiempo	5.40 (3.2)
AG. Autocontrol	5.20 (3.2)
AH. Autoconfianza	4.90 (3.0)
AI. Organización	5.60 (3.2)

Fuente: elaboración propia

Los valores medios de respuesta se han comparado principalmente con las variables sexo, edad, nacionalidad, tiempo en situación de desempleo, experiencia laboral y titulación máxima (con bachiller y formación profesional agrupados en una categoría). Se recuerda a este respecto que se consideran valores significativos con un error del 5 % si el valor p (usando la prueba de Kruskal-Wallis es ≤ 0.05 y que se consideran valores significativos con un error del 10 % si el valor p es ≤ 0.1 .

Los valores más bajos del valor p sugieren que existe bastante evidencia en la muestra para que se pueda rechazar la hipótesis nula (no asociación con nuestras variables demográficas en este caso) para la población. El valor p de las pruebas de Kruskal-Wallis se recoge en la tabla adjunta (valores $p \leq 0.1$ se presentan en **negrita** y valores $p \leq 0.05$ se presentan **marcados en amarillo**).

Tabla 3. Valores *p* de la prueba Kruskal-Wallis

Competencias	Sexo	Edad	Nacionalidad	Tiempo desempleado	Experiencia	Estudios
Y. Comunicación	0.074	0.137	0.531	0.157	0.148	0.158
Z. Iniciativa	0.472	0.008	0.027	0.279	0.064	0.224
AA Habilidades sociales	0.017	0.040	0.015	0.049	0.057	0.088
AB. Compromiso	0.426	0.005	0.036	0.088	0.393	0.182
AC. Creatividad	0.567	0.033	0.001	0.025	0.129	0.112
AD. Flexibilidad	0.129	0.000	0.123	0.017	0.218	0.179
AE. Resolución de pro- blemas	0.480	0.026	0.054	0.076	0.347	0.215
AF. Gestión del tiempo	0.352	0.007	0.014	0.082	0.262	0.260
AG. Autocontrol	0.076	0.012	0.083	0.034	0.126	0.121
AH. Autoconfianza	0.260	0.079	0.009	0.073	0.438	0.182
AI. Organización	0.031	0.133	0.006	0.038	0.373	0.073

Fuente: elaboración propia

- *Edad*: los menores de 30 años tienen puntuaciones más altas que las demás franjas de edad. El resultado se interpreta como que las personas más jóvenes ya tienen incorporado el valor de las competencias y su papel en el mercado, situación que en otras franjas de edad aún no se ha conseguido.
- *Nacionalidad*: la población española tiene puntuaciones más bajas, lo que refleja la escasa interiorización del concepto de *competencias* y su utilidad en el mercado laboral, situación que en otros países es más reconocido.
- *Tiempo en situación de desempleo*: las puntuaciones más altas las encontramos en las personas desempleadas con menos de 1 año desempleadas. Esto viene a corroborar la hipótesis de que cuanto más tiempo permanezcamos desempleados más desconocemos sus necesidades.
- *Sexo*: las mujeres puntúan más alto en «las habilidades sociales» (5.3 vs. 4.6), «la organización» (5.8 vs. 5.1) y «la comunicación» (5.3 vs. 4.6). En otras preguntas también es más alta, pero las diferencias no son estadísticamente significativas.

La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0.97 y el valor p de la prueba de esfericidad de Bartlett es < 0.001 .

Tabla 4. Saturación, especificidad y KMO del factor

Variable	Saturación en el factor	Especificidad	KMO
Y. Comunicación	0.91	0.17	0.98
Z. Iniciativa	0.93	0.13	0.97
AA. Habilidades sociales	0.95	0.11	0.98
AB. Compromiso	0.97	0.06	0.97
AC. Creatividad	0.91	0.18	0.95
AD. Flexibilidad	0.94	0.12	0.96
AE. Resolución de problemas	0.98	0.05	0.96
AF. Gestión del tiempo	0.97	0.06	0.98
AG. Autocontrol	0.96	0.08	0.96
AH. Autoconfianza	0.95	0.11	0.96
AI. Organización	0.97	0.06	0.96

Fuente: elaboración propia

Al existir solo un factor, se analiza con la puntuación media del bloque de preguntas. A este respecto, cabe indicar que hay un factor que explica el 90 % de la varianza. Al existir solo un factor, no se realiza rotación. Los valores de unicidad o especificidad son bajos, lo que indica que las proporciones de esas variables explicada por el factor son elevadas. El valor medio de todas las preguntas es 5.2 (error típico 0.2), con una puntuación más alta en los menores de 30 años y en los no españoles.

En la tabla 5 se observa que las personas menores de 30 años y las personas de nacionalidad extranjera puntúan más alto (6.1 en ambos casos). También parece que las personas con menos de 1 año desempleadas puntúan más alto que las personas con más de un año de desempleo. Las mujeres se sitúan por encima de la media con 0.5 puntos encima de los hombres.

Quedan recogidas en la pregunta abierta del cuestionario un total de 95 respuestas de otras competencias de interés. Destacan

Tabla 5. Valores medios de las respuestas y valores *p*

	Media (error típico)	p value
Todas	5.2 (0.1)	
Sexo		
Mujer	5.4 (0.2)	0.153
Hombre	4.9 (0.3)	
Edad		
Menor 30 años	6.1 (0.4)	0.017
Entre 31 /44 años	4.9 (0.2)	
Mayor de 45 años	5.1 (0.2)	
Nacionalidad		
Española	5.1 (0.2)	0.022
No española	6.1 (0.4)	
Tiempo desempleado		
menos de 1 año	5.5 (0.2)	0.041
> 1 año y otros	5.0 (0.2)	
Experiencia		
< 1 año	5.8 (0.4)	
Entre 1 año < 5	5.3 (0.4)	0.091
Entre 5 años y 10 años	5.0 (0.4)	
Más de 10 años	5.1 (0.2)	
Estudios		
Universitarios	5.5 (0.2)	0.126
Bachiller y FP	4.9 (0.2)	
ESO y Primaria	5.4 (0.3)	

Fuente: elaboración media

con una mayor frecuencia: el trabajo en equipo (22) y la responsabilidad (20) frente a otras como el compromiso (3). Se procedió al análisis del contenido cualitativo para establecer las frecuencias individuales relativas y totales de los códigos, las categorías y los catálogos. El análisis de contenido generó 42

categorías que se distribuyeron en tres catálogos: debilidad, amenaza y oportunidad. Además, a modo de ejemplo, recogemos información relevante sobre los catálogos establecidos que emergen del análisis de contenido de las entrevistas e historias de vida realizadas.

Para identificar la procedencia de los segmentos de significado analizados, se emplea una codificación alfanumérica con relación a diferentes aspectos (dígitos para identificar el cuestionario; sexo; situación laboral actual; duración de la situación; edad; nacionalidad; etc.). A modo de ejemplo la codificación «E1. H.D.L.4.E.S.P.» hace referencia a la entrevista 1, que es un hombre, desempleado, de larga duración, mayor de 55 años, español, con experiencia laboral cotizada y estudios primario.

Catálogo 1: Debilidad

Las personas desempleadas extranjeras tienen dificultades para la homologación de sus titulaciones académicas y esto les repercute para ejercer su profesión en nuestro país. Las competencias tecnológicas y la dotación de recursos son carencias que influyen en las posibilidades de inserción de las personas. Y, por último, el escaso conocimiento del mercado y de las salidas formativas y laborales tiene repercusión en el proceso de búsqueda de empleo. Algún ejemplo de ratificación de las argumentaciones:

Logré homologar el bachiller, pero el proceso se alarga demasiado y te lleva a renunciar a tú profesión. (H8.M-D.L.2.EX.N.SE)

No acabé la ESO. Nunca trabajé y no sé bien qué hacer. (H6.H.D.C.1.E.N.O)

No tengo ni móvil, así que tengo que dejar el número de telf. del albergue. (H10. M.D.L.3.S.S)

Catálogo 2: Amenazas

Las exigencias del mercado laboral y la escasa correlación con las condiciones laborales ofrecidas se identifican como una amenaza. Además, los prejuicios hacia determinados colectivos hacen difícil su inserción. Los recursos de apoyo del territorio no se ajustan a las individualidades, tienen una visión homogénea y sancionadora. La desmotivación en el proceso de búsqueda de

empleo al no tener resultados repercute en la autoestima y puede acarrear problemas de salud mental.

Te llaman para dos días, y cobrando un salario social no te puedes arriesgar porque lo cortan. (H25. M.D.L.3.E.S. P-BAE-D-SL)

Siento que no sirvo para nada. (H9. H.D.L.2. E.S.U.)

Estuve con depresión, y estar desempleada no ayuda, porque le das muchas vueltas a la cabeza. (H25. M.D.L.3.E.S. P-BAE-D-D-P)

No te vales por ti misma, la gente piensa que eres una vaga, tú te sientes así también. (H25. M.D.L.3.E.S. P-BAE-D-RS)

Piden experiencia, pero, si no te dan una oportunidad, cómo consigues la experiencia. (H6. M.D.L.2.E.S. FP-BAE-D-FE)

Catálogo 3: Oportunidades

La participación en itinerarios de orientación genera rutinas y relaciones sociales, todas ellas, habilidades muy mermadas cuando el desempleo se prolonga. Especialmente valorado son los proyectos que contemplan acciones grupales de desarrollo competencial y contacto con empresas. La formación es identificada como una oportunidad especialmente cuando lleva asociada unas prácticas no laborales.

Asistir a los proyectos me obligo a tener un horario. (H1. M.D.L.3.E.S.U)
Antes no me valoraba, ahora con 60 años me he descubierto. (E7. H.D.L.4.E.S.S-BAE-O-Dc)

Formarse, los certificados de profesionalidad son una buena opción. Los descubrí tarde. (E10. M.O.4.E.S.U-BAE-O-F)

Los planes de empleo me permitirán cobrar el subsidio de mayores de 52 años que cotiza para la jubilación. (E10. M.O.4.E.S.U-BAE-O-Re)

4. Discusión y conclusiones

A raíz de los resultados obtenidos, podemos concluir que las personas desempleadas en situación de vulnerabilidad valoran

el papel de las competencias, como favorecedoras de su empleabilidad. En líneas generales, todas las competencias son valoradas, aunque algunas se encuentran por debajo de la media, pero no de forma llamativa.

El análisis sociodemográfico ha revelado que el discurso ha calado más en la población más joven, concretamente, menores de 30 años, y personas de nacionalidad extranjera. Esta situación se asocia al hecho de que en sus países de origen el desarrollo competencial tiene mayor tradición que en España, de ahí, las puntuaciones más elevadas en estos colectivos.

En el caso de las personas con titulaciones universitarias, observamos puntuaciones más elevadas en la valoración de las competencias. Siendo también más alto las puntuaciones en el caso de las mujeres, que en el caso de los hombres. Ello iría en la línea de lo señalada por el Foro Económico Mundial (2020), que señala que a menor nivel formativo menor valoración de las competencias, lo cual puede tener relación con un menor conocimiento de los requerimientos del tejido empresarial. Cuestión que queda reflejada en las respuestas realizadas en las entrevistas. Al coincidir que aquellas personas con menor titulación, en muchos casos llevan más tiempo en situación de desempleo.

Respecto a las competencias más valoradas, resulta llamativo que aquellas que tienen una relación directa con las competencias técnicas y especializadas tienen una puntuación más elevada, frente a aquellas, más centradas en el desarrollo social y personal. Estos resultados informan de una visión tradicional del mercado laboral, donde se relacionan las competencias profesionales con el dominio de una serie de habilidades técnicas y algunas personales, pero, siempre vinculadas al «saber hacer» y «saber ser» y «saber estar» del sector de ocupación que se considere.

Este enfoque difiere con lo señalado en el informe de Caixa Bank *Dualiza* (2022), que señala que la principal demanda de cualificación de las empresas es conseguir más polivalencia y mayor flexibilidad para adaptarse a los cambios; dado que la especialización puede ofrecerse en el propio puesto de trabajo. En esa misma dirección, se observa un incremento de la demanda de un trabajador globalizado, aspecto que fue señalado en el *Informe EPyCE* (Asociación Española de Directores de Recursos Humanos, 2020), donde se destacaba la competencia de compromiso y resolución de los problemas.

En cambio, en nuestra investigación no son significativas competencias asociadas con la iniciativa, capacidad de aprendizaje y creatividad, que, sí que eran entendidas como clave para un eficiente desempeño laboral. Por otro lado, se destaca en la investigación que las personas valoran las formaciones, como una oportunidad de acercarse al mercado laboral, especialmente los certificados de profesionalidad y las prácticas no laborales.

Otras carencias competenciales señaladas son la organización, planificación y gestión del tiempo, que, al enfrentarse a una búsqueda de empleo, tiene una repercusión directa, y en el mercado laboral también es valorado por encima de la media. La falta de habilidades digitales y de recursos tecnológicos se identifica como una barrera, lo que coincide con la Agenda Europea de las Capacidades, donde la capacidad digital tiene un peso prioritario.

Otra cuestión destacable es que las personas encuestadas y entrevistadas consideran de especial relevancia para las personas vulnerables, a este respecto se destaca que su desconocimiento del mercado, de los perfiles demandados lastran su capacidad de desarrollarse e incrementa las brechas socioprofesionales en cuanto a la adquisición de una competencia digital básica y de acceso a los recursos. Además, para aquellas personas que consiguen tener acceso a estos itinerarios de formación lo hacen a des-tiempo, ya que cuando lo consiguen consideran que es muy tarde y que han perdido mucho tiempo lo que vuelve a limitar o empeorar sus posibilidades de inserción.

Por último, de sus comentarios se desprende la necesidad de tener más presentes los aspectos emocionales por parte de los equipos que atienden sus demandas de integración y de formación, por lo que deberían desplegarse planteamientos más holísticos donde se conjuguen las competencias técnicas, transversales y sistémicas enfatizando cuestiones de bienestar básico, dado que desde este enfoque se podría afrontar el aislamiento y la frustración desde una mayor resiliencia que favorezca su capacidad de adaptabilidad.

5. Referencias

Adecco (ed.) (2021). *Informe Adecco sobre perfiles deficitarios y escasez de talento en España*. Adecco Research. <https://bit.ly/3bKj1B8>

- Álvarez-Arregui, E. (2023). Prólogo. En: E. Álvarez-Arregui. *Organización y Gestión de Edusistemas en Transformación: retos, visiones y propuestas de mejora* (pp. 11-12). Universidad de Oviedo.
- Asociación Española de Directores de Recursos Humanos, EPyCE 2019 (2020). *Posiciones y competencias más demandadas*. EAE Business School. <https://bit.ly/493FWVF>
- CaixaBank Informe (2022). *Cambios en los perfiles profesionales y necesidades de Formación Profesional en España*. Perspectiva 2030. Caixa Bank Dualiza. <https://bit.ly/4g0XGmG>
- Diario Oficial de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. <https://bit.ly/3vJsHdh>
- Eurostat (2022). *People at risk of poverty or social exclusion*. Eurostat. <https://bit.ly/3V5AADD>
- Foro Económico Mundial (2020). *Future of Jobs Report 2023*. Weforum. <https://bit.ly/3XOskYH>
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. y Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0)
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio, metas e indicadores*. Asamblea General. <https://bit.ly/3Swnkak>
- OCDE (2015). *Panorama de la educación*. Secretaría General Técnica. OCDE. <https://bit.ly/3fqWiQX>
- OCDE (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE de 2019: competencias para construir un futuro mejor*. OCDE. <https://bit.ly/3V5inpl>
- OCDE (2021). *Marcos de evaluación para el Ciclo 2 del Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de la Población Adulta (PIAAC)*. OCDE. <https://bit.ly/3V5iykS>
- OIT (2022). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo*. OIT. <https://bit.ly/3sRx41d>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darles la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 53-159. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6270>
- Rodríguez-Mantilla, J. y Fernández-Díaz, M. J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educa-

ción secundaria. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 18(1), 71-98. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12312>

UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://bit.ly/47qu3YA>

Creación de una red de interinstitucional educativa y formativa por la educación inclusiva en la ciudad de Teruel: escuela y universidad

DAVID PÉREZ-CASTEJÓN

<https://orcid.org/0000-0003-4657-7721> - dperezca@unizar.es

Universidad de Zaragoza

NURIA TARTAJ-MORATA

<https://orcid.org/0000-0001-7038-0828> -

nuriatartajmorata@iesfrancesdearanda.es

IES Francés de Aranda (Teruel)

Resumen

En este trabajo se presenta y valora el proceso llevado a cabo en la creación de una red de trabajo y colaboración por la generación de actitudes y espacios educativos más inclusivos entre diferentes instituciones educativas y formativas de la ciudad de Teruel. La red, con cambios a lo largo de su desarrollo, ha contado con la participación de un centro público de Educación Infantil y Primaria, un centro público de Educación Especial, un Instituto público de Educación Secundaria y Formación Profesional y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza. El núcleo del trabajo lo forman el origen y proceso de constitución, la evolución, las actuaciones desarrolladas y la valoración de la experiencia. Con la intención de recoger datos se opta por un estudio de corte etnográfico desde el que se analiza la experiencia. Los datos se han recogido mediante grupos de discusión, cuestionarios abiertos, conversaciones informales, análisis de documentación y observación participante. El análisis muestra la importancia de la toma de conciencia sobre el valor y la necesidad del trabajo en red en el logro de la agenda inclusiva. Sin embargo, también se identifica la necesidad de institucionalizar este tipo de iniciativas.

Palabras clave: cambio, coordinación, educación inclusiva, formación, red

1. Introducción

El derecho a una educación inclusiva está reconocido internacionalmente por la ONU (2015) o la Declaración de Incheon a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» de la Agenda 2030. A pesar de ello y pese a que las cuestiones de educación inclusiva deberían ser un imperativo, no una alternativa (Florian, 2017), las políticas y prácticas educativas están fallando para atender los objetivos de la educación inclusiva en las escuelas (De Beco, 2018).

Así, el compromiso social y educativo por convertir el derecho a la educación en el derecho a una educación inclusiva (Echeita, 2022) es un reto que exige nuevas formas y planteamientos. Entre estos nuevos planteamientos, el trabajo en red puede ser útil cuando la intención es el cambio o transformación de la cultura escolar y social (Calderón-Almendros y Echeita-Sarrionandia, 2016). Algunos ejemplos de trabajo en red son las experiencias de Arnaiz *et al.* (2018) y Vega *et al.* (2016) con escuelas de Educación Infantil, Primaria e institutos de Educación Secundaria, la REI «Red para la Educación Inclusiva» entre colegios ordinarios y de educación especial en el estudio de Medina (2020) o el trabajo en red entre instituciones educativas y agentes sociales de Parrilla *et al.* (2017). Otros ejemplos inciden en la creación de una red de investigadores y formadores organizados en diez equipos de investigación de Moliner y Ramel (2018) o la experiencia de red entre diferentes centros educativos y organizaciones sociales e investigadores y su configuración como espacios de colaboración e intercambio de conocimiento, experiencia y prácticas inclusivas de la investigación de Vega *et al.* (2019). Todas estas experiencias de trabajo en red por la educación inclusiva toman como referencia un modelo ecológico o sistémico (Echeita, 2022) y destacan la importancia de este tipo de iniciativas, pero también las ventajas de colaborar y trabajar en red. De la misma manera, los beneficios de la colaboración interinstitucional a nivel internacional (Harris y Jones, 2017; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016) y nacional (Arnaiz *et al.*, 2015; Arnaiz *et al.*, 2018; Parrilla *et al.*, 2016) han sido ampliamente documentados.

En el sentido presentado, la intención de este trabajo es doble. Por un lado, la intención es presentar y describir el proceso llevado a cabo en la creación y mantenimiento de una red interinstitucional en favor del desarrollo de contextos educativos inclusivos entre diferentes instituciones educativas y formativas en la ciudad de Teruel. Por otro lado, la investigación pretende valorar la experiencia del desarrollo y mantenimiento de la red desde las voces de las y los principales actores. Esta red representa un ejemplo de colaboración interinstitucional que adquiere relevancia en investigación educativa como vía de mejora de la calidad de la educación (Muñoz *et al.*, 2018).

La red objeto de estudio de esta investigación la han constituido un centro público de Educación Infantil y Primaria, un centro público de Educación Especial, un instituto público de Educación Secundaria y Formación Profesional y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel de la Universidad de Zaragoza como institución que lidera la red desde la formación inicial del profesorado. Es decir, la red presenta un carácter abierto (Muñoz *et al.*, 2018) y se genera desde una necesidad real de cambio hacia una sociedad y una educación más inclusiva. Esta necesidad es compartida por las instituciones participantes, tanto educativas como formativas.

La red por la educación inclusiva se inicia con la intención de incrementar las relaciones e interacciones entre diferentes centros educativos e instituciones formativas. La finalidad era contribuir a un cambio o transformación en la escuela y sociedad a favor de una educación inclusiva en interés de la justicia social. Tomando como referencia esta finalidad, el objetivo principal de la red ha sido emprender acciones de cambio y transformación hacia modelos educativos y sociales más inclusivos mediante la colaboración entre diferentes centros educativos y la formación inicial del profesorado. Además de este objetivo principal, la red ha pretendido los siguientes objetivos específicos: 1) generar espacios inclusivos/comunes y nuevas actitudes hacia la diversidad y la inclusión educativa y social entre alumnado de diferentes centros educativos; y 2) potenciar espacios formativos y de investigación desde los que compartir, intercambiar y generar nuevo conocimiento y posibilidades sobre la educación inclusiva entre el profesorado de los centros educativos, el profesorado de la formación inicial, el futuro profesorado del grado

de Magisterio en Educación Primaria y el alumnado de los estudios de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva (TSEA).

La red se inicia en el curso 2017-2018 cuando un estudiante del grado de Magisterio en Educación Primaria de las menciones de Educación Física y Pedagogía Terapéutica elabora un trabajo de fin de grado (TFG) desde una perspectiva de aprendizaje-servicio. En este trabajo se identifica la necesidad de espacios comunes de convivencia y aprendizaje entre el alumnado de un centro de educación especial y un colegio público de infantil y primaria muy próximos físicamente. El TFG implicaba el diseño de una jornada inclusiva con la participación del alumnado de los diferentes centros. La propuesta fue valorada de manera muy positiva a través de cuestionarios por parte de las y los docentes y no docentes de los centros educativos participantes y de la universidad. Por este motivo se decide, en el curso académico 2018-2019, desarrollar la propuesta tres veces al año (diciembre/marzo/junio) con la participación de un colegio de educación especial, un colegio público de infantil y primaria y un instituto público de educación secundaria. Además de la propuesta trimestral que implica el diseño de una jornada por la inclusión, se desarrollan con carácter previo a cada jornada actuaciones de formación y sensibilización en los centros participantes que son diseñadas por el futuro profesorado del grado de Magisterio en Educación Primaria y el alumnado del Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva. En el curso 2019-2020, ya con la red establecida, se mantienen las mismas actuaciones que solo se ven interrumpidas durante la crisis derivada de la COVID-19 en marzo de 2021. Una vez finalizadas las restricciones sanitarias de participación en espacios comunes, la red se reinicia en el curso 2022-2023 con el desarrollo de una jornada inclusiva entre el colegio de educación especial y el instituto. En el curso 2023-2024 se desarrollan dos jornadas. La primera de las jornadas se desarrolla entre el colegio de educación especial y el instituto del mismo barrio de la localidad. La segunda jornada implica la participación del colegio de educación especial y otro instituto de la ciudad de Teruel que por petición propia quiere participar por primera vez en la red.

En este escenario, el trabajo que se presenta tiene como objetivo valorar la experiencia de la creación de esta red por la educa-

ción inclusiva entre diferentes instituciones educativas y formativas en la ciudad de Teruel desde las voces de las y los principales protagonistas. Con este objetivo, la investigación toma como referencias conceptuales: 1) los planteamientos de la educación inclusiva (Ainscow, 2005, 2016; Ainscow y West, 2008; Arnaiz *et al.*, 2018; Parrilla, 2007); 2) los procesos de mejora del trabajo en red (Murillo y Krichesky, 2012); y 3) la consideración de la formación inicial del profesorado como un espacio crítico (Giroux, 2018) desde el cual contribuir al cambio o transformación por una sociedad más justa y solidaria.

En primer lugar, este trabajo toma como referencia una educación inclusiva considerada como un proyecto ético que está estrechamente vinculado a los conceptos de *justicia social* (Artiles *et al.*, 2006), *participación*, *equidad* y *no discriminación* (Liasidou, 2015; Muntaner, 2017). Esta perspectiva, que implica un derecho de todos los alumnos y alumnas (Echeita, 2016), es por la que aboga la Agenda 2030 (ONU, 2015) cuando amplía el concepto de *inclusión* para incluir las barreras sociales, culturales y económicas que limitan la educación y el aprendizaje de calidad para todo el alumnado y no solo aquellos y aquellas que presentan una discapacidad o necesidad educativa especial. Es decir, la educación inclusiva se entiende en esta investigación como un proceso que trasciende a las instituciones, una idea transversal que se dirige hacia la creación de una sociedad más justa y solidaria (Sharma, 2018) y la erradicación de la desigualdad e injusticia social (Arnaiz *et al.*, 2018). De esta manera, no hay un único camino hacia una educación inclusiva que se presenta como un proceso contextualizado (Arnaiz *et al.*, 2018). Así, el proceso que aquí se presenta pretende hacer frente de manera local (Muñoz *et al.*, 2011) al reto de la educación inclusiva.

En segundo referente de esta investigación lo componen los procesos de mejora (Murillo y Krichesky, 2012), especialmente cuando la intención es un cambio en la sociedad y en las actitudes hacia la diferencia. La intención es una mejora real en los centros educativos y por ende en la sociedad. Pero los procesos de cambio implican un camino largo, complejo y no lineal (Murillo y Krichesky, 2012). En este proceso del cambio, Arnaiz *et al.* (2018) destacan que para romper con prácticas habituales y encontrar nuevas posibilidades es necesario interrumpir la práctica habitual mediante la reflexión y la acción, establecer espacios de

revisión del pensamiento e identificación de obstáculos y, finalmente, elaborar y aplicar un plan de acción.

Por último, todo el proceso indagatorio se articula desde la consideración de la Educación Superior a través de la formación inicial del profesorado como un espacio crítico desde el que contribuir al cambio o transformación por una sociedad más justa y solidaria. Las ideas de Giroux (2018) de una Educación Superior que debe contribuir a aumentar el bien común son referentes clave de la investigación. En otras palabras, la Educación Superior, además de formar individuos para el desarrollo económico y productivo, debe contribuir a la transformación y mejora social (De Alba-Fernández y Porlán, 2020). Es decir, la universidad también tiene una función vinculada con un propósito cívico desde la que contribuir a una sociedad más democrática e inclusiva (Mahoon, 2021) y en la cual valores como la equidad, la justicia social o los derechos humanos adquieren un carácter prioritario.

Los datos que se presentan en este trabajo forman parte de una investigación más amplia que se enmarca en un proyecto de innovación de la Universidad de Zaragoza sobre Innovación en educación inclusiva y justicia social en la formación inicial del profesorado (PIIDUZ 4779) de la convocatoria 2023-2024. Originariamente, la propuesta también participó en sus etapas iniciales en las convocatorias 2018 (PIIDUZ 18_171) y 2019 (PIIDUZ 19_250).

2. Metodología

Investigar desde las voces de los y las protagonistas acerca de la creación de un red inter institucional por la educación inclusiva y por el cambio justifica un diseño etnográfico desde una perspectiva crítica que persigue la transformación de los contextos (Beach y Vigo-Arazola, 2021). Así, la etnografía como estrategia de investigación social subraya la necesidad de estudiar de primera mano aquello que las personas hacen o dicen en determinados contextos (Hammersley y Atkinson, 2007) formando parte directa o indirectamente de la realidad que investigan (Smith, 2005). Maisuria y Beach (2017) destacan una etnografía que debe formar parte del proceso de transformación social, entendi-

da esta como un proceso de revolución material y cultural. Esta tarea requiere el desarrollo de la conciencia crítica (Mallot, 2010), es decir, un cambio en la conciencia colectiva que haga posible imaginar una nueva realidad (Maisuria y Beach, 2017). Este es el planteamiento recogido en este trabajo.

A continuación, se presentan las técnicas de recogida de datos, escenarios y participantes.

La recogida de datos se ha producido a lo largo de los 4 últimos cursos académicos (2020-2021, 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024) y se ha servido de las siguientes técnicas etnográficas: grupos de discusión, cuestionarios abiertos, conversaciones informales, análisis de documentación y observación participante. La recogida de datos ha sido realizada por una docente de uno de los centros educativos y un docente investigador de la formación inicial del profesorado. Los participantes han sido los siguientes: el profesorado de los centros educativos, el profesorado de la formación inicial del profesorado, el futuro profesorado del grado de Magisterio en Educación Primaria y las y los estudiantes del Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva.

Los datos han sido recogidos en una modalidad selectiva intermitente en diferentes escenarios y momentos. La elección de los escenarios ha sido realizada atendiendo a su carácter crítico y relevante. Se explican a continuación estos escenarios indicando los y las participantes:

- Espacios formativos de la red de investigación, discusión y construcción de conocimiento (Muñoz *et al.* 2018). En estos espacios de la red se producía el diseño de las jornadas educativas y de convivencia inclusivas entre alumnado que no comparte espacios comunes, debido al sistema educativo español basado en una educación ordinaria y especial. Los participantes han sido el futuro profesorado del grado de Magisterio en Educación Primaria y el estudiantado del Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva. Ambos colectivos trabajaban colaborativamente en un espacio de reflexión e investigación para el diseño y desarrollo de las jornadas. Además, el profesorado universitario y el profesorado de los centros educativos de la red también participaban a través de actividades de formación y asesoramiento.

- Jornadas inclusivas con la participación del alumnado de los centros educativos participantes. Estas jornadas de la red eran diseñadas y llevadas a cabo por las y los estudiantes del Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva y el futuro profesorado del grado de Magisterio en Educación Primaria. Cada una de las jornadas abarcaba 5 horas de duración e implicaba diferentes actividades inclusivas entre alumnado de los diferentes centros. A lo largo de los cuatro cursos se desarrollaron un total de 6 jornadas.
- Sesiones previas de sensibilización con los alumnos y alumnas de los centros participantes. Estas sesiones eran diseñadas y llevadas a cabo por las y los estudiantes del grado de Magisterio en Educación Primaria. En cada una de estas sesiones (un total de 12), el futuro profesorado del grado de Magisterio en Educación Primaria diseñaba y llevaba a cabo una sesión de sensibilización acerca de la diversidad y la educación inclusiva con el alumnado de los centros educativos.
- Visitas formativas de las y los estudiantes del grado de Magisterio en Educación Primaria al centro de educación especial (3 sesiones). En esta actividad el futuro profesorado visitaba un colegio de educación especial para conocer la metodología de trabajo, pero también el tipo de alumnado escolarizado.
- Visitas formativas del profesorado de los centros educativos a la universidad (2 sesiones). En estas sesiones, configuradas como seminarios en los que los y las estudiantes del Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva y del grado de Magisterio en Educación Primaria podían compartir y debatir, se producía una gran movilización de perspectivas, creencias y pensamientos acerca de la educación inclusiva y sus barreras.
- Reuniones anuales de coordinación de la red.

Los datos han sido analizados siguiendo las fases establecidas por Charmaz (2006) de la teoría fundamentada. El procedimiento se caracterizó por un proceso simultáneo de recogida de datos y análisis no lineal con continuos viajes de ida y vuelta entre el campo y los datos recogidos.

3. Resultados

El objetivo de esta investigación ha sido presentar, describir y valorar el proceso llevado a cabo en la creación de una red interinstitucional en favor del desarrollo de contextos educativos inclusivos entre diferentes instituciones educativas y formativas de la ciudad de Teruel. Este proceso se ha realizado tomando como referencia las voces de los principales actores de la red: el profesorado de los centros educativos, el profesorado de la formación inicial del profesorado, el futuro profesorado del grado de Magisterio en Educación Primaria y las y los estudiantes del Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva.

El análisis realizado muestra la incidencia positiva de la red interinstitucional cuando el interés es el cambio y transformación por una sociedad y educación más inclusivas. El análisis ha identificado dos categorías explicativas que evidencian el valor de la red. Estas categorías son «Abriendo nuevas posibilidades para la educación inclusiva» y «Creando redes».

Por un lado, la categoría «Abriendo nuevas posibilidades para la educación inclusiva» muestra la importancia de la red a la hora de ofrecer espacios en los que desafiar creencias muy arraigadas acerca de la educación inclusiva, pero también espacios desde los que transitar hacia nuevas posibilidades. Es decir, la red ha contribuido a generar espacios de deconstrucción y reconstrucción de creencias entre la escuela y universidad, entre el profesorado de los centros educativos y el profesorado de la formación inicial y entre el futuro profesorado del grado de Magisterio en Educación Primaria y las y los estudiantes del Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva. A continuación, se muestran ejemplos obtenidos en el trabajo de campo. El siguiente extracto, obtenido en una conversación con un profesor de la formación inicial, muestra la necesidad de espacios comunes entre diferentes instituciones cuando la finalidad de la red es una de cambio y transformación:

Estos 2 años de pandemia y restricciones de participación te hacen más consciente del valor e importancia que estos espacios comunes entre diferentes centros tienen si queremos contribuir al cambio por una educación inclusiva. (Profesor universitario, 2023)

Así, el trabajo colaborativo en red entre la escuela y la universidad en favor de nuevas formas de entender la educación inclusiva es significativo. El ejemplo expone cómo la red, además de contribuir al cambio, también ha podido contribuir a la toma de conciencia de los y las participantes de la propia necesidad de la red cuando el interés es la educación inclusiva.

El siguiente ejemplo obtenido en una conversación informal con un futuro docente muestra las posibilidades que ofrece la red a la hora de abrir nuevas perspectivas acerca de la educación inclusiva:

Este proyecto te ayuda a ampliar tu perspectiva sobre la educación, haciendo, así, que la educación que recibimos en la universidad sea de mayor calidad, lo cual puede ayudarnos a mejorar en nuestro futuro docente. (Estudiante universitario, 2023)

Los espacios de la red, más allá de ayudar a tomar conciencia del cambio o transformación que necesita la agenda inclusiva, han servido como escenarios en los que desafiar creencias acerca de la educación inclusiva establecidas muchas a veces sin un cuestionamiento previo. Dicho de otro modo, la red se ha presentado como un espacio de deconstrucción de creencias y perspectivas. Sin embargo, además de procesos de deconstrucción, las actuaciones de la red también han favorecido procesos de reconstrucción acerca de la educación inclusiva. Se muestra un ejemplo obtenido en un grupo de discusión en el que un profesor participante destacaba la importancia de los espacios de la red desde los que compartir e investigar: «Estos espacios permiten cambiar perspectivas, nuestro punto de vista, buscar otra mirada...». En este sentido, los espacios colaborativos de investigación entre los diferentes participantes han contribuido a estos procesos de reconstrucción. Estos procesos de reconstrucción se han visto favorecidos por las reflexiones individuales y colectivas y las tareas de investigación e indagación acerca de los diseños de las jornadas inclusivas de la red en las que participaban los diferentes centros educativos y su alumnado.

Por otro lado, la categoría «Creando redes» muestra el valor de la red cuando el interés es el cambio y transformación social y cultural por una educación plenamente inclusiva. Se muestran varios ejemplos obtenidos durante la observación participante de

uno de los investigadores en el desarrollo de las jornadas inclusivas. En primer lugar, los siguientes extractos muestran la satisfacción del trabajo en red por una meta común, el valor enriquecedor de la experiencia y el alto nivel de sostenibilidad de la red:

Mi satisfacción con este tipo de proyectos es muy alta, te hace pensar que otras formas son posibles. (Profesora centro educativo, 2019)

Es una experiencia diferente, enriquecedora e inolvidable. (Estudiante, 2023)

Este tipo de iniciativas tiene muchas posibilidades de mantenerse en el tiempo, creo el proyecto es sostenible, ya que básicamente depende de la iniciativa de las personas implicadas. (Profesora centro educativo, 2018)

Junto con estas cuestiones, los extractos también muestran el valor de la red a la hora de incrementar el compromiso y activismo de las y los participantes de la red por la educación inclusiva. Se muestran varios ejemplos:

Por su contenido y carácter transversal, creo es un proyecto de los que ensanchan el corazón y la vocación de las personas que, incluso antes de trabajar como profesores, amamos nuestro trabajo. (Estudiante universitario, 2023)

Me ha encantado formar parte de este tipo de acciones que van dirigidas a cambiar una educación que a veces es un tanto rígida y fomentar escuelas inclusivas frente a una educación que no brinda una igualdad de oportunidades. (Estudiante, 2023)

En segundo lugar, dentro de esta categoría, la red también ha supuesto una oportunidad de formar parte de un equipo multidisciplinar. Esta cuestión es destacada por una profesora participante:

Como profesora del centro creo que en educación es muy importante establecer lazos y relaciones entre todas las instituciones educativas, todavía más cuando somos centros tan próximos y formamos parte de una misma comunidad educativa. (Profesora centro educativo, 2023)

La necesidad de estrechar lazos, sinergias y nuevas formas de colaboración por una educación inclusiva considerada como un derecho de todo el alumnado es significativa.

En la misma línea, una profesora de uno de los centros recogía en una de las reuniones de la red:

Este proyecto es muy importante para nosotros en muchos sentidos. Por un lado, para nuestros estudiantes de formación profesional es una oportunidad real de trabajar desde una perspectiva inclusiva. Por otro lado, con respecto a nuestro alumnado de la ESO, estas actividades nos ayudan a romper barreras sociales con respecto a la inclusión. (Profesora centro educativo, 2023)

4. Discusión y conclusiones

Los datos recogidos corroboran investigaciones previas. Los resultados muestran la importancia de las redes de colaboración en el desarrollo de la educación y sus potencialidades (Arnaiz *et al.*, 2018), el impacto positivo de la colaboración entre la universidad y la comunidad (Parrilla *et al.*, 2016) y las posibilidades reales de generar cambios (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016).

De forma particular, los resultados también refuerzan los hallazgos de otros estudios en el sentido que se presenta. La importancia de la red a la hora de aunar distintos profesionales asociados a un mismo proyecto (Arnaiz *et al.*, 2018), la colaboración docente como requisito esencial para impulsar los procesos de cambio y mejora en los centros educativos (Krichesky y Murillo, 2018) o la relevancia en la red del intercambio y el diálogo (Moliner, 2018).

A pesar de ello, la investigación llevada a cabo también presenta limitaciones. Algunas de estas limitaciones son la interrupción derivada de la pandemia o el hecho de que los datos proceden únicamente del colectivo docente o en formación y no han tenido en cuenta las voces del alumnado de los centros educativos. Sin embargo, los datos también permiten obtener algunas conclusiones sin intención de generalizar.

En el sentido presentado, a pesar de los esfuerzos de todos los y las participantes, existe todavía la necesidad de planificar nuevas formas de participación y transformación social (Moliner, 2018) como es este ejemplo de red por la educación inclusiva en la ciudad de Teruel. Así, en unas culturas institucionales todavía alejadas de los axiomas de una educación inclusiva, falta todavía

un largo camino por recorrer para que las actuaciones por la inclusión se trasladen poco a poco a otros ámbitos y generen cambios reales y significativos. Con todo, la valoración positiva de la experiencia de esta red entre instituciones educativas y formativas permite destacar algunas conclusiones en el sentido que se presenta a continuación:

- La necesidad de un mayor número de interacciones locales por una sociedad más inclusiva y solidaria. Las redes inclusivas pueden contribuir a crear lazos y establecer metas comunes y constituirse como un factor clave en el desarrollo de una agenda inclusiva que quiera hacer frente a todas las resistencias sociales y culturales existentes. En este sentido, el trabajo colaborativo en red promueve el desarrollo de proyectos inclusivos (Moliner, 2018).
- La importancia de generar espacios comunes de discusión e investigación. Por un lado, la toma de conciencia sobre la existencia de otras posibilidades o visiones acerca de la educación inclusiva exige espacios en los que hacer frente de manera individual y colectiva a unas creencias muy arraigadas sobre una conceptualización de la educación inclusiva que puede justificar la exclusión. Es decir, las redes inclusivas pueden ofrecer espacios desde los que reflexionar y repensar sobre la práctica (Murillo y Krichesky, 2012). En estos espacios es necesario reconstruir la realidad en lugar de reproducir una cultura que a veces no es todo lo inclusiva que debería. Para ello, la participación de todas y todos los agentes involucrados en la educación es fundamental. Por otro lado, además de deconstruir a partir de la reflexión sobre las propias prácticas, también son importantes las tareas de reconstrucción a partir de procesos de indagación e investigación. En este proceso de investigación, la formación inicial del profesorado debe y puede asumir responsabilidad y liderazgo de toda la comunidad educativa.
- La potenciación de recursos gracias a la colaboración interinstitucional. El logro de una sociedad y educación más justa e inclusiva supone un esfuerzo que se puede ver facilitado por el trabajo en red de diferentes instituciones.

Por último, la sociedad y escuela actual se enfrentan al gran desafío de contribuir a una educación y sociedad más justa e in-

clusiva. Así, este propósito exige nuevas formas de trabajo, nuevas perspectivas y nuevos espacios desde los que dialogar, debatir y hacer preguntas sobre las cuestiones que de verdad importan (Giroux, 2018). El análisis de esta investigación refuerza el papel que las redes inclusivas pueden desempeñar ante este desafío.

5. Referencias

- Ainscow, M. (2005). Para comprender el desarrollo del Sistema Educativo Inclusivo. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 3(7), 5-20. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v3i7.-1180>.
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1, 2. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2015-0013>
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorando las escuelas urbanas*. Narcea.
- 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.
- Arnaiz Sánchez, P., De Haro Rodríguez, R. y Azorín Abellán, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Artiles, A., Harris-Murri, N. y Rostenberg, D. (2006). Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory Into Practice*, 45(3), 260-268. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_8.
- Beach, D. y Vigo-Arazola, M. B. (2021). Critical ethnographies of education and for social and educational transformation: A meta-ethnography. *Qualitative Inquiry*, 27(6), 677-688.
- Calderón, I. y Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dossier GRAÓ*, 1, 35-41
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage.
- De Alba Fernández, N. y Porlán, R. (2020). *Docentes universitarios: Una formación centrada en la práctica*. Morata.
- De Beco, G. (2018). The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation?. *International Journal of Law in Context*, 143(3), 396-415. <https://doi.org/10.1017/S1744552317000532>

- Echeita, G. (2016). Educación Inclusiva. De los sueños a la práctica del aula. *Cuaderno de Educación*, 75, 1-9.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.
- Florian, L. (2017). The heart of inclusive education is collaboration. *Pedagogika*, 126(2), 248-253.
- Gallego, C. (2005). Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Escuela española*, 13, 10-12.
- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3.^a ed.). Routledge.
- Harris, A. y Jones, M. S. (2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement? *Wales Journal Education*, 19(1), 16-38.
- Liasidou, A. (2015). *Inclusive Education and the issue of Change: Theory, Policy and Pedagogy*. Springer.
- Mahon, K. (2021). «Neoliberalised» (Human) Bodies and Implications for Professional Education. En: Loftus, S., Kinsella, E. A. (eds.). *Embodiment and Professional Education. Debating Higher Education: Philosophical Perspectives*, 8. https://doi.org/10.1007/978-981-16-4827-4_15
- Maisuria, A. y Beach, D. (2017). Ethnography and Education. En: *Ethnography and Education. Oxford Research Encyclopedia*. Oxford University Press.
- Malott, C. (2010). *Policy and Research in Education: A Critical Pedagogy for Educational Leadership*. Peter Lang.
- Medina, F. (2020). Red para la Educación Inclusiva en Canarias Investigación aplicada para avanzar en la implementación hacia una educación inclusiva. *Revista EXPE: Experiencias y Proyectos Educativos*, 4, 96-101.
- Moliner García, O. y Ramel, S. (2018). Una mirada sobre el trabajo en red del Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire (LISIS): afianzando una cultura colaborativa para la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 91-109. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7716>
- Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1).

- Muñoz, M., Raposo, M., Doval, M. I. y Parrilla, Á. (2011). Una red local inter-centros para la inclusión educativa. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 69, 8.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- ONU (2015). *Educación 2030: Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29.
- Parrilla, Á. (2007). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Perspectiva CEP*, 14, 17-31.
- Parrilla, Á., Raposo, M. y Martínez, E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, 32(12), 2066-2087.
- Parrilla, M. D. L. Á., Susinos, T., Gallego, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(89), 144-156
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- Sharma, U. (2018). Preparing to teach in inclusive classrooms. En: *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Sharma, U., Forlin, F., Loreman, T. y Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of the Novice Pre-Service Teachers. *International Journal of Inclusive of Special Education*, 21, 2.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Rowman Altamira.
- UNESCO (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO.
- Vega, C. G., Gallego, M. R. R. y Vélez, C. C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. Desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-participativas en los grupos de apoyo mutuo (GAM). *Prisma social*, 16, 60-110.

Factores clave que influyen en el uso (in)adecuado de los medios digitales en menores en situación de riesgo: acompañamiento familiar, normas y límites

ELIXABETE SÁENZ ARRIZUBIETA

<https://orcid.org/0000-0002-7129-8911> - elixabete.saenz@ehu.eus

Universidad del País Vasco

JON ALTUNA URDIN

<https://orcid.org/0000-0002-1847-8083> - jon.altuna@ehu.eus

Universidad del País Vasco

ARKAITZ LAREKI ARCOS

<https://orcid.org/0000-0002-7982-9203> - arkaitz.lareki@ehu.eus

Universidad del País Vasco

Resumen

Las particularidades del uso de los medios digitales en los y las menores en situación de riesgo han sido escasamente estudiadas, motivo por el cual resulta necesario identificar factores que puedan lograr un uso óptimo y responsable en este colectivo. Para ello, se han analizado los usos inadecuados y la mediación de una muestra de 152 participantes compuesta por 64 menores en riesgo sujetos a intervención socioeducativa de entre 9 y 17 años junto con sus familias (50) y sus educadores (38). El cuestionario está compuesto por distintos tipos de uso y acciones inadecuadas junto con dimensiones de acompañamiento y establecimiento de normas y límites. Como resultado, se aprecia un mayor uso inadecuado en los menores con menor acompañamiento familiar, y que reciben menos normas y límites. A su vez, se observa que a mayor edad se producen más acciones inadecuadas y que son los chicos quienes superan a las chicas en estas acciones. Se concluye, por tanto, la necesidad de un mayor acompañamiento familiar con normas y límites de cara a una reducción de

acciones inadecuadas en el colectivo de menores en riesgo, poniendo especial atención en aquellos menores en situación de riesgo de más edad.

Palabras clave: medios digitales, usos inadecuados, menores en riesgo, educación

1. Introducción

En la actualidad, el día a día de niños/as y adolescentes transcurre en gran medida en el contexto digital, un espacio esencial de socialización, entretenimiento e (in)formación. Sin embargo, frecuentemente el uso no se acompaña del necesario desarrollo de la competencia digital, principalmente en lo relativo al pleno aprovechamiento y a la realización de un uso crítico y seguro.

En la práctica este hecho ha derivado en la adquisición de hábitos de uso inadecuados que son potencialmente perjudiciales para niños/as y adolescentes. El más extendido es el uso excesivo de los medios digitales (Cebollero-Salinas *et al.*, 2021), que se prolonga durante más de 5 horas en días laborables para el 31,6 % de niños, niñas y adolescentes (Andrade *et al.*, 2021).

Los usos más frecuentes tienen fines relacionales o lúdicos y son comunicarse con amigos/as, ver vídeos, escuchar música, jugar a videojuegos y subir fotos para compartirlas (Eustat, 2020).

La edad es un factor determinante en muchos aspectos del uso de los medios digitales. Por un lado, la edad en que algunos niños y niñas comienzan a utilizar Internet es de 3 o 4, según una investigación realizada por OfCom (2023) en Reino Unido. En España, a los 10 años los usuarios llegan al 90 % (INE, 2022) y en el País Vasco, comunidad a la que pertenece el colectivo de menores en riesgo que participa en el estudio, el 99,1 % de adolescentes entre 10 y 15 años utiliza habitualmente los medios digitales. Se produce, pues, un aumento progresivo del uso de los medios a medida que cumplen años.

Asimismo, la finalidad social y relacional gana importancia frente al entretenimiento (Torrijos-Fincias *et al.*, 2021), hacen un uso más autónomo y les gusta crear y publicar contenido (Garmendia *et al.*, 2019a).

Las investigaciones realizadas demuestran que la edad también es un factor relevante respecto a la mediación parental, y coinciden en señalar que la mediación disminuye a medida que los niños y las niñas crecen (Martínez *et al.*, 2020; Ponte y Batista, 2020).

Garmendia *et al.* (2019b) apuntan que los progenitores pueden considerar que sus hijos e hijas más pequeños (de entre 9 y 12 años) son más vulnerables y menos competentes ante los posibles riesgos derivados de Internet. A juicio de Livingston *et al.* (2017), la dificultad para controlar el uso de los medios digitales de los adolescentes y la resistencia de estos a ser supervisados pueden contribuir a una menor mediación parental.

Hábitos de uso de menores en riesgo

Dadas las carencias y dificultades de los y las menores vulnerables, cabe preguntarse si tienen las mismas preferencias y hábitos de uso que los menores normalizados, y si su nivel de competencia digital es similar. En este sentido, Melendro *et al.* (2014) confirman que también prefieren los usos lúdicos a los formativos, aunque se distinguen por elegir contenidos poco elaborados.

Por su parte, Ibáñez y Martín (2013) señalan que el uso de los menores vulnerables está condicionado por la necesidad de la inmediatez que dificulta la profundización en los contenidos desde la madurez, el esfuerzo y el espíritu crítico. Entre las razones que explican un uso inadecuado Bian y Leung (2015) mencionan la necesidad de cubrir las carencias, mientras que Fox y Moreland (2015) señalan la intención de afrontar una baja autoestima, sentimientos de angustia y experiencias relacionales negativas.

Otra de las dificultades apuntada por Lugo (2015) es su falta de conocimientos que les impide transformar la información en conocimiento relevante, seleccionar contenidos y manejar y compartir información en el día a día a través de las TIC.

La comparativa de los usos de menores vulnerables (el 27,9 % de la muestra) y no vulnerables realizada por Melendro *et al.* (2016) muestra usos similares con las siguientes diferencias: 1) un menor uso social de las chicas vulnerables; 2) los y las menores vulnerables dedican más tiempo al entretenimiento; y 3) los y las menores vulnerables no practican el uso de los medios digitales en familia.

Por otra parte, Rico y Martínez-Carrera (2020) concluyen que los y las adolescentes entre 12 y 17 años incluidos en el Sistema de Protección de Menores hacen un uso fundamentalmente recreativo, muchas veces con la intención de evadirse de las dificultades:

Me gusta mucho jugar con las aplicaciones de videojuegos que tengo instaladas en mi *smartphone*, me paso horas con ellas porque me distraigo y me divierto mucho, así me olvido de todo lo malo. (Relato n.º 12, líneas de análisis 16-17: Chico de 16 años, p. 474)

Estos autores destacan que se inclinan por la creación de contenidos para compartir en redes sociales, o, en menor medida, por los videojuegos. En la misma línea, Ricoy y Martínez-Carrera (2020) añaden que se interesan mayoritariamente por juegos de contenido violento y que:

[...] contienen estereotipos sexistas en los que prima el dominio, la fuerza y la competitividad; mientras que las chicas optan por juegos que exaltan rasgos tipificados como femeninos: debilidad, dependencia, amor romántico, etc. (p. 473)

En sus investigaciones con menores pertenecientes al Sistema de protección español en acogimiento residencial, Casado *et al.* (2018) destacan que su necesidad de afecto les hace más proclives a los riesgos en línea, sobre todo en las redes sociales.

En el marco de la investigación europea *EU Kids Online* también se ha puesto el foco en las experiencias que los/as menores de familias en situación de riesgo tienen en Internet, por considerar que estos/as menores son más vulnerables que otros niños al daño derivado de los riesgos de Internet. Entre sus conclusiones apuntan que estos/as están en riesgo en un doble sentido: por un lado, sufren los problemas de sus progenitores y, por otro, usan los medios digitales de forma intensiva, especialmente para relacionarse. Suelen tener dificultades para aprovechar las oportunidades que ofrecen los medios digitales y para responder a los riesgos que se puedan derivar de su uso.

La mediación parental de las familias en situación de riesgo: normas y límites y acompañamiento

La mediación parental en las familias vulnerables está condicionada por las diversas dificultades que los progenitores atraviesan, y que dificultan un adecuado ejercicio de la parentalidad y de la mediación parental.

La investigación elaborada por Lara (2007) con madres e hijos/as adolescentes pertenecientes a contextos familiares en

riesgo psicosocial en España muestra que los chicos y chicas en riesgo perciben en sus madres cierta desatención respecto a sus necesidades en comparación con las de no riesgo.

Son nuestros adolescentes, en comparación con los normativos, los que perciben a sus madres menos implicadas en sus tareas educativas y menos atentas a sus necesidades. Además, hacen mayor uso de estrategias disciplinarias de carácter coercitivo como son la coerción verbal, privación o coerción física que las madres de adolescentes normativos. (Lorence, 2007, p. 102)

López de Ayala *et al.* (2019) señalan que los progenitores de menores en riesgo generalmente utilizan medidas restrictivas en lugar de apoyarles activamente para un uso seguro y óptimo de

Tabla 1. Tipos de mediación parental

Prácticas de mediación parental	
1) <i>Laissez-faire</i>	Es el tipo de práctica que prevalece. Corresponde con progenitores incapaces de responder a los retos del día a día, especialmente a familias en situación de precariedad y problemas emocionales. Se caracterizan por: 1) no tener interés; 2) pensar que deben aprender mediante el uso de los medios a enfrentarse a las dificultades; y 3) la responsabilidad de educar en el uso de los medios digitales es de la escuela, en consecuencia, no deben ofrecerla en casa. Este tipo de mediación se da también en otro tipo de familias a medida que los/as hijos/as crecen.
2) Restricción no metódica	Los progenitores imponen normas y límites de manera inconsistente. Con frecuencia utilizan los medios digitales como niñera o para el entretenimiento de sus hijos/as durante bastante tiempo.
3) Control arbitrario o explotación de la posición dominante	Los progenitores ejercen un control abusivo y dominante sobre sus hijos/as. Pueden utilizar violencia física, a través de golpes, o psicológica, mediante presiones.
4) Amabilidad	Los progenitores, especialmente las madres, muestran un alto grado de amabilidad y suelen utilizar los medios digitales con sus hijos/as. La mediación digital que realizan no está dirigida al desarrollo de la competencia digital, solamente comparten contenidos.
5) Prácticas centradas en el/a niño/a	Este tipo de práctica se da en pocas familias, solamente cuando los progenitores tienen los recursos necesarios para centrarse en las necesidades e intereses de sus hijos/as. En estos casos las familias han alcanzado una mejor situación socioemocional y socioeconómica que les permite afrontar mejor los retos diarios.

Fuente: elaboración propia a partir de Paus-Hasebrink (2018, pp. 51-60)

los medios digitales. Asimismo, apuntan que la existencia de apoyo en la familia se relaciona con una mediación en línea más positiva.

Paus-Hasebrink profundiza en el análisis de las prácticas de mediación parental e identifica cinco tipos de prácticas que prevalecen sobre las demás:

En resumen, la mediación digital de las familias en situación de riesgo presenta características propias de las modalidades *Laissez-faire* y Restricción no metódica, ambas alejadas del apoyo y, por tanto, de una mediación en línea positiva.

2. Metodología

En esta investigación se optó por una metodología mixta (cuantitativa-cualitativa), que posibilita contrastar los datos recogidos en el cuestionario con escala de tipo Likert con las entrevistas realizadas a los educadores. Los diseños mixtos representan la integración o combinación entre enfoques cualitativo y cuantitativo, ambos se entremezclan en la mayoría de las etapas de la investigación y contemplan todas las ventajas de cada uno de los enfoques (Hernández-Sampieri *et al.*, 2006). Se ha utilizado un diseño de investigación de tipo exploratorio, descriptivo e interpretativo en que se estudian las siguientes variables: *hábitos de uso* de menores en riesgo, *ayuda y acompañamiento* de los menores en riesgo, *normas y límites* de los menores en riesgo.

Se han establecido tres objetivos investigativos:

1. Analizar el uso de los/as menores vulnerables.
2. Conocer la influencia y/o relación entre el uso (in)adecuado de los medios digitales de los menores en riesgo con respecto al acompañamiento familiar y a las normas y límites de estos menores.
3. Identificar diferencias en el uso inadecuado de los medios digitales de los menores en riesgo con relación a la edad.

En el estudio han participado un total de 152 participantes, de los cuales 64 son menores en riesgo de entre 9 y 17 años sujetos a intervención socioeducativa, sus familias (50) y sus educadores (38).

La muestra se ha seleccionado por conveniencia. La muestra de menores en riesgo corresponde al programa de intervención familiar de la Diputación Foral de Guipúzcoa que atiende a la práctica totalidad de los/as menores en situación de riesgo grave o desamparo del territorio guipuzcoano.

Para la recogida de datos, se utilizó un cuestionario creado y validado por Altuna *et al.* (2018), cuyo elevado valor del coeficiente α de Cronbach, de 0,781 (Cronbach, 1951), demuestra una buena consistencia interna. El cuestionario consta de siete preguntas iniciales que recogen datos sociodemográficos como edad, género y curso. Posteriormente, se presentan 24 ítems (puntuación de tipo Likert en una escala del 1 al 4) que se agrupan en un total de 3 variables, una por cada dimensión con sus respectivas subdimensiones.

Tabla 2. Objetivos específicos, dimensiones y subdimensiones del cuestionario de menores

Dimensión	Nombre de la variable	Alpha de Cronbach	Subdimensiones
Hábitos de uso de menores en riesgo	@HUMR_MEDIA	,743	Única (ítems 1,2,3,4,5,6 7) Medidas habituales (ítems 1,2,3,4,5,6,9)
Acompañamiento de los menores en riesgo	@ACM_MEDIA	,937	Medidas puntuales (ítems 7,8) Normas (ítems 1,2,3,4)
Normas y límites de los menores en riesgo	@NLP MEDIA	,946	Medidas de control (ítems 5,6 7,8)

La recogida de datos se realizó siguiendo criterios éticos de consentimiento y confidencialidad de la Convención de Helsinki como acredita el Comité de Ética de la UPV/EHU. A su vez, con cada colectivo se siguió un procedimiento diferente adaptándose a sus respectivas características y contextos. Así, el colectivo de menores en riesgo y el de familiares recibieron el cuestionario de manos de sus educadores/as de referencia, quienes ayudaron a la explicación de los ítems cuando fue necesario y, una vez finalizado, ofrecieron a los/as menores un sobre en el que recoger su cuestionario y los acompañaron a depositarlo en el buzón. De esta manera se procuró eliminar las reticencias del colectivo a participar y se aseguró la comprensión del cuestionario y la privacidad de las respuestas (Fábregues *et al.*, 2016). A su

vez, con el colectivo de educadores el contacto se hizo a través de los responsables del programa de intervención familiar.

Las variables principales en este estudio han sido las correspondientes a cada una de las dimensiones de usos inadecuados que se recogen en la tabla 1. Estas se han analizado con el fin de conocer la relación que hay entre la variable *uso de los medios digitales* de los menores en situación de riesgo y a otras variables como el *acompañamiento* familiar, las *normas y límites* de estos menores, así como el *rango de edad* de la muestra estándar de menores.

A partir de los datos obtenidos se realizaron pruebas para el cálculo del coeficiente α de Cronbach (Cronbach, 1951) en el cuestionario y en las variables, así como las pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk y Kolmogorov-Smirnov (Dalgaard, 2008). Las pruebas de normalidad determinaron unas distribuciones de las respuestas con una significancia menor a 0,05, lo que evidencian una dispersión no normal. Por ello, además de los análisis de resultados descriptivos se han realizado pruebas no paramétricas con el programa *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) en su versión 25. Nos referimos al análisis de rangos por subgrupos mediante la prueba Kruskal-Wallis y el coeficiente de correlación de los rangos Rho de Spearman. Estas pruebas han sido de utilidad tanto para correlacionar las variables de estudio como para comparar los subgrupos por rangos de edad de los menores en riesgo. En casos en los que las diferencias han sido estadísticamente significativas se calculó el correspondiente tamaño del efecto mediante el Coeficiente de Probabilidad de Superioridad (Ruscio y Mullen, 2012), la Prueba r de Rosenthal (Rosenthal y Rubin, 1991) y el coeficiente ϵ^2 cuadrado (Ventura-León, 2019).

También se llevaron a cabo grupos de discusión con los familiares y educadores con la intención de recoger sus testimonios para entender mejor las respuestas de los menores en riesgo y realizar un contraste con ellos. Para ello, se categorizaron y codificaron las respuestas a partir de los distintos participantes, las dimensiones y variables de la investigación.

3. Resultados

3.1. Hábitos de uso inadecuados de los medios digitales por parte de los/as menores en situación de riesgo

A partir del análisis de frecuencias y descriptivos observamos que los hábitos de uso más repetidos, a partir de la suma de las categorías *pocas veces*, *muchas veces* o *siempre* son: el uso de Internet sin permiso (ítem 1), el 45,8 %; el uso cuando deben estar realizando otras tareas (ítem 2), el 61 %; y el uso durante más tiempo de lo dicho a los/as adultos/as (ítem 5) el 47,5 %. Por otro lado, los usos que se dan con menos frecuencia son animar a desobedecer las normas (ítem 6), el 8,5 %, ayudar a usar los medios digitales sin permiso (ítem 7), el 18,6 % y usar en clase sin permiso (ítem 3) el 15,3 %.

Tabla 3. Frecuencias y Medias de acciones inadecuadas de los/as menores en situación de riesgo en la dimensión Hábitos de Uso

Ítem	Frecuencia				Media
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Usar sin permiso	N 35	18	5	6	1,72
	% 54,7 %	28,1 %	7,8 %	9,4 %	
Usar durante otras tareas	N 26	25	11	2	1,83
	% 40,6 %	39,1 %	17,2 %	3,1 %	
Usar en clase sin permiso	N 53	9	2	0	1,20
	% 82,8 %	14,1 %	3,1 %	0,0 %	
Usar más de 2 horas al día	N 14	11	15	23	2,75
	% 22,2 %	17,5 %	23,8 %	36,5 %	
Usar más de los que digo	N 31	18	7	7	1,84
	% 49,2 %	28,6 %	11,1 %	11,1 %	
Animar a desobedecer las normas	N 58	6	0	0	1,09
	% 90,6 %	9,4 %	0,0 %	0,0 %	
Ayudar a usar sin permiso	N 52	8	2	1	1,24
	% 82,5 %	12,7 %	3,2 %	1,6 %	

Asimismo, vemos que la realización media de cada una de las acciones inadecuadas analizadas oscila entre $M = 1,09$ y $M = 2,75$, siendo la media de esta dimensión de 1,68.

Entre los hábitos de uso inadecuados por los que se les ha preguntado los/as menores en situación de riesgo dicen que: usan Internet más de 2 horas al día, durante otras tareas y que lo utilizan más de lo que dicen. De hecho, es la acción que presenta la media más alta ($M = 2,75$). Así, si atendemos a la opinión de los/as educadores, podemos afirmar que el tiempo de uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo es muy superior a las dos horas: Dos horas se queda muy corto. (Ítem 4, sujeto n.º 2, grupo de discusión 1)

En esta misma línea, afirman que desde que salen del colegio todo el tiempo están conectados: Pero vaya, desde las 16:30 p.m. que salen del cole hasta las 22:00 p.m. que se acuestan ahí hay horas que... (Ítem 4, sujeto n.º 1, grupo de discusión 1)

La siguiente media más alta ($M = 1,84$) corresponde a la acción Usar más de lo que digo, lo que coincide con la visión de educadores/as sobre el uso excesivo que realizan de los medios digitales.

El Uso durante otras tareas (ítem 2), presenta una media de $M = 1,83$, siendo la noche el momento en que los/as menores tienen más libertad para utilizar medios digitales, principalmente el móvil:

No le dan el móvil a la madre o la madre tampoco es capaz de ponerle una norma clara. Hacen la trampilla de mi madre no me pide, yo no le doy..., pero..., hasta las 3 de la mañana o así... (Ítem 2, sujeto n.º 3, grupo de discusión 1)

Hablamos de familias que no tienen red social ni apoyo, entonces por aquí encuentra una familia, o gente con la que hablar, si luego en la calle no tengo con quien hablar... (Ítems 1 a 5, sujeto n.º 1, grupo de discusión 1)

Gracias a la información aportada por las y los educadores, sabemos que las situaciones personales de los/as menores, y su necesidad de relacionarse, evadirse, etc., los impulsan a usar los

medios digitales durante todo tipo de tareas, especialmente cuando deberían estar durmiendo.

Con la intención de conocer de qué manera se relaciona la variable *edad* de los/as menores con sus *hábitos de uso*, vamos a realizar diferentes análisis comparativos entre la variable com- puesta @HU_MEDIA y dichas variables.

3.2. Hábitos de uso inadecuados de los medios digitales por edad

Los datos sobre los hábitos de uso inadecuados varían atendiendo a la edad de los/as menores en situación de riesgo. Como reflejan los datos obtenidos, los/as menores comienzan a utilizar los me- dios digitales de manera más autónoma, frecuentemente, a partir de los 9 años (edad en que es habitual que reciban su primer mó- vil como regalo de comunión). Sin embargo, el uso que realizan a los 9 y 10 años es incipiente y, en consecuencia, los usos inadecuados son menos que los realizados por menores de más edad.

De hecho, la siguiente tabla de descriptivos refleja con clari- dad que la media de usos inadecuados de los medios digitales aumenta a medida que los/as menores cumplen años.

Para efectuar un análisis a partir de la edad, se han estableci- do 4 rangos de edad: 9-10, 11-12, 13-14 y 15-16-17.

Tabla 4. Diferencia de rango promedio de los hábitos de uso con relación al rango de edad

Descriptivos						
		N	Rango Promedio	Kruskal-Wallis		
				H	Sig.	E ² _R
Hábitos de uso de menores en riesgo @HU_MEDIA	9-10	9	10,56			
	11-12	14	23,64			
	13-14	17	31,15	20,831	,000	,378
	15-16-17	16	40,03			
	Total	56				

La existencia de diferencias entre los rangos de edad se confir- ma en la tabla 3, con una diferencia estadísticamente significati-

va, $p = .000$ y un tamaño del efecto grande con un ϵ cuadrado = 0,378, para un intervalo de confianza del 95 %.

A la luz de estos datos vemos que los hábitos de uso inadecuados aumentan progresivamente con la edad, siendo los/as menores de 9-10 años quienes presentan un promedio menor de hábitos de uso inadecuado ($R_m = 10,56$) y los de 15-16-17 años quienes presentan un promedio más alto ($R_m = 40,03$).

Tabla 5. Análisis de los hábitos de uso en Internet con relación al rango de edad de los/as menores en situación de riesgo

Variable dependiente	Test Post Hoc	(I) Edad	(J) Edad	Sig.	r
Hábitos de uso de menores en riesgo. @HU_MEDIA	Bonferroni	9-10	11-12	,353	
			13-14	,012	2,751
			15-16-17	,000	3,939
	Bonferroni	11-12	13-14	1,00	
			15-16-17	,034	2,190
	Bonferroni	13-14	15-16-17	,694	

De hecho, como vemos en la tabla 5, las edades 9 y 10 (rango 1) muestran diferencias estadísticamente significativas con el rango 3, 13-14 años, con una $p = .012$ y un alto tamaño del efecto $r = 2,751$, y también con el rango 4 de 15-16-17 años con una $p = .000$ y un alto tamaño del efecto $r = 3,939$.

Las edades 11-12 (rango 2) solo muestran diferencias estadísticamente significativas con los/as menores de 15 a 17 años, con una $p = .034$ y un alto tamaño del efecto $r = 2,190$.

3.3. Las normas y límites hacia el uso de los medios digitales de menores en riesgo influyen en sus hábitos de uso

En la tabla 5 el grupo de 9 y 10 años es el que presenta la Rango promedio más alto, $M = 45,00$ y según aumenta la edad en los siguientes grupos de 11-12 años y 13-14 años las normas y los límites van en descenso hasta llegar al grupo de menores de 15-17 años con un Rango promedio de 23,64.

El análisis muestra una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos, con una $p = .040$ y una $Er^2 = .138$, siendo un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 6. Diferencia de rango promedio de las normas y límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo con relación al rango de edad

		N	Rango promedio	Kruskal Wallis		
				H	Sig.	E ² _R
Normas y Límites de menores en riesgo. @NL_MEDIA	9-10	8	45,00			
	11-12	15	32,84			
	13-14	19	30,53			
	15-16-17	18	23,64	8,284	,040	.138
	Total	61				

Realizando los análisis de Bonferroni, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 9-10 y el grupo de edad 15-17.

Tabla 7. Análisis de las normas y límites en el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo con relación al rango de edad

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Estadístico Prueba	Sig.	r
Normas y Límites de menores en riesgo. @NL_MEDIA		11-12	12,156	,113	-
		13-14	14,473	,053	-
	Bonferroni	9-10 15-16-17		,005	0,593
			21,361		

Así, las edades 9 y 10 no muestran diferencias significativas respecto al rango de 11-12 años con una $p = .113$ ni con el rango 13-14 años, años con una $p = .053$. Aun así, existen diferencias estadísticamente significativas con el rango 15-17 años con una $p = .002$ y un tamaño del efecto moderado de $r = 0,593$.

Por tanto, los/as menores de menos edad perciben que existe un mayor establecimiento de norma y límites por parte de padres, madres y adultos responsables, y a medida que las respuestas provienen de los menores de más edad esa percepción de normas y límites disminuye.

Otro resultado de interés es la prueba Rho de Spearman donde se muestra que existe una correlación bivariada negativa

($r_s = -.390^{**}$) y estadísticamente significativa ($p = .002$) entre las variables de *Normas y Límites de menores en riesgo* y *los Hábitos de uso en los medios digitales de los menores*. Es decir, se puede afirmar que los menores en riesgo que tienen menos normas y límites realizan mayor número de acciones inadecuadas y viceversa. Además, se considera esta correlación bivariada moderada, según Montes *et al.* (2021).

Tabla 7. Análisis de la correlación entre normas y límites familiares y el uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo

Correlaciones				
			Normas y Límites de menores en riesgo.	Hábitos de uso de menores en riesgo.
Rho de Spearman	Normas y Límites de menores en riesgo.	Coefficiente de correlación	1,000	-,390**
		Sig. (bilateral)		,002
		N	61	59

**.

La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

3.4. La ayuda y el acompañamiento familiar a los y las menores en riesgo influyen en sus hábitos de uso en los medios digitales

A la vista del análisis Kruskal Wallis se aprecia una diferencia estadísticamente significativa con una $p = ,013$ y un tamaño del efecto pequeño $Er^2 = ,196$. Así los/as menores en situación de riesgo valoran de manera diferente la ayuda y acompañamiento de sus padres y madres dependiendo de su edad, para un intervalo de confianza del 95 % y un nivel crítico de significatividad de 0,05.

Atendiendo a la tabla 8, el grupo de 9 y 10 años es el que presenta la Rango promedio más alto, $RM = 43,06$, y según aumenta la edad en los siguientes grupos de 11-12 años y 13-14 años la ayuda y el acompañamiento de los menores desciende hasta llegar al grupo de menores de 15-17 años con un Rango promedio de 20,12.

Tabla 8. Diferencia de rango promedio de la ayuda y acompañamiento en el uso de Internet de los/as menores en situación de riesgo con relación al rango de edad

		N	Rango Promedio	Desviación estándar	Kruskal-Wallis		
					H	Sig.	E²R
Acompañamiento de menores en riesgo.	9-10	8	43,06	,940			
	11-12	14	27,71	,923			
	13-14	18	30,08	,902	10,831	013	196
	15-16-17	16	20,12	,685			
Total		56		,933			

Con la intención de ver la importancia de esas diferencias, hemos realizado un análisis *post hoc* de Bonferroni, que vemos en la tabla 9.

Tabla 9. Análisis de la ayuda y acompañamiento al uso de Internet de los/as menores en situación de riesgo con relación al rango de edad

Variable dependiente		(I) Edad	(J) Edad	Sig.	r
Ayuda y acompañamiento de menores en riesgo. @AC_MEDIA	Bonferroni	9-10	11-12	,201	
			13-14	,364	
			15-16-17	,007	3,066
	Bonferroni	11-12	13-14	1,000	
			15-16-17	1,000	
	Bonferroni	13-14	15-16-17	,451	

Así, existen diferencias estadísticamente significativas entre las edades 9 y 10 años y el rango de 15-17 años con una $p = .007$ y un tamaño del efecto $r = 3,066$.

En el caso de la correlación entre las variables de Acompañamiento de menores en riesgo y los Hábitos de uso en los medios digitales de los menores, la prueba Rho de Spearman muestra que existe una correlación bivariada negativa ($r_s = -.577^{**}$) y estadísticamente significativa ($p < .001$). Es decir, podemos decir que los menores que tienen un menor acompañamiento familiar realizan mayor número de acciones inadecuadas. En este

caso la correlación bivariada es también moderada (Montes *et al.*, 2020).

Tabla 10. Análisis de la correlación entre los hábitos de uso de los medios digitales por los/as menores en situación de riesgo con relación a la ayuda y acompañamiento familiar

Correlaciones				
			Hábitos de uso de menores en riesgo.	Acompañamiento de menores en riesgo.
Rho de Spearman	Hábitos de uso de menores en riesgo.	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	-,577** <,001
		N	61	59

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

4. Discusión y conclusiones

Las particulares características del colectivo de familias en situación de riesgo y el modo en que repercuten en la gestión de los medios digitales deben ser objeto de estudio, dada la importancia de los medios digitales para el desarrollo de aspectos formativos, sociales y laborales de estas personas, en definitiva, para su inclusión social. A esto se añade el desconocimiento que desde el punto de vista investigativo existe acerca de la materia (Ayllón *et al.*, 2023).

La correlación de los hábitos de uso de los medios digitales de los/as menores en riesgo con las normas y pautas de uso establecidas por sus progenitores y el acompañamiento que estos les ofrecen para un uso seguro y provechoso arrojan las siguientes conclusiones:

Se han detectado hábitos inadecuados en el uso de los medios digitales por parte de los menores de situación de riesgo. El uso inadecuado más extendido es el uso excesivo, considerando como tal el que supera las dos horas diarias (Secades *et al.*, 2014). Este dato está en concordancia con las conclusiones del estudio de Echeburúa y De Corral (2010), quienes vinculan el uso excesivo de Internet a situaciones de vulnerabilidad psicosocial, a factores estresantes y al grado de apoyo familiar y social.

Coincidiendo con las investigaciones de Garmendia *et al.* (2019a) con relación al uso de los medios digitales entre menores normalizados, los y las menores en situación de riesgo utilizan los medios al tiempo que realizan otras tareas o actividades con la salvedad del uso durante el horario escolar/tiempo de clase. Este exceso de uso es especialmente habitual durante la noche, y suele tener como finalidad relacionarse con sus amigos/as y jugar a juegos en línea.

El equipo educativo considera, en línea con lo establecido por Casado *et al.* (2018), que el exceso de tiempo en el uso de las tecnologías digitales puede estar motivado por la necesidad de evadirse de las difíciles circunstancias a las que tienen que hacer frente (Ricoy y Martínez-Carrera, 2020), y de mantener la relación con sus iguales.

La edad juega un factor determinante en el uso de los medios digitales. A medida que crecen el tiempo dedicado al uso de los medios digitales aumenta de manera progresiva, en concordancia con las conclusiones de Gamito *et al.* (2019).

De la misma manera, la mediación parental recibida por los y las menores varía significativamente dependiendo de su edad, disminuyendo a medida que estos crecen, como señalan también Garmendia *et al.* (2019b). Estos afirman que puede deberse a un reconocimiento de su competencia digital, o a la intención de respetar su intimidad y autonomía.

La mediación de tipo restrictivo basada fundamentalmente en el control es la más utilizada en las familias en situación de riesgo. Esta preferencia del control frente al acompañamiento en las familias en situación de riesgo ha sido confirmada por López de Ayala *et al.* (2019).

Según los resultados obtenidos por Bartau *et al.* (2020), la inclinación por la mediación restrictiva diferencia a las familias en situación de riesgo de las familias normalizadas, quienes optan mayoritariamente por estrategias de mediación instructivas.

Atendiendo a los resultados sobre la relación que existe entre la mediación parental y los usos inadecuados, se ha evidenciado que tanto la imposición de normas y límites como la ayuda al uso de los medios digitales disminuyen la realización de acciones inadecuadas entre los y las menores vulnerables. Este dato concuerda con la conclusión de Villanueva y Serrano-Bernal (2019), quienes constatan que la mediación parental disminuye

la frecuencia de conductas de riesgo en línea. En consecuencia, los y las menores en riesgo que tienen menos límites realizan más acciones inadecuadas. De la misma manera, en el colectivo de familias vulnerables, los y las niños/as de menos edad que reciben más atención y supervisión hacen un uso más adecuado de los medios digitales.

Las familias en situación de riesgo destacan por el escaso acompañamiento que ofrecen en el uso de los medios digitales. Esto sugiere la conveniencia de promover la mediación digital en las familias en situación de riesgo, especialmente entre los y las adolescentes, impulsando las medidas de ayuda y acompañamiento frente a las medidas restrictivas. Para ello, resulta necesario incluir en los programas y servicios pertenecientes al sistema de protección a la infancia y adolescencia la promoción de la competencia digital de las familias a quienes atiende.

5. Referencias

- Altuna, J. y Amenabar, N. (2018). La anomia digital: el incumplimiento de las normas de Internet y su nivel de gravedad. En: *Actas del X Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política*. Bilbao.
- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. y Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. UNICEF España.
- Ayllón, S., Holmarsdottir, H. y Lado, S. (2023). Digitally deprived children in Europe. *Child Indicators Research*, 16(3), 1315-1339.
- Bartau, I., Aierbe, A. y Oregui, E. (2020). Mediación parental del uso de Internet desde una perspectiva de género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e02.2075>
- Bian, M. y Leung, L. (2015). Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital. *Social Science Computer Review*, 33(1), 61-79.
- Casado M. A., Garitaonandia C., Jiménez E., Garmendia M., Karrera I. y Moreno, G. (2018). *Los niños y niñas de la brecha digital en España*. UNICEF España.
- Casado, M. A. (ed.). *Entre selfies y whatsapps. Oportunidades y riesgos para la infancia y adolescencia conectada* (pp. 173-185). Gedisa.
- Cebollero-Salinas, A., Escoriaza, J. C. y Hernández, S. O. (2021). Abuso de Internet y adolescentes: gratificaciones, supervisión familiar y

- uso responsable. Implicaciones educativas y familiares. *Digital Education Review*, 39, 42-59.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Dalgaard, P. (2008). *Introductory statistics with R*. Springer.
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-95.
- EUSTAT (2020). *Panorama de la sociedad de la información Euskadi 2020*. https://www.eustat.eus/elementos/ele0017200/panorama-de-la-sociedad-de-la-informacion-euskadi-2020-pdf-3mb/inf0017264_c.pdf
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC.
- Fox, J. y Moreland, J. J. (2015). The dark side of social networking sites: An exploration of the relational and psychological stressors associated with facebook use and affordances. *Computers in Human Behavior*, 45, 168-176.
- Gamito, R., Aristizabal P. y Vizcarra M. T. (2019). Sociedad multipantalla: un reto educativo para familia y escuela. *Revista Prisma Social*, 25, 398-423.
- Garmendia, M., Jiménez, E., Karrera, I., Larrañaga, N., Casado, M. A., Martínez, G. y Garitaonandia, C. (2019a). *Actividades, Mediación, oportunidades y Riesgos online de los menores en la era de la convergencia mediática*. Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE).
- Garmendia, M., Martínez, G., Larrañaga, N., Jiménez, E., Karrera, I., Casado, M. A. y Garitaonandia, C. (2019b). *Las familias en la convergencia mediática: competencias, mediación, oportunidades y riesgos online*. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). <https://www.is4k.es/sites/default/files/contenidos/informe-eu-kids-online-mediacion.pdf>
- Golpe-Ferreiro, S., Gómez-Salgado, P. G., Harris, S. K., Braña, T. y Rial, A. (2017). Diferencias de sexo en el uso de internet en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 25(1), 129.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2013). Ética docente del siglo XXI: Nuevos desafíos. *Edetania*, 43, 17-31.
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares 2020*. https://www.ine.es/prensa/tich_2020.pdf

- Livingston, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A. y Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105.
- López de Ayala, M. C., Martínez-Pastor E. y Catalina-García, B. (2019). Nuevas estrategias de mediación parental en el uso de las redes sociales por adolescentes. *El profesional de la información*, 28(5), 280-523. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep.23>
- Lorence, B. (2007). *Procesos de socialización parental con adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial*. V Premio Joven de Investigación de Familia. Fundación Acción Familiar. <https://accionfamiliar.org/download/procesos-de-socializacion-parental-con-adolescentes-de-familias-en-situacion-de-riesgo-psicosocial/?wpdmdl=5209&refresh=6745ec79c7d311732635769>
- Lugo, M. T. (2015, febrero). Las Políticas TIC en América Latina: prioridad de las agendas educativas. *Red Latinoamericana de Portales Educativos*. <https://relpe.org/las-politicas-tic-en-america-latina-prioridad-de-las-agendas-educativas>
- Martínez, G., Casado, M. Á. y Garitaonandia, C. (2020). Estrategias online de mediación parental en contextos familiares de España. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(65), 67-76.
- Melendro, M. (2014). Transitar a la vida adulta cuando se es joven y vulnerable, *Metamorfosis*. *Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescentes y Juventud*, 1, 31-43.
- Melendro Estefanía, M., García Castilla, F. J. y Goig Martínez, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista española de pedagogía*, 74(263), 71-89.
- Montes, M., Pastor, Y., Martín-Nieto, R. y Atuesta, J. D. (2020). Smartphone y redes sociales: una aproximación a los usos, vulnerabilidades y riesgos durante la adolescencia en España y Colombia. *Revista Espacios*, 41(48), 44-59.
- OfCom (2023). *Children and parents: Media use and attitudes report*. Office of Communications London.
- Paus-Hasebrink, I. (2018). Mediation Practices in Socially Disadvantaged Families. En: G. Mascheroni, C. Ponte y A. Jorge (eds.). *Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age* (pp. 51-60). Nordicom.
- Ponte, C. y Batista, S. (2020). Ambientes familiares e mediações digitais. En: Ponte, C. (coord.). *Nós na rede. Ambientes digitais de crianças e jovens*. Almedina y ERC.

- Ricoy, M. C. y Martínez-Carrera, S. (2020). El uso informal del Smartphone en adolescentes de centros de protección: un reto para promover la intervención socioeducativa. *Educación XXI*, 23(1), 459-482.
- Rosenthal, R. y Rubin, D. B. (1991). Further issues in effect size estimation for one-sample multiple-choice-type data. *Psychological Bulletin*, 109(2), 351-352.
- Ruscio, J. y Mullen, T. (2012). Confidence intervals for the probability of superiority effect size measure and the area under a receiver operating characteristic curve. *Multivariate Behavioral Research*, 47(2), 201-223.
- Secades, R., Calafat, A., Fernández, J. R., Montse, J., Duch, M., Skärstrand, E. y Talic, S. (2014). Duration of Internet use and adverse psychosocial effects among European adolescents. *Adicciones*, 26(3), 247-253.
- Torrijos-Fincias, P., Serrate-González, S., Martín-Lucas, J. y Muñoz-Rodríguez, J. M. (2021). Perception of risk in the use of technologies and social media. Implications for identity building during adolescence. *Education Sciences*, 11(9), 523.
- Ventura-León, J. L. (2019). Tamaño del efecto para Kruskal-Wallis: aportes al artículo de Domínguez-González *et al.* *Investigación en educación médica*, 8(30), 135-136.
- Villanueva-Blasco, V. J. y Serrano-Bernal, S. (2019). Patrón de uso de internet y control parental de redes sociales como predictor de sexting en adolescentes: una perspectiva de género. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 16-26.

Los consejos educativos municipales como herramientas para la inclusión¹

ION ANDONI DEL AMO CASTRO

ionandoni.delamo@ehu.eus

Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

MIRIAM URETA GARCÍA

miriam.ureta@ehu.eus

Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

KARMELE ARTETXE SÁNCHEZ

karmele.artetxe@ehu.eus

Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

La nueva Ley de Educación del País Vasco ha intensificado el debate sobre la segregación escolar con propuestas a nivel normativo que tienen como objetivo avanzar hacia una educación inclusiva. En concreto, en el artículo 60 se citan los Consejos Educativos Municipales, cuyo objetivo principal será diseñar e implementar proyectos educativos comunitarios.

Esta comunicación se enmarca en este contexto y tiene dos objetivos principales: 1) analizar el papel desempeñado hasta ahora por consejos existentes, y 2) recoger las propuestas de transformación en el contexto de la nueva ley. Para ello, el trabajo analiza un caso significativo, el consejo educativo municipal de Durango. En cuanto al planteamiento metodológico, se han realizado entrevistas en profundidad y la técnica de análisis de datos sigue el proceso *cross-case analysis*.

En general, se han constituido pocos consejos educativos municipales, como en Arrasate, Oñati, Orereta o Durango. Incluso los que han estado en marcha

1. Proyecto PID2023-152715OA-I00 «Transformando contextos educativos diversos: presencia y participación comunitaria (TANSCOM)», financiado por MCIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE.

se han desactivado algunas veces por falta de objetivos claros. La inclusión se ha trabajado poco. La nueva ley establece nuevos retos que están recogidos en la naturaleza de estos consejos, y abre nuevas posibilidades para impulsar proyectos educativos de ciudad, desde un trabajo en red, comunitario, participativo e inclusivo.

Palabras clave: ciudades del aprendizaje, desarrollo comunitario, educación comunitaria, educación inclusiva, gobernabilidad, legislación educacional

1. Introducción

La UNESCO dio a conocer el informe titulado *Reimagining our futures together: A new social contract for education* en 2021. En él se reconoce una fuerza transformadora a la educación, ante las graves carencias y problemas que existen en el planeta. Así, se insiste en la necesidad de un nuevo contrato social, precisamente para reducir las injusticias y transformar el futuro. Este contrato debe basarse en el respeto de los derechos humanos y en los principios de no discriminación, entendiendo la Educación como un proyecto público y un patrimonio común (UNESCO, 2021).

En este sentido, la segregación educativa constituye un reto de primera magnitud, pues genera desigualdades en las condiciones de escolarización de escuelas y alumnado y, en consecuencia, limita las posibilidades del alumnado en situación más vulnerable en su trayectoria escolar e inclusión social. Pero, además, supone un problema para toda la sociedad, en cuanto que, al generar circuitos separados, segregados, resulta un obstáculo en la construcción de una sociedad inclusiva y en la gestión positiva de la diversidad, debilitando la formación de ciudadanía al interior de las escuelas, empobreciendo, así, el rol de la educación como cohesionador de la sociedad (Sandoval, 2013). En un contexto social de creciente complejidad y diversidad cultural en todas las sociedades occidentales, de cómo se gestione esa diversidad y complejidad dependerá que caminemos hacia sociedades inclusivas o lo contrario.

En el caso del País Vasco la importancia de este reto se puede sentir en la sociedad. Se trata de la comunidad autónoma en cabeza en cuanto a segregación escolar por origen, y en segundo lugar en cuanto a segregación socioeconómica, y con el alumna-

do dividido por la mitad entre las redes pública y concertada (Ferrer y Gortazar, 2021). De hecho, desde hace años se han extendido las reivindicaciones contra la segregación escolar, desde los diferentes estudios realizados por Save The Children (2018) a la Iniciativa Legislativa Popular por una escuela inclusiva y contra la segregación escolar impulsada en 2018 por la plataforma Zubiak Eraikiz.

En este sentido, diferentes agentes educativos vascos han mostrado tanto en la prensa como en jornadas profesionales y/o académicas, cierto consenso sobre el agotamiento del sistema educativo construido principalmente en los años ochenta. Entre otros han sido destacados: los límites del modelo lingüístico en el proceso de normalización lingüística, la respuesta a la diversidad cultural, las diferencias entre público y privado en los resultados escolares, la segregación escolar o el descenso de la natalidad. Incluso se han articulado soluciones y consensos (Eusko Ikaskuntza, 2023; Ferrer y Gortazar, 2022).

La elaboración de la reciente Ley 17/2023 de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco, aprobada en diciembre de 2023, ha intensificado el debate con una serie de propuestas a nivel normativo que tienen como objetivo avanzar hacia una educación inclusiva. La nueva ley asigna al municipio un lugar significativo. Sitúa a los centros en su entorno físico y comunitario, y abre la puerta a la asunción de responsabilidades municipales, a través de la posibilidad de constitución de Consejos Educativos Municipales (CEM), en la línea de otras experiencias como las de Catalunya o el propio concepto de *ciudades educadoras*.

La idea de la *ciudad educadora*, que parte de las críticas realizadas al sistema educativo a lo largo de las décadas de los sesenta y setenta, se entiende como una apuesta alternativa a una escuela reproductora de desigualdades y uniformizadora. Fue propuesta por Edgar Faure en 1973, articulada en el Congreso de Barcelona de 1990, donde se redacta la *Carta de Ciudades Educadoras* (AICE, 2020) y desarrollada en el marco de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Constatando que en muchos casos la declaración como ciudad educadora no iba mucho más allá de lo declarativo, posteriormente se impulsaron los *proyectos educativos de ciudad* (PEC) como estrategias para implementar esa filosofía de toma de consciencia que todos los tiempos, espacios y personas educan y son educadas. La ya dilatada experiencia de

desarrollo de los PEC, además, constituye un importante aprendizaje, ha ido señalando fortalezas y debilidades de estos y desarrollando diferentes guías metodológicas (Collet y Subirats, 2016).

El proceso de institucionalización del ámbito socioeducativo a nivel municipal ha seguido, pues, diferentes dinámicas y tendencias en paralelo a los nuevos contextos conceptuales, legislativos, y políticos. En concreto, esta investigación analiza el papel de los CEM con relación a la idea de inclusión, entendida en este trabajo como un proceso de transformación y cambio a todos los niveles (Ainscow, 2007), desde los contextos de educación formal y no formal hasta las políticas territoriales, lo cual afecta a toda la comunidad.

En el País Vasco, aunque existen municipios participantes en redes de ciudades educadoras, los casos de constitución de CEM son muy limitados. Se han constituido algunos, como en los municipios de Arrasate, Oñati, y Orereta, en Gipuzkoa, o Durango, en Bizkaia. En algunos casos, los que han estado en marcha se han templado o desactivado en ocasiones por falta de objetivos claros.

En este sentido, el nuevo contexto legislativo en Euskadi establece una estructura de oportunidad. Para la investigación al respecto, para recopilar las experiencias habidas hasta el momento, y para profundizar en las posibilidades de abordar el reto de la inclusión educativa, social y cultural desde la gobernanza municipal y el desarrollo comunitario.

Esta comunicación, en suma, se enmarca en este contexto y tiene dos objetivos principales:

1. Analizar el papel desempeñado hasta ahora por la figura del CEM.
2. Recoger las propuestas de transformación que proyectan en el contexto de la futura nueva Ley de Educación Vasca.

Para ello, el trabajo analiza el contexto proporcionado por la nueva ley educativa, junto a casos significativos, como el vigente hasta ahora en el CEM de Durango, uno de los más recientes, que recopila experiencias de otros, y que ha atravesado distintos colores políticos, lo cual muchas veces ha resultado un reto problemático para los proyectos educativos de ciudad, que han que-

dado vinculados a un color político o incluso a personas concretas (Collet y Subirats, 2016). El CEM se crea en 2018, a iniciativa de EH Bildu, con el apoyo del gobierno municipal de PNV y PSE, se desarrolla durante el gobierno municipal de EH Bildu y Herriaren Eskubidea – Podemos, y se mantiene ahora bajo un nuevo gobierno de PNV y PSE.

2. Metodología

La estrategia de investigación está basada en el estudio de caso de tipo paradigmático, indicada para trabajos empíricos que tratan de examinar: «(i) fenómeno(s) contemporáneo(s) en su contexto real» (Blatter y Haverland, 2012), y que, además; (ii) son «ejemplares [...] operando como un prototipo, punto de referencia y como foco para la fundación de escuelas de pensamiento» (Flyvbjerg, 2004, pp. 47-48), «donde una de las características de este tipo de estrategias de investigación es el uso de (iii) diseños multimétodo (Yin, 2003)», utilizando diversas técnicas de recolección de datos.

Por tanto, el proceso de recogida de datos se ha llevado a cabo a través de varias técnicas, ya que los resultados de la aplicación de dos entrevistas en profundidad queda apoyado por el análisis de datos secundarios «como evidencia adicional necesaria» (Yin, 2003). Así, en primer lugar, se ha procedido a entrevistar a una exresponsable política perteneciente a la coalición EH Bildu en el Ayuntamiento de Durango entre 2019 y 2023 (E1), la cual tomó parte en el proceso de aglutinación de fuerzas, diseño, constitución y puesta en marcha del CEM en Durango. En segundo lugar, se entrevistó a un concejal activo del partido EAJ/PNV para la legislatura 2023-2026 (E2). Él es uno de los líderes políticos responsable de cristalizar el diagnóstico comunitario con diferentes agentes del tejido social municipal.

El tamaño de la muestra de personas entrevistadas ha seguido los criterios de: 1) adecuación; 2) disponibilidad, y 3) representatividad de la heterogeneidad del fenómeno social analizado, teniendo en cuenta las diferentes posiciones sociopolíticas y temporales que los entrevistados ocupan con respecto al diseño e implementación del CEM de Durango. La tipología de las muestras, por su parte, es de «conveniencia y de relevancia»

(Krippendorff, 2004, pp. 117-118), donde la técnica de muestreo es por expertos (Ízcar-Palacios, 2014, p. 82; Tójar Hurtado, 2006, p. 189), ya que se ha seleccionado a los/as entrevistados/as «que por el conocimiento de la situación o del problema a investigar son más idóneos» (Ruíz-Olabuénaga, 2007, p. 64), a fin de buscar la riqueza de información con respecto al objeto de estudio, el cual contempla la relación entre el papel de los CEM y la idea de inclusividad.

Finalmente, es importante que los datos primarios sean posteriormente cruzados, interpretados, enriquecidos y contrastados con datos secundarios de fiabilidad institucional. Por ello, se hace uso de la técnica de análisis de contenido, con el fin de: 1) aumentar la comprensión de los datos (Elo y Kyngäs, 2008); 2) cribar y filtrar grandes volúmenes de información (Stemler, 2001: 1); 3) contrastar teorías (Elo y Kyngäs, 2008; Stemler, 2001; Tesch, 2013 citado en Drisko and Maschi, 2016), y 4) informar de acciones prácticas (Krippendorff, 2004).

Por ello, se ha llevado a cabo el análisis de contenido de las siguientes fuentes secundarias: 1) la documentación relativa al proceso de elaboración de la ley de educación, y la propia ley; 2) el reglamento de organización y funcionamiento del CEM del Ayuntamiento de Durango; y 3) el documento de resultados consecuencia del proceso de desarrollo del diagnóstico educativo. En cuanto al análisis de los datos obtenidos, estos se han sometido al proceso de generalización analítica, esto es, cuando «se generaliza a partir de resultados específicos y hacia una teoría» (Yin, 2003, p. 37) de «amplia resonancia» (Ízcar-Palacios, 2014; McCracken, 1988) que puede extrapolarse a otros contextos e investigaciones.

Con respecto a las técnicas de análisis de la información utilizadas estas han sido: 1) inmersión (Drisko y Maschi, 2016); 2) simplificación y reducción (Cepeda, 2006) eliminando la información superflua y redundante bajo el criterio de la relevancia interpretativa (Ízcar-Palacios, 2014); y, finalmente, 3) la operacionalización y la puesta en relación con el marco teórico (operacionalización teórica) (Ízcar-Palacios, 2014).

Por su parte, el control de calidad sigue los principios de validez (interna, externa y social) y fiabilidad bajo los principios de estabilidad/reproducibilidad y credibilidad, tratándose de una investigación que se rige por cuestiones éticas que se refieren a la

rendición de cuentas, la confortabilidad y la criticalidad e integridad.

3. Resultados

La trayectoria que ha seguido la última ley de educación ha sido extensa y un tanto imbricada. Comenzó octubre del 2021 cuando el Parlamento acordó la elaboración de una ponencia que fijaría las bases de la futura ley. Los grupos parlamentarios, antes de elaborar su propuesta, abrieron un plazo para oír las comparencias de más de 100 entidades y expertos y expertas del ámbito educativo. Tras este proceso participativo, se elaboró el documento *Bases para una Educación del siglo XXI* (Parlamento Vasco, 2022), con un inédito apoyo del 90 % del parlamento.

En este documento de *Bases* se mencionaba la cogobernanza educativa entre administraciones, es decir, que:

[...] los ayuntamientos pueden asumir un papel importante en el proceso de matriculación, acercar a las familias los protocolos de admisión, reforzar las infraestructuras, fomentar la convivencia, crear y/o alimentar redes de cohesión, fomentar el uso del euskera y, en definitiva, fortalecer la comunidad escolar.

Es más, planteaba que la futura ley incidiera en la gestión de los recursos locales, mejorase la convivencia y promoviese una mejora en la inclusión y el éxito del conjunto del alumnado.

En este sentido, proponía la creación de Consejos Educativos Locales, donde pudieran cooperar familias, centros y municipio en la construcción de una comunidad educativa más allá de centro, donde educar a la ciudadanía se convirtiera en una responsabilidad compartida. La premisa era generar una interacción entre las escuelas y su entorno social. Por lo tanto, el documento de *Bases* propone constituir consejos locales de educación, con un doble propósito:

Por un lado, de articular una serie de recursos comunitarios en beneficio del bienestar y la educación del alumnado; por otro, para buscar la participación del conjunto de la comunidad educativa y fomentar la conjunción entre educación formal y no formal.

Además, se planteaba que debía ser consultado con respeto a diversas cuestiones, de entre las que rescatamos la relativa a:

[...] actuaciones y medidas necesarias para contribuir a garantizar una idónea y equilibrada escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, a fin evitar la segregación del alumnado por razones socioeconómicas o de otra naturaleza.

Sobre el documento *Bases para una Educación del siglo XXI* fue elaborado el primer borrador de la ley en abril de 2022, que tras la fase de informes y dictámenes preceptivos se convirtió un año después en el Proyecto de Ley de Educación del País Vasco y pasó al Parlamento Vasco para su discusión y, finalmente, aprobación el 21 de diciembre de ese mismo año.² Las enmiendas realizadas sobre los CEM correspondieron a tres grupos parlamentarios: Mixto-Ciudadanos, Populares y EH Bildu. Las enmiendas de los dos primeros grupos fueron encaminadas a la supresión completa de los CEM, mientras que EH Bildu proponía la ampliación de sus participantes (inclusión del Tercer Sector, entidades juveniles, culturales y deportivas) y objetivos en cuestiones relativas a la normalización lingüística y la vigilancia de la alimentación y salud.

La nueva Ley de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco publicada en el BOPV el 4 de enero de 2024 fija definitivamente la definición, participantes y fines de los CEM (artículo 60). Se trata de espacios institucionales de nueva creación, que se pueden constituir en municipios que tengan al menos un centro escolar, con el objetivo de impulsar proyectos educativos comunitarios, creando sinergias entre educación formal y no formal, dirigidos al bienestar y desarrollo del alumnado (artículo 1). Además, serán consultados en cuestiones relativas a la distribución de la oferta educativa y la escolarización del alumnado, ya que la nueva ley presta especial atención a la escolarización inclusiva (artículo 28). Así los CEM se convierten en espacios privilegiados para la comunicación entre los diferentes centros escolares de un mismo municipio, una experiencia insólita para

2. La documentación y las fases del Proyecto de Ley Vasca de Educación se pueden consultar en: <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/proyecto-ley/21-proyecto-de-ley-vasca-de-educacion>

muchos pueblos, en los que podrán acordar no solo cómo realizar una oferta equilibrada de las plazas escolares evitando la suboferta o la sobreoferta, sino también garantizar la equidad, inclusión educativa y fomento de la cohesión social dentro del mismo.

Como hemos mencionado, en el País Vasco, a pesar de que existen municipios participantes en redes de ciudades educadoras, los casos de constitución de CEM son muy limitados, como los municipios de Arrasate, Oñati, Orereta o Durango. El de Durango, decíamos, supone uno de los más recientes y activos; en su propia constitución recopila experiencias de otros consejos y, además, ha atravesado gobiernos municipales de diversos colores políticos.

Por ello, el caso de Durango emerge como paradigmático y representativo para analizar la conexión entre las ideas de educación e inclusión a través de los CEM. Ello se debe a que la constitución y papel de esta institución ha venido a quedar marcada en Durango por un proceso que siguió una doble vertiente: 1) por un lado, la generación de sinergias para coordinar y trabajar conjuntamente necesidades, caminos y prioridades con relación al contexto de la Educación formal; y, por otro, 2) la construcción de espacios de cara a movilizar necesidades y proyectar retos relacionados con la educación donde hibridan los contextos formal y no formal. Dos vertientes que quedaron aglutinadas en un diagnóstico comunitario compartido y elaborado por todos los agentes comunitarios del tejido social, cultural, educativo y político cuyo objetivo ha sido dibujar un plan de acción a implementar a partir de 2024.

El CEM de Durango se constituye inicialmente en 2018 aglutinando a los agentes de la educación formal. Así, en él, además de los representantes políticos municipales, participan las y los directores de los distintos centros educativos del municipio, junto con representantes de las AMPA, y del alumnado de bachillerato, aunque estos últimos apenas participan. La coordinación de los centros con el Ayuntamiento en un foro compartido es uno de los objetivos principales. No en vano, la propuesta de constitución del CEM se aprueba en pleno tras un error municipal en la solicitud al Gobierno Vasco de las subvenciones para acciones en los centros; una anterior propuesta de EH Bildu había sido rechazada.

En el proceso de elaboración de la ordenanza del CEM se consultan casos de otros en funcionamiento anteriormente, como Arrasate, Oñati, y especialmente Errenteria: «en Errenteria nos fijamos mucho» (E1). Se consulta también a personal técnico municipal de tales localidades, y se recogen ciertos problemas, como la indefinición de objetivos que ha hecho languidecer a algunos CEM.

En su funcionamiento, con todo, aparte de las cuestiones relativas a la coordinación con el Ayuntamiento, empiezan a surgir propuestas de actuaciones conjuntas entre centros. Así, con relación a la educación formal, la idea de inclusión se vinculó a la transversalidad; esto es, a la colaboración entre los diferentes agentes educativos de Durango –independientemente de su ámbito de intervención y de sus estructuras organizativas–; dibujándose tendencias hacia la aglutinación de diferentes sectores e integración de procesos y preocupaciones. Todo ello reproduciendo, por un lado, una renovación de la cultura participativa en el municipio y, por otro, una visión holística de los objetivos que vinculaban educación con la idea de inclusión.

Posteriormente, durante el gobierno de EH Bildu y Herriaren Eskubidea – Podemos, se observa la necesidad de ampliar la reflexión y participación educativa a la educación no formal. Pero en lugar de modificar la ordenanza del CEM y ampliar sus participantes, se opta por la creación de nuevos espacios de trabajo compartido: el Foro de Educación. Este Foro ha venido a permanecer activo durante dos años para movilizar los siguientes objetivos: 1) compartir experiencias en el ámbito socioeducativo y comunitario, y 2) sentar las bases de cara a propuestas que quedarían luego reflejadas en un futuro plan de acción.

En sus inicios, el hilo conductor que narraba el trabajo del Foro de Educación no tenía la inclusión como eje, de hecho –tal y como una de las personas entrevistada afirma– «no había una dirección concreta, ni una metodología, ni un diagnóstico» (E1). En las primeras fases de activación del Foro de Educación, la finalidad fue la eliminación de miedos y prejuicios, la generación de confianzas y la construcción de puentes de entendimiento y colaboración mutua, un trabajo indispensable previo al establecimiento de prioridades. Del Foro han surgido, además, algunas propuestas concretas, como la recuperación de la celebración del evento cultural Gaba Beltza el 31 de octubre de 2023, poniendo

el énfasis en el euskara y en el sentimiento de comunidad, y con la participación de distintas asociaciones, centros escolares y entidades del municipio (DOT, 2023).

En el marco del Foro de Educación, asimismo, se construyeron dos espacios cuya estructura reticular permitió permeabilidad y diálogo con respecto al ámbito socioeducativo y comunitario: el Consejo de los/as Niños/as y el Foro Joven. Por un lado, el Consejo de los/as Niños/as se ha venido a inspirar en las propuestas pedagógicas de Francesco Tonucci (2014) y se configuró en torno a seis niños/as representantes del alumnado de Educación Primaria, el cual contribuyó al replanteamiento comunitario de los espacios públicos - lugares de juegos, de reunión u organización de las aulas. Además, el municipio se integró en la red de ciudades educadoras Oinherri, con esa misma orientación. El Foro Joven, a partir del cual se puso en marcha un espacio de ludoteca juvenil, ha experimentado tensiones por la reivindicación de una mayor autonomía, un carácter más «libre» en sus propios términos.

Con todo, se seguía constatando la falta de objetivos claros y de un proyecto integral, lo que derivó en la necesidad de un diagnóstico educativo del municipio, que se encargó a Elhuyar y Mondragon Unibertsitatea. El objetivo del citado diagnóstico fue identificar retos que respondieran a necesidades sociales detectadas por la comunidad educativa y sociocultural, donde en este momento sí que «se ubicó la inclusión como prioridad» (E1), principalmente ligada al uso del euskera, a la construcción de una nueva comunidad en Durango atenta a los cuidados y a los buenos tratos ligados a la salud físico-emocional, entendiendo estos procesos como parte de la educación para y a lo largo de toda la vida. La cuestión de la segregación es también mencionada por la persona entrevistada E1, aunque de forma indirecta y con manifiesta cautela.

El diagnóstico es recogido y presentado por la nueva corporación en enero de 2024, junto con la puesta en marcha de algunas acciones concretas, como los itinerarios conjuntos a pie a los centros educativos. Correspondería ahora la realización del plan de acción derivado del diagnóstico.

4. Discusión y conclusiones

En el caso de estudio puede constatar una voluntad de trabajar el ámbito educativo y hacerlo con una orientación comunitaria. Con todo, esa voluntad se traduce en ocasiones en la multiplicación de foros paralelos al propiamente institucional del CEM, configurado exclusivamente como foro de la educación formal, en la incorporación a redes de ciudades educadoras, o en acciones puntuales. Los propios actores señalan, además, la necesidad de clarificar objetivos, metodologías y una dirección clara, de un proyecto educativo integral de ciudad. La inclusión va apareciendo entre esos objetivos durante el proceso, pero no es central, al menos en los inicios.

Así, cuando el trabajo de los CEM se desarrolla en profundidad, resulta fundamental la elaboración de un diagnóstico compartido para fijar objetivos y prioridades, así como para construir confianzas a lo largo del proceso. A través de la interacción directa y de una metodología participativa, se han de detectar los retos relacionados específicamente con la comunidad, los cuales den lugar a un diagnóstico compartido (Marchioni, 2001; Lamus-García de Rodríguez y Lamus y Lamus-García de Mora, 2021).

El nuevo contexto legislativo, en este sentido, perfila a los CEM como el marco institucional central y aglutinador para procesos de este tipo. Son el lugar para relacionar educación formal y también la no formal, y la ley los orienta hacia la inclusión a través del desarrollo comunitario.

El trabajo de los CEM han de pensarse, al tiempo, desde la figura de los/as educadores/as comunitarios/as (Kreisel, 2016). Los/as educadores/as comunitarios/as resignifican la educación desde su propia práctica pedagógica, favoreciendo, por un lado, el trabajo colaborativo e inclusivo de todos los miembros del contexto educativo, incluidos/as niños/as y adolescentes, y, por otro, promoviendo la generación de comunidades de aprendizaje donde se recuperen los contenidos, experiencias y narrativas propias de la comunidad, desde una mirada científica.

El funcionamiento de los CEM y su papel en planes, programas y políticas públicas depende, además, de la voluntad política de los Ayuntamientos, y también de la capacidad institucional y de las competencias de los Consistorios, que se amplían en el

nuevo contexto legislativo. La Educación inclusiva es una idea que rebosa la institución y va más allá hasta impregnar la comunidad, clave en todos los procesos inclusivos. Remite al territorio, donde los actores se multiplican incluyendo el tejido y red social y asociativa, y se abren otras posibilidades, como los proyectos educativos de ciudad que superen lo que en la formal está segregado. Al tiempo, resultan importantes los propios procesos locales y comunitarios de acogida (Santamaría *et al.*, 2020).

Y es que es imprescindible que los Ayuntamientos hagan una apuesta firme para entender la educación desde un punto de vista integral y comunitario, como proyecto de ciudad: situando a las personas en el centro sobre la base de un aumento substancial de sus capacidades institucionales y colectivas (Subirats, 2016a) «como garantía para democratizar» (Subirats, 2016b, p. 9) y «construir un cierto modelo de municipio de bienestar» (Blanco y Gomà, 2003, p. 2; Subirats, 2016b, p. 36) apostando por «empoderar localmente» sus municipios educadores (Subirats, 2007). Y ampliando el ámbito sociocultural y educativo a través de espacios, planes, programas y políticas públicas que abogan por un triple desbordamiento educativo del marco escolar hacia otros espacios municipales, otros ámbitos ciudadanos y otras etapas del ciclo vital «con fuertes roles públicos, desarrollando a lo largo de la vida y con un alto referente territorial comunitario» (Jaumandreu y Badosa, 2002, p. 191). Un movimiento que pasa por reforzar poderes y recursos educativos a nivel local (Mayordomo, 1993, p. 166; Muñoz, 2013, p. 45; Subirats, 2003, pp. 217-235), institucionalizando la idea de que, más allá de cumplir legalmente, los municipios se comprometen con la inclusión educativa.

Esta idea va más allá de los CEM, pues supone un cambio en las formas de trabajo, integrando una visión holística y transversal. Por ejemplo: 1) la activación del papel de los/as educadores/as comunitarios/as como agentes relevantes de cara a la consecución de la inclusión; 2) la puesta en marcha de una estrategia global de acogida, a través del diseño, implementación, evaluación y rendición de cuentas de planes, programas y políticas públicas de acogida directamente relacionadas con la inclusión educativa y social a nivel comunitario; 3) la apuesta por un territorio educativo articulado en red, que empodera personas y comunidades y que avanza de forma sostenible en el marco de un

proyecto compartido (Collet y Subirats, 2016); y 4) finalmente, la consideración de una reestructuración organizativa de los CEM que favorezca y facilite la integración de las demandas ciudadanas y las reivindicaciones de los agentes comunitarios en todo el proceso de definición de las políticas educativas.

En suma, la puesta en marcha de los CEM implicaría, desde el punto de vista institucional, un movimiento de descentralización del sistema educativo vasco, que, además, debería avanzar más allá de eso, hacia sistemas de gobernanza, participativos y en red, y hacia una concepción del territorio y de la educación que entienda que todos, tiempos, espacios y personas educan y son educados. Y hacia la construcción de proyectos educativos compartidos para hacerlo mejor, y de forma inclusiva.

5. Referencias

- AICE (2020). *Carta de Ciudades Educadoras*. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras>
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of research in special educational needs*, 7(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Blaikie, N. y Norman, W. H. (2009). *Designing Social Research: the Logic of Anticipation*. Polity Press.
- Blanco, I. y Gomà, R. (2019). Nuevo municipalismo, movimientos urbanos e impactos políticos. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, 61, 56-69. <https://www.redalyc.org/journal/139/13964901004/html>
- Blatter, J. y Haverland, M. (2012). *Designing Case Studies: Explanatory Approaches in Small-N Research*. Palgrave Macmillan.
- Collet, J. y Subirats, J. (2016). Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad en Cataluña. Antecedentes, evaluaciones y perspectivas actuales. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 19(532), 1-23. <https://doi.org/10.1344/sn2016.20.15794>
- DOT (30 de octubre de 2023,). Durango recupera hoy martes la fiesta ancestral «Gaba Beltza». *DOT Durangaldea*. <https://dotb.eus/durango-recupera-manana-martes-la-fiesta-ancestral-gaba-beltza>
- Drisko, J. (2013). Standards for Qualitative Studies and Reports. En: A. Fortune, W. Reid y R. Miller (eds.). *Qualitative Research in Social Work* (pp. 3-34). Columbia University Press.

- Drisko, J. W. y Maschi, T. (2016). *Content Analysis*. Oxford University Press.
- Elo, S. y Kyngäs, H. (2008). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eusko Ikaskuntza (2023). *Segregazioaren ezaugarritze eta ulermen parte-katua: erronkak kudeatzeko proposamenak*. Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila.
- Ferrer, A. y Gortazar, L. (2021). *Diversidad y libertad: Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro*. EsadeEcPol y Save the Children.
- Ferrer, A. y Gortazar, L. (19 de noviembre de 2022). *Del acuerdo al anteproyecto de ley. Un análisis*. Jornada de debate «Del Acuerdo Educativo a la Ley Vasca de Educación. Por un marco legal ambicioso contra la segregación en Euskadi». Zubiak Eraikiz - Save the Children. Bilbao.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 106(1), 33-62. <https://doi.org/10.2307/40184584>
- Ízcara-Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Jaumandreu, G. y Badosa, J. (2002). Los proyectos educativos de ciudad: la experiencia de Cornellà de Llobregat. En: I. Blanco y R. Gomà (coords.). *Gobiernos locales y redes participativas* (pp. 187-206). Ariel.
- Kreisel, M. (2016). Reivindicaciones del derecho a una educación propia: la figura del educador comunitario. *Alteridad*, 11(1), 21-32. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.02>
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Lamus-García de Rodríguez, T. M. y Lamus-García de Mora, R. Z. (2021). El diagnóstico comunitario en la investigación acción. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 219-233. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i2.1792>
- Ley 17/2023, de 21 de diciembre de 2023, de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *BOE*, 16, de 18 de enero de 2024, pp. 6410-6476. <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2023/12/21/17>
- Marchioni, M. (2001). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Popular.
- Mayordomo, A. (1993). Reforma educativa y municipio: una reflexión sobre la participación de la comunidad local en la dinamización

- educativa. En: *Estudios sobre educación: perspectivas históricas, políticas y comparadas* (pp. 165-178). Universitat de Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- Muñoz, F. (2013). Una mirada a la gestión educativa local en el marco de la descentralización. El caso de dos Municipalidades en Perú. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n91.2013>
- Parlamento Vasco (2022). *Informe de la ponencia ponencia para definir las bases del acuerdo sobre el futuro sistema educativo vasco*. Comisión de Educación. https://www.zuzendari.net/atal_loturak/prentsa/2022-04-07_legebiltzarra_hezkuntza_ponentzia_txostena.pdf
- Ruíz-Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Deusto.
- Sandoval, A. (7 de agosto de 2013). *Segregación escolar en México* (M. Rossetti, entrevistador). CEPAL.
- Santamaría, A., Del Amo, I. A. y Arana, E. (2020). Tejiendo comunidades en Arrasate. En: M. L. Esteban (ed.). *Komunitateak ehunduz herri ekimeneztatik / Tejiendo comunidades desde iniciativas ciudadanas* (pp. 25-34). Servicio Editorial de la UPV/EHU.
- Save the Children (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva. Anexo Euskadi*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/anexo-mezclate_conmigo-esp.pdf
- Stemler, S. (2001). *An Introduction to Content Analysis*. ERIC Digest. <https://eric.ed.gov/?id=ED458218>
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de educación*, 330, 217-236. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/67208>
- Subirats, J. (17 de mayo de 2007). ¿Una ciudad educadora? *El País Edición Cataluña*. https://elpais.com/diario/2007/05/17/catalunya/1179364054_850215.html
- Subirats, J. (2016a). El papel de la ciudadanía en la coproducción de políticas urbanas. Entre la innovación social y la nueva institucionalidad. En: I. Álvarez (coord.). *Ciudadanía y nuevos actores en grandes ciudades* (pp. 45-70). Juan Pablos Editor. <https://cidur.org/wp-content/uploads/2020/01/ciudadania-y-nuevos-actores-en-grandes-ciudades-completo.pdf#page=45>
- Subirats, J. (2016b). *El poder de lo próximo. Las virtudes del municipalismo*. Catarata.
- Tesch, R. (2013). *Qualitative research: Analysis types and Software*. Routledge.

- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Yin, R. K. (2003). Designing Case Studies. *Qualitative Research Methods*, 5, 359-386. Sage. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728090.pdf>

Re-pensar el re-creo. ¿La discapacidad del patio escolar como espacio de aprendizaje?

VIRGINIA GONZÁLEZ SANTAMARÍA

<https://orcid.org/0000-0003-3365-6332> -

virginia_gonzalez_santamaria@usal.es

Universidad de Salamanca, INICO

MARÍA ISABEL CALVO ÁLVAREZ

<https://orcid.org/0000-0001-9071-2711> - isabelc@usal.es

Universidad de Salamanca, INICO

PATRICIA TORRIJOS FINCIAS

<https://orcid.org/0000-0001-8183-1284> - patrizamora@usal.es

Universidad de Salamanca

EVA MARÍA TORRECILLA SÁNCHEZ

<https://orcid.org/0000-0001-9184-8442> - emt@usal.es

Universidad de Salamanca

LOURDES BELÉN ESPEJO VILLAR

<https://orcid.org/0000-0003-3066-6228> - lbev@usal.es

Universidad de Salamanca

Resumen

Un problema de nuestra sociedad es la incapacidad y/o discapacidad para satisfacer las necesidades de *todos* en el contexto educativo, especialmente, en espacios y tiempos como el patio escolar, pues, en ocasiones, las actividades desarrolladas en ellos son principalmente deportivas. Ante esto, la Universidad tiene que llevar a cabo cambios en sus procesos formativos, desde fundamentos teóricos avalados por políticas sociales hasta su aplicación en la práctica educativa. El objetivo del trabajo fue analizar el conocimiento que los estu-

diantes de grado y posgrado tienen sobre las oportunidades de aprendizaje que se generan en los patios escolares. Participaron 294 estudiantes de grado y máster de España. Se elaboró un cuestionario *ad hoc* para evaluar el conocimiento que tienen dichos estudiantes sobre inclusión, patios escolares y oportunidades de aprendizaje. Los resultados muestran que los estudiantes universitarios tienen formación sobre inclusión social y educativa, pero no sobre patios escolares como herramienta de aprendizaje que facilita el desarrollo de competencias para la presencia, participación y progreso de *todos*. Se discute la necesidad de incorporar formación teórico-práctica en los planes de estudio de futuros profesionales del ámbito socioeducativo para la construcción de centros inclusivos a través de un trabajo interdisciplinar con la comunidad.

Palabras clave: educación inclusiva, participación social, aprendizaje, recreo, formación del profesorado

1. Introducción

¿Se ha avanzado en el diseño de proyectos que favorezcan la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, en especial de aquellos más vulnerables? Los cambios organizativos y/o curriculares, ¿se han quedado en las aulas o han traspasado las mismas? ¿Están preparados los futuros profesionales del ámbito de la educación en competencias para transformar los centros en centros inclusivos? Los sistemas educativos actuales, a pesar de los cambios establecidos en medidas curriculares, metodológicas y organizativas de los últimos años, marcadas por las distintas normativas en Educación, no se han visto reflejados en otros espacios como el patio escolar. Por ello, se ha puesto en marcha una línea de investigación que estudia la participación del alumnado, no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje formales, sino también en espacios destinados, hasta el día de hoy, a actividades lúdicas o deportivas que generan situaciones de desigualdad y no favorecen el aprendizaje y la relación entre iguales, con el fin de eliminar las barreras e identificar los facilitadores que contribuyen al desarrollo personal y social del alumnado, reduciendo, así, situaciones de exclusión (Quintero *et al.*, 2019).

La respuesta social y educativa a la Diversidad en España es un constructo que se inició en los años ochenta y noventa, con la Ley de Integración de Minusválidos (LISMI, 1982) y la LOGSE

(1990), que incorporó el término *necesidades educativas especiales*, planteado en Europa en 1978 y recogido en el *Informe Warnock*. Actualmente, la LOMLOE (2020) da un paso más y propone el concepto *barreras para el aprendizaje y la participación*, asumiendo el carácter interactivo y relativo de dichas necesidades, bajo las premisas del paradigma de derechos, que implica hablar de *calidad y equidad educativas* (preámbulo). Unido a esto, los objetivos de las Agencias Internacionales se centran en contribuir y apoyar a los países en el proceso de transformación de los sistemas educativos, para convertirlos en instrumentos de inclusión social que permitan la plena participación de *todos* en todos los contextos; garantizando la igualdad de oportunidades, respondiendo a las necesidades concretas del alumnado y promoviendo actuaciones para una participación real y efectiva, tanto en la escuela como en la comunidad (OCDE, 2020; UNESCO, 2022).

En los últimos años se han implementado cambios importantes que dan respuesta a esa diversidad; estos cambios deben incluirse en los diferentes documentos del centro (proyecto educativo de centro, plan de atención a la diversidad, plan de convivencia y plan de acción tutorial) y en proyectos que favorezcan la participación de todo el alumnado en todo el contexto escolar, considerando también la necesidad de organizar y gestionar los patios escolares. Por ello, la escuela del siglo XXI, cuya función es preparar para la vida, requiere revisar la organización y funcionamiento de los patios escolares.

A día de hoy, se trabaja con modelos educativos que reconocen el Derecho de Todos a ser admitidos en la escuela, a participar activamente y a ser respetados (Booth y Ainscow, 2015). La UNESCO (2022) reconoce que la Educación es un derecho fundamental que supone poner en marcha sistemas educativos que promuevan la Calidad de Vida de todo el alumnado, identificando y reduciendo las barreras en los procesos de aprendizaje y participación.

Ante esta realidad, nos planteamos si se está formando al alumnado para afrontar los desafíos del siglo XXI, contribuyendo, así, a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 que favorecen la inclusión en todos sus ámbitos (familiar, social, educativo y laboral): ODS3 «Vida sana y bienestar», ODS4 «Educación de calidad», ODS5 «Igualdad de Género», ODS10 «Reducción de las desigualdades», ODS16

«Paz, justicia e instituciones solidarias». En este contexto, se insta a las universidades a realizar un análisis sobre las competencias que desarrollan, durante la formación inicial, los diferentes profesionales del ámbito socioeducativo, pues la literatura pone de manifiesto que este puede ser un factor clave en la detección de barreras para el aprendizaje (Echeita, 2014). Una de las estrategias con mejores resultados en inclusión educativa y social, es la formación de profesionales en competencias para la inclusión que permitan eliminar barreras para la participación social (Sapon-Shevin, 2013).

Por otro lado, no es ajeno a nosotros que, para transformar centros en centros inclusivos, es necesario trabajar en políticas, culturas y prácticas, igual sucede o debe suceder cuando se transforman los patios escolares (González *et al.*, 2023). Ello nos hace plantearnos si existen redes colaborativas que favorezcan este cambio y la igualdad de oportunidades. El patio, pues, se ha de plantear como un espacio de aprendizaje para *todos*. Cada vez son más los centros educativos que han transformado sus patios en patios inclusivos, han planificado el espacio y han ofrecido alternativas para dar respuesta a la diversidad del alumnado y a sus intereses y necesidades.

Hablar hoy de patios inclusivos es posible gracias al trabajo coordinado por profesionales desde el ámbito de la pedagogía y la arquitectura, quienes han analizado la realidad de estos espacios y han realizado propuestas educativas que, en algunos casos, se han incluido tanto en los documentos institucionales como en proyectos de innovación, actividades puntuales y aprendizaje basado en proyectos (Escarbajal *et al.*, 2023). El fin de estos cambios es: *a)* reducir y/o eliminar actitudes de rechazo, exclusión, sobreprotección que se observan y/o viven algunos estudiantes; *b)* adquirir competencias, aprender normas y rutinas para poder desenvolverse en el contexto escolar; y *c)* favorecer la presencia y la participación. Sin embargo, dicha transformación no debe ser solo física, sino que debe considerar una ampliación del aprendizaje generado en las aulas, incorporando la educación en valores, la educación para la convivencia o el desarrollo de actitudes que promuevan la inclusión socioeducativa de forma explícita en los currículum actuales, instando a los agentes formadores a colaborar con familias y otros agentes educativos, para lo cual, se precisa de cambios en la formación inicial de los

futuros profesionales del contexto socioeducativo (Aguirre y Moreira, 2022).

Hoy por hoy, hay que continuar y comprometerse con la cultura inclusiva, trabajando para que el tiempo de recreo sea un espacio que apoye y favorezca la inclusión. Para ello, es importante, entre otros, fomentar entornos sostenibles, naturales y saludables que no solo den la oportunidad de desarrollar una actividad física y de juego activo, sino también proporcionar un entorno que favorezca el aprendizaje de relaciones sociales, convirtiéndose, así, el patio en una herramienta educativa.

Del mismo modo, nos planteamos, como docentes, si la sola presencia del estudiante en el contexto escolar garantiza su participación y, por consiguiente, favorece el desarrollo de su personalidad y sus capacidades, teniendo en cuenta que hay elementos que favorecen o dificultan esa transformación, como son: *a)* el liderazgo, *b)* la formación inicial y continua de todos los profesionales educativos; *c)* las habilidades para la comunicación; y *d)* el diálogo entre los diferentes agentes educativos (Benito *et al.*, 2019). Se requiere, para ello, analizar el conocimiento que en torno a este tema tienen los futuros profesionales que van a diseñar, evaluar e intervenir en el ámbito educativo. Por este motivo, el objetivo de este trabajo ha sido analizar el conocimiento que estudiantes de grado y máster en formación tienen sobre los patios escolares, sus oportunidades de aprendizaje y valor que le dan como herramienta para la inclusión educativa y social. Para ello, se presentan cuatro preguntas de investigación a las que se dará respuesta en el bloque de resultados:

1. ¿Qué conocimientos tienen sobre inclusión social y educativa los estudiantes de grado y posgrado de titulaciones afines al ámbito socioeducativo?
2. ¿Qué conocimientos tienen sobre patios escolares los estudiantes de grado y posgrado de titulaciones afines al ámbito socioeducativo?
3. ¿Quiénes son los profesionales que pueden asumir funciones en la planificación de proyectos en el contexto de patios escolares?
4. ¿Quiénes son los profesionales que pueden asumir funciones de implementación y desarrollo de proyectos en el contexto de patios escolares?

2. Metodología

2.1. Participantes

Participaron en el estudio 294 estudiantes de grado (N = 258) y máster (N = 36) de diferentes universidades de España con una edad media de 20,94 años en grado (DT = 2,94, rango [18-42]) y de 25,58 años en máster (DT = 5.28, rango [21-47]). La distribución por género, nivel educativo (grado o máster) y universidad de presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Número de estudiantes (porcentaje) participantes en el estudio organizados por género, nivel educativo y Universidad de procedencia

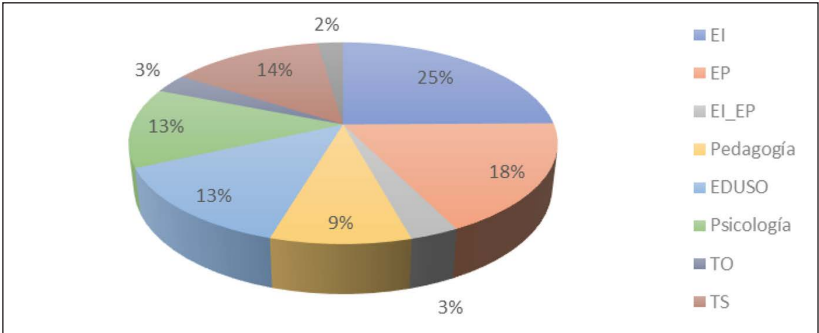
Género	Masculino	31 (10,5)
	Femenino	259 (88,1)
	No Binario	4 (1,4)
Nivel Educativo	Grado	258 (87,76)
	Máster	36 (12,24)
Universidad de Procedencia*	USAL	239 (81,4)
	UVA	23 (8,1)
	USE	14 (4,7)
	UCV	3 (0,8)
	UNIOVI	3 (1,2)
	UBU	3 (1,2)
	UCLM	6 (1,6)
	UCM	3 (1,2)

* USAL (Universidad de Salamanca), UVA (Universidad de Valladolid), USE (Universidad de Sevilla), UCV (Universidad Católica de Valencia), UNIOVI (Universidad de Oviedo), UBU (Universidad de Burgos), UCLM (Universidad de Castilla-La Mancha), UCM (Universidad Complutense de Madrid).

El perfil formativo de los participantes fue el de profesionales que desempeñan y tienen un papel fundamental en el contexto escolar: Maestros, Pedagogos, Educadores, Trabajadores Sociales, Psicólogos, Logopedas y Terapeutas Ocupacionales. El mayor porcentaje de participantes fueron mujeres, de la Universidad de Salamanca (USAL), que estaban cursando el grado de Maestro

en Educación Infantil. En la figura 1 se refleja el dato de participantes por titulación de grado y en la figura 2, la información correspondiente a estudiantes de máster.

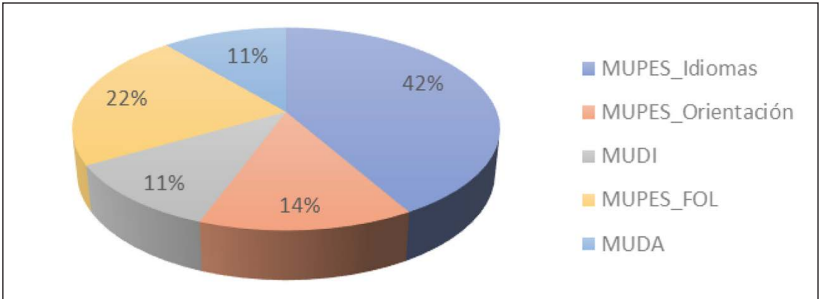
Figura 1. Porcentaje de estudiantes por titulación de grado.



Nota: EI: (Maestro Educación Infantil), EP (Maestro Educación Primaria), EI_EP (doble grado Maestro Educación Infantil y Primaria), EDUSO (Educador Social), TO (Terapeuta Ocupacional), TS (Trabajador Social).

Como puede observarse, el mayor porcentaje de respuestas fueron de estudiantes de maestros de Educación Infantil, seguidos de maestros de Educación Primaria y Educación Social. El menor porcentaje de respuestas estuvo representado por terapeutas ocupacionales.

Figura 2. Porcentaje de estudiantes por titulación de máster.



Nota: MUPES (máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas), MUDI: Máster Universitario de Investigación en la Comunidad; MUDA: Máster Universitario en estudios avanzados en Dificultades de Aprendizaje.

2.2. Instrumento

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* denominado *Concepciones sobre las oportunidades de Aprendizaje de los Patios Escolares (COAPE)*, formado por 37 preguntas organizadas en tres bloques de contenido: 1) Formación sobre inclusión y sobre patios, 2) Políticas Educativas y Centros Educativos, y 3) Conocimiento sobre patios. Para el trabajo que se presenta en este artículo, se considerarán los bloques 1 y 3.

Con relación a las cuestiones planteadas en el bloque 1 de contenidos, estas se referían a analizar si los estudiantes habían recibido o no formación sobre inclusión social y educativa y sobre patios escolares, teniendo que señalar, en caso afirmativo, la fuente de las formaciones recibidas. Con respecto al bloque 3, se incorporaron cuestiones relacionadas sobre las oportunidades de aprendizaje que generan los patios escolares, así como qué actividades se desarrollan en ellos y quiénes son los agentes implicados en el diseño e implementación de proyectos de intervención en estos espacios.

El tipo de respuestas a las cuestiones planteadas fueron de tres tipos: por un lado, escala de tipo Likert en la que se solicitaba indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones (siendo 1 «Nada de Acuerdo» y 4 «Muy de Acuerdo»), por otro, respuesta abierta, y, en tercer lugar, respuesta de opción múltiple.

2.3. Procedimiento

Para la recogida de datos y, por ende, la evaluación de los participantes, se contactó con profesores universitarios de diferentes facultades españolas en las que se imparten las titulaciones afines al perfil de los profesionales que forman parte, de manera directa o indirecta, en el diseño, implementación y evaluación de prácticas didácticas y educativas en contexto educativo, quienes se encargaron de hacer llegar a sus estudiantes, a través de los medios tecnológicos que utilizan habitualmente, el enlace a Google Forms en el que se había diseñado el cuestionario (<https://acortar.link/NWhnnf>). Para el tratamiento de datos, se utilizó el paquete estadístico SPSS v.28 y se asumió un nivel de $\alpha = .05$ como valor de significación en los contrastes realizados.

El procedimiento de evaluación se llevó a cabo siguiendo los principios éticos para la investigación en seres humanos establecidos en la Declaración de Helsinki y bajo las directrices de Bera (2019).

3. Resultados

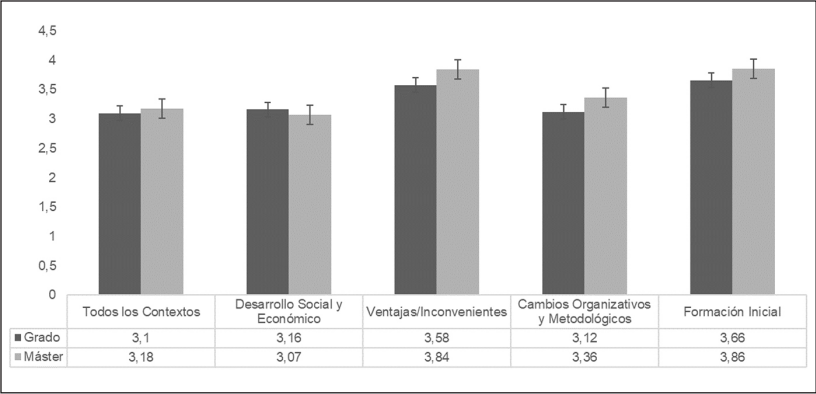
El objetivo de este trabajo fue analizar el conocimiento que los estudiantes de grado y posgrado de diferentes universidades de España tienen sobre las oportunidades de aprendizaje de los patios escolares como herramienta socioeducativa para el desarrollo de competencias que faciliten, por un lado, mejorar el desarrollo integral de *todos* en el contexto educativo y, por otro, mejorar su *calidad de vida*. Para facilitar la comprensión de los resultados obtenidos, se presentarán como respuesta a cuatro preguntas de investigación.

¿Qué conocimientos tienen sobre inclusión social y educativa los estudiantes de grado y posgrado de titulaciones afines al ámbito socioeducativo?

Los resultados mostraron que el 57,1 % de los participantes había recibido formación sobre contenidos relacionados con la atención a la diversidad y la inclusión educativa y social; si se analiza este porcentaje en función del nivel educativo, son más los estudiantes de grado (53,9 %) que los de máster (15,1 %) los que han recibido formación sobre estos aspectos. Al preguntar por la fuente de esta formación, el 80,95 % manifestó haber recibido dicha formación, principalmente, en las asignaturas de Atención a la Diversidad, Psicología de la Discapacidad o Intervenciones en colectivos vulnerables; además, el 19,05 % indicó haberse formado voluntariamente a través de charlas y cursos impartidos por entidades que trabajan con personas con discapacidad, principalmente a través del curso de Monitor de Ocio y Tiempo Libre o de charlas sobre igualdad de género y coeducación.

Además, se solicitó que los participantes valoraran en una escala de tipo Likert de 1 a 4 el grado de acuerdo o desacuerdo que tenían con relación a (figura 3):

Figura 3. Implicaciones socioeducativas del concepto de *inclusión*



- La inclusión es posible en todos los contextos.
- La inclusión es un factor clave para el desarrollo social y económico.
- La inclusión aporta más ventajas que inconvenientes.
- Los cambios organizativos y metodológicos favorecen la inclusión.
- La formación inicial de futuros profesionales del ámbito socioeducativo es un elemento determinante para la inclusión.

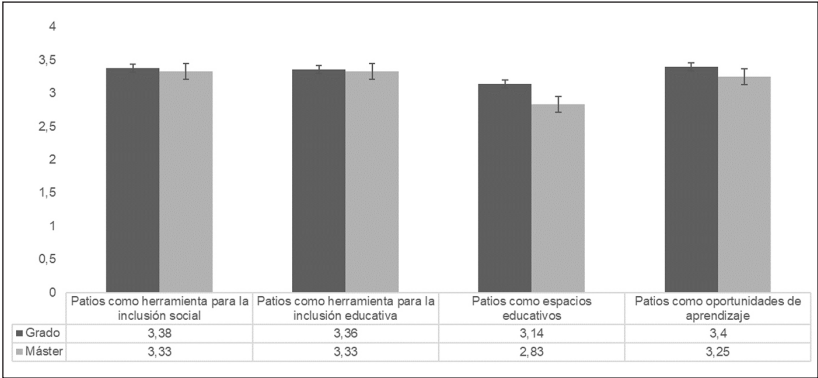
Al analizar los resultados, se observa, en ambos grupos, que las puntuaciones dadas por el grupo de estudiantes de máster son superiores a las que otorgan los estudiantes de grado, a excepción del ítem «La inclusión es un factor clave para el desarrollo social y económico». Se comprobó si existían diferencias significativas entre ambos grupos en los ítems que se acaban de presentar. Para ello, se realizó un contraste *t* de Student para muestras independientes, mostrándose diferencias significativas en los ítems (1) «La inclusión aporta más ventajas que inconvenientes» [$t(292) = -2.46; p < .01$]; (2) «Los cambios organizativos y metodológicos favorecen la inclusión» [$t(292) = -2.07; p < .05$], y (3) «La formación inicial de futuros profesionales del ámbito socioeducativo es un elemento determinante para la inclusión», [$t(292) = -2.29; p < .01$].

¿Qué conocimientos tienen sobre patios escolares los estudiantes de grado y posgrado de titulaciones afines al ámbito socioeducativo?

En cuanto a los resultados sobre el conocimiento que tienen sobre patios escolares, los datos indican que únicamente el 13,6% de los participantes se han formado sobre este aspecto; todos señalan haberlo recibido únicamente como un contenido específico en las asignaturas Organización de la Escuela Infantil y Atención a la Diversidad en los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria y Pedagogía.

Asimismo, se pidió a los participantes que evaluaran de 1 a 4 a través de una escala de tipo Likert el grado de acuerdo y desacuerdo sobre las potencialidades que los patios escolares tienen en el contexto educativo (figura 4).

Figura 4. Funciones de los patios escolares



Como puede observarse, ambos grupos de estudiantes otorgan una puntuación superior a 3 en los ítems referidos a «Patios como herramienta de inclusión social», «Patios como herramienta de inclusión educativa» y «Patios como espacios de aprendizaje»; sin embargo, al analizar los resultados del ítem «Los Patios pueden considerarse como un espacio educativo» los estudiantes de grado le dan una puntuación media de 3.14 puntos (DT = .89) mientras que los de máster le proporcionan una puntuación media de 2.83 (DT = .94). Al analizar la diferencia entre las puntuaciones de estudiantes de grado y máster en estos ítems mediante un contraste *t* de Student para muestras independientes, solo se

obtuvieron diferencias significativas en el ítem referido al patio como espacio educativo [$t(292) = 1.95, p < .05$].

Ante esta realidad, y como complemento a la pregunta anterior, se pidió a los estudiantes que señalaran tres palabras relacionadas con el tiempo de recreo o patio escolar. Los resultados mostraron que, a pesar de haber identificado previamente al patio como un espacio de aprendizaje y como un contexto en el que se pueden generar oportunidades de aprendizaje, sus respuestas se centran en que pueden desarrollarse actividades lúdicas, se considera como un tiempo importante para el descanso, se identifica como un espacio y un tiempo en el que se puede socializar y también como un espacio donde pueden producirse situaciones de bullying o acoso escolar (figura 5).

Figura 5. Palabras relacionadas con el patio escolar otorgadas por los estudiantes de grado y máster

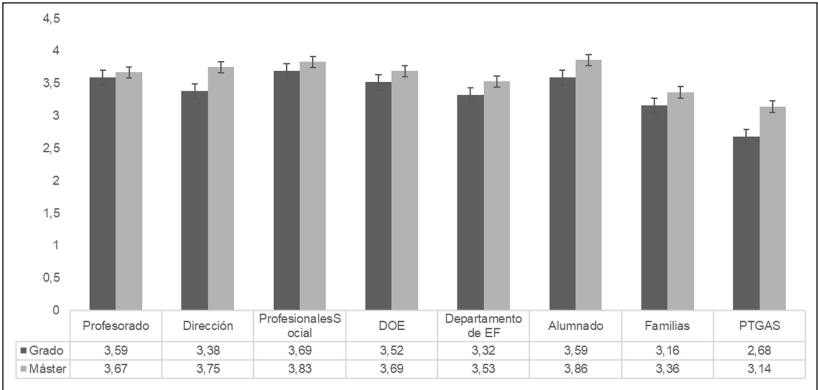


Por otro lado, y con el objetivo de identificar quién es el alumnado que mayor beneficio recibe de una gestión y organización del patio escolar, se pidió a los participantes que indicaran (pudiendo marcar una o varias opciones), si los estudiantes eran: «el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo», «el alumnado con necesidades educativas especiales», o «el alumnado con necesidades socioemocionales». Los resultados señalan que, en ambos grupos (estudiantes de grado y máster), el 96,23 % de los participantes consideran que todos los grupos de estudiantes facilitados

se beneficiarían de una gestión y organización del patio escolar, mientras que el 3,77% restante (n = 11) indica que solo el alumnado con necesidades educativas especiales.

¿Quiénes son los profesionales que pueden asumir funciones en la planificación de proyectos en el contexto de patios escolares?
 Con el objetivo de analizar el conocimiento que los estudiantes de grado y máster tienen sobre los agentes implicados en el diseño y planificación de proyectos para la gestión y organización del patio escolar, se pidió a los participantes que valoraran en una escala de 1 a 4 el grado de acuerdo o desacuerdo que tenían en cuanto a la participación en la planificación de actividades en el tiempo de recreo de los diferentes profesionales (figura 6).

Figura 6. Profesionales con responsabilidades en la planificación de patios escolares



Como puede observarse en la figura anterior, se seleccionaron profesionales con diferentes funciones en el ámbito educativo: profesionales para la intervención directa con estudiantes (profesorado, profesionales del ámbito social –entre los que se incluía al Educador e Integrador Social–, Departamento de Educación Física) y profesionales con responsabilidades en la gestión y buen funcionamiento del centro educativo (Dirección, Departamento de Orientación, Familias y Personal técnico de gestión y administración de servicios); pero también se incorporó al alumnado como elemento clave para la toma de decisiones en la planificación de proyectos de patios. Los resultados muestran que los estudiantes

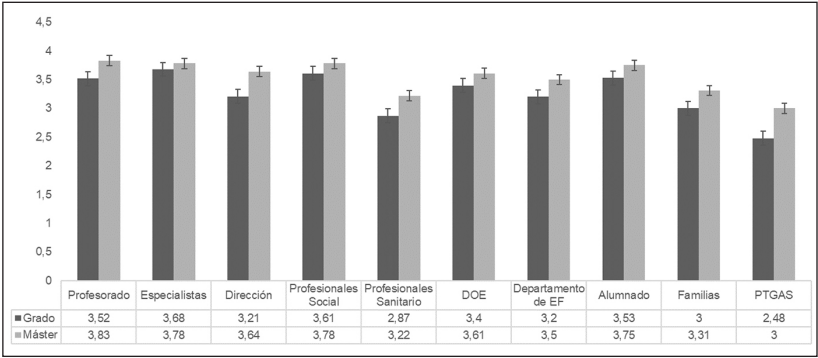
de grado reconocen como agente clave para el diseño y planificación de propuestas de intervención en patios a los profesionales del ámbito social ($M = 3.69$, $DT = .57$), seguido del alumnado del centro ($M = 3.59$, $DT = .65$), aspecto que se repite entre los estudiantes de máster, asumiendo valores más elevados ($M = 3.83$, $DT = .38$, para los profesionales del ámbito social; y $M = 3.86$, $DT = .43$, para los alumnos), pero en este último caso los estudiantes de máster también identifican al equipo directivo como un elemento significativo en la planificación de proyectos para la gestión de patios ($M = 3.75$, $DT = .50$). Se realizó un contraste t de Student para muestras independientes, con el objetivo de comprobar si existían diferencias significativas entre las respuestas otorgadas por los estudiantes de grado y las facilitadas por los estudiantes de máster y se obtuvieron diferencias significativas entre todos los profesionales, con un nivel de significación $p < .05$, a excepción del profesorado ($p = .26$), y el Departamento de Educación Física ($p = .14$).

¿Quiénes son los profesionales que pueden asumir funciones de implementación y desarrollo de proyectos en el contexto de patios escolares?

Finalmente, se preguntó a los estudiantes del estudio sobre los profesionales implicados en la implementación de los proyectos para la gestión y organización de los patios, en este caso, se incorporaron dos perfiles profesionales entre las opciones facilitadas, por un lado, profesionales considerados especialistas (logopeda, profesor de audición y lenguaje, terapeutas ocupacionales) y por otro, profesionales del ámbito sanitario (enfermeros, fisioterapeutas).

Analizando los datos obtenidos por el grupo de grado mostraron que los profesionales del ámbito social vuelven a ser identificados como responsables clave para la implementación de proyectos ($M = 3.61$, $DT = .67$), pero también se identificó a los especialistas ($M = 3.68$, $DT = .57$), por el contrario, valoran con una puntuación media de 2.87 puntos a los profesionales del ámbito sanitario. Estos resultados difieren de los otorgados por los estudiantes de máster, quienes valoran con una mayor puntuación media al grupo de profesorado ($M = 3.83$, $DT = .51$), aspecto que no se había reflejado hasta el momento, seguido de los especialistas ($M = 3.78$, $DT = .49$), los profesionales del ámbito social ($M = 3.78$, $DT = .49$) y el propio grupo de alumnado del centro educativo ($M = 3.75$, $DT = .61$) (figura 7).

Figura 7. Profesionales con responsabilidades en la implementación de patios escolares



Se analizaron las diferencias entre las puntuaciones dadas por ambos grupos (estudiantes de grado y máster) a los diferentes profesionales con posibles responsabilidades en la implementación de proyectos para la organización del patio escolar a través del contraste *t* de Student para muestras independientes, obteniéndose diferencias significativas entre todos los profesionales ($p < .05$), a excepción del grupo de especialistas ($p = .17$) y de los profesionales del ámbito social ($p = .08$).

4. Discusión y conclusiones

Uno de los fines de la educación inclusiva es mejorar el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa en el contexto escolar (Escarbajar *et al.*, 2023; Simón *et al.*, 2019). A tal fin, es necesario eliminar y/o reducir las barreras para el aprendizaje y la participación que surgen en el contexto y en la interacción del estudiante con el mismo (Booth y Ainscow, 2015). Así, se considera imprescindible que puedan implementarse actuaciones en los centros educativos, con un enfoque de responsabilidad compartida por todos los agentes que conviven en el contexto educativo. Ante esta situación, parece –casi de obligado cumplimiento– que dichos agentes dispongan de herramientas y recursos que permitan diseñar proyectos de intervención ajustados a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes y centros educativos; herramientas y recursos que pueden desarro-

llarse si se parte de una formación inicial de los futuros profesionales del contexto socioeducativo adecuada y ajustada a los principios establecidos por la Agenda 2030 y la Declaración de Incheon en el desarrollo del ODS4: «Educación de Calidad (UNESCO, 2016). Es por este motivo por el que se presenta este estudio, cuyo objetivo principal es analizar el conocimiento que los estudiantes de grado y máster tienen sobre las oportunidades para la inclusión social y educativa y las herramientas para el aprendizaje generadas en el contexto del patio escolar como espacio que ha de favorecer la convivencia, el desarrollo de habilidades sociales y el bienestar personal de todos sus participantes (Cruz *et al.*, 2019; González-Plate *et al.*, 2022).

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los estudiantes de grado y posgrado tienen formación sobre procesos de inclusión educativa y social y conocimiento de los beneficios que pueden tener sobre todos los agentes que participan en un centro educativo, de forma más concreta, sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Pérez-Vera *et al.*, 2024). Al analizar el conocimiento sobre los patios y las funciones que estos espacios tienen sobre el desarrollo del alumnado, tanto los estudiantes de grado como los de máster indican que el patio sí que puede concebirse como una herramienta para la inclusión educativa y social y como oportunidades para el aprendizaje, considerándolo, por tanto, como un espacio educativo en el que poder desarrollar múltiples de actividades. Si se analizan estas, tanto los estudiantes de grado como de máster identifican que siguen siendo las actividades lúdicas y deportivas las que predominan en el patio escolar siguen siendo actividades (Huéscar *et al.*, 2020; Pons, 2017). En este contexto, se percibe que, aunque la función del patio como herramienta de aprendizaje parece estar muy clara entre ambos grupos, cuando se pide que identifiquen qué procesos educativos pueden desarrollarse, las respuestas vuelven a estar orientadas a las concepciones clásicas sobre este espacio: «descanso», «bocadillo» «amigos» y actividades deportivas.

Por otro lado, se analizaron las respuestas que los estudiantes de grado y máster otorgaron a la valoración de diferentes agentes encargados de planificar e implementar proyectos para la gestión y organización de los patios escolares. Los resultados mostraron que ambos grupos establecían un papel clave en ambas compe-

tencias (diseño e implementación) a profesionales del ámbito social, y también, juzgan clave la participación del alumnado como factor importante en la toma de decisiones para las actividades, cambios y recursos a desempeñar en el patio. Estos resultados se relacionan con los obtenidos por Moliner *et al.* (2016), quienes defienden la importancia de formar al alumnado para que pueda participar en la toma de decisiones de los centros educativos, en aras de desarrollar una escuela cada vez más democrática.

Antes de finalizar, es imprescindible señalar alguna de las limitaciones de la investigación, referidas, principalmente a la muestra: el tamaño de la misma condiciona el tratamiento de los datos al no poder realizar comparaciones por grupos de profesionales y determinar si el perfil profesional es un elemento clave en las concepciones sobre las oportunidades que ofrecen los patios escolares.

Por último, se considera necesario incorporar cambios en los planes de estudio de las titulaciones orientadas a formar a futuros profesionales del ámbito socioeducativo, con el objetivo de implementar actuaciones que fomenten el desarrollo de competencias para el diseño de prácticas inclusivas, aspecto que, según la evidencia científica, puede alcanzarse si fomentamos el desarrollo de actitudes favorables hacia la inclusión (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2021; Garzón *et al.*, 2016).

5. Referencias

- Aguirre, M. E. y Moreira, D. G. (eds.). (2022). *Familia y escuela: una visión desde la educación para la paz*. Dykinson.
- 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. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Benito, A., Nuin, B. y Sorraín, Y. (2019). *Guía para el desarrollo de proyectos participativos de transformación de patios escolares*. Gobierno Vasco.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM.
- Cruz, A. M., Padilla, A. y Guerrero, J. (2019). Me recreo en el recreo: una experiencia de recreo inclusivo con una alumna con déficit vi-

- sual grave en un instituto de Secundaria. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 75, 134-167.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (3.ª ed., vol. 102). Narcea.
- Escarbajal, A., Cárceles, J. C. e Izquierdo, T. (2023). La perspectiva del profesorado sobre el contexto escolar en educación inclusiva. *Aula Abierta*, 52(1), 15-22. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023>
- Garzón, P., Calvo, M. I. y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- González, V., Calvo, M. I., Espejo, L. B., Torrijos, P. y Torrecilla, E. M. (2023). ¿Son los espacios escolares ámbitos (institucionales) para la inclusión educativa? La respuesta de futuros profesionales. En: Ortega, D. y López, A. (eds.). *Educación y Sociedad: claves interdisciplinarias* (pp. 705-718). Octaedro.
- González-Plate, L., Rivera, E. y Trigueros, C. (2022). El recreo escolar un espacio de juego, comunicación y transmisión cultural. *Retos*, 45, 1188-1198. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91871>
- Huéscar, E., Moreno-Murcia, J. A., Domenech, J. F. y Núñez, J. L. (2020). Effects of an autonomy-supportive physical activity program for compensatory care students during recess time. *Frontiers in Psychology*, 10, 3091. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03091>
- Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, 30 de abril. *Boletín Oficial del Estado*, 103. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 4 de octubre. *Boletín Oficial del Estado*, 238. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 29 de diciembre. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Moliner, O., Traven, J. A., Ruiz, M. A. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- OECD (2020). *Curriculum (re)design A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf>

- Pérez-Vera, L., Sánchez-Herrera, S., Rabazo-Méndez, M. J. y Fernández-Sánchez, M. J. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos*, 51, 1183-1193. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100463>
- Pons, C. (2017). *El declive de la media hora de patio. Replantando el tiempo de «recreo»*. <http://www.tierraenlasmanos.com/tiempo-patio-media-hora-recreo>
- Quintero, J., Baldiris, S., Rubira, R., Cerón, J. y Velez, G. (2019). Augmented reality in educational inclusion. A systematic review on the last decade. *Frontiers in Psychology*, 10. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01835>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/368624>
- Simón, C., Fernández-Blázquez, M. M., Pérez-de la Merced, H., Márquez, C., Echeita, G. y Moreno, A. (2019). Entre el derecho a la educación inclusiva y la realidad: Análisis del III Plan de acción para personas con discapacidad de la Comunidad de Madrid y propuestas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 57-74. <http://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25194>
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO/Fundación SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Elaboración de una propuesta didáctica para implementar en las aulas y fomentar la inclusión del pueblo gitano desde el currículo oficial

TERESA CAMPOS-LOPEZ

<https://orcid.org/0000-0003-3137-6492> - teresa.campos@ehu.eus
UPV/EHU

ENERITZ JIMÉNEZ-ETXEBARRIA

<https://orcid.org/0000-0003-1473-7778> - eneritz.jimenez@ehu.eus
UPV/EHU

MAITANE PICAZA

<https://orcid.org/0000-0001-5419-8356> - maitane.picaza@ehu.eus

MARI MAR BOILLOS

<https://orcid.org/0000-0001-5546-4724> - mariadelmar.boillos@ehu.eus
UPV/EHU

Resumen

Pese a que la sociedad es rica por su diversidad, existen grupos minoritarios cuya presencia se ha visto estereotipada tanto desde un currículo oculto como desde un currículo ausente. Es el caso del Pueblo Gitano. La nueva Ley de Educación (LOMLOE) busca mediar en esta realidad y señala la necesidad de incluir a otras culturas y, particularmente, a esta comunidad. En esta propuesta didáctica, investigadoras de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y mujeres gitanas vascas de la asociación AMUGE se han unido para diseñar una iniciativa educativa con perspectiva de género con la que se busca incluir la voz del colectivo gitano en el contexto educativo vasco. Esta iniciativa ha estado diseñada en dos fases: primero, para último ciclo de Educación Primaria (2021-22); y, después, para la Educación Secundaria Obligatoria (2022-23). Esta propuesta se enmarca en el modelo educativo IKDi3 de la UPV/EHU, de

los ODS 4, 5, 10 y 16, así como en el uso de metodologías activas. El objetivo último es que estos materiales pasen a formar parte del currículo oficial de las escuelas vascas. Se espera, además, en el futuro ampliar la iniciativa a otros ciclos para trabajar la inclusión y la diversidad desde edades tempranas.

Palabras clave: coeducación, gitano, inclusión-social, interculturalidad, objetivo educacional, participación social

1. Introducción

Históricamente, los planes educativos han dejado en un segundo plano la historia y cultura gitana. Este hecho ha quedado evidenciado por su ausencia en los materiales didácticos y en la falta de referencias en las guías de estudio (Etxeberria, 2012; Fili-grana *et al.*, 2020; Fundación Secretariado Gitano, 2022; Martínez *et al.*, 2021). A pesar de estas carencias, también es necesario reconocer los avances realizados hasta la fecha, como puede ser la Recomendación CM/Rec del Consejo de Europa, adoptada en julio de 2020.¹ Dicho texto enfatiza la necesidad de incluir la historia gitana en los programas y materiales pedagógicos. La finalidad de esta directriz es incidir en la comprensión de su presencia histórica y en su contribución al patrimonio cultural europeo, para combatir, de esta manera, el antigitanismo.

En este contexto, parece reseñable la incorporación en decretos curriculares de algunas comunidades autónomas y, en la reciente Ley Orgánica de Educación, LOMLOE, la especificación de la necesidad del estudio y respeto de otras culturas, en particular la del Pueblo Gitano. Es decir, se propone avanzar en la transformación del currículo mediante la inclusión de las diferentes culturas, algo que hasta la fecha no se realizaba de manera explícita, además de poner en práctica los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). De este modo, se quiere prevenir la ausencia de contenido sobre el Pueblo Gitano y convertir el currículo ausente en contenido explícito (Díaz-Barriga, 2015; Macías y Flecha, 2013).

Para ello, se ha desarrollado una propuesta didáctica de manera colaborativa en la que han intervenido investigadoras del área de educación y mujeres del colectivo gitano. El trabajo que

1. <https://rm.coe.int/cmrec-2020-2-es/16809fd576>

se presenta a continuación está organizado en tres apartados. En primer lugar, se plantea una revisión de la presencia que ha tenido el Pueblo Gitano en el ámbito educativo en general y en el contexto vasco en particular. A continuación, se describe la propuesta didáctica que surge como respuesta a las carencias diagnosticadas y que se ajusta a lo establecido por las directrices educativas en vigor. Por último, se propone una discusión sobre la aportación de esta propuesta didáctica y sobre los retos que surgen en materia de inclusión de esta comunidad desde el ámbito educativo.

1.1. La presencia del Pueblo Gitano en el marco educativo

En los últimos años, se han empezado a dar pasos hacia a la inclusión educativa y el éxito escolar del alumnado gitano. A pesar de percibir algún avance en los logros educativos más sencillos o elementales, en aquellos más complejos se observa un estancamiento. Todavía quedan esfuerzos pendientes en lo que al rendimiento escolar se refiere, así como en lo relativo a las relaciones de las familias gitanas y los centros educativos (Fundación Secretariado Gitano, 2022).

A lo largo del tiempo, el Pueblo Gitano se ha enfrentado a persecuciones, marginación y rechazo, lo cual lo ha situado como un colectivo en desventaja. En este sentido, abogar por un conocimiento objetivo de la historia y cultura gitana puede ser la clave para erradicar un imaginario de prejuicios y estereotipos marcados por un currículo oculto (Cisterna, 2022). Por contra, el desconocimiento puede sustentar actitudes e ideas asociadas al antigitanismo e influir en la percepción social de las personas y alumnado gitano. Este hecho puede obstaculizar, además, su desarrollo educativo y su integración (Martínez *et al.*, 2021).

La exclusión de la comunidad gitana de los sistemas educativos, incluido el vasco, ha sido una realidad persistente (Etxeberria, 2012). Diversos factores han contribuido y contribuyen a esta falta de inclusión, entre los que podemos citar las barreras socioeconómicas, la discriminación cultural y la falta de programas específicos. La representación limitada de la cultura gitana en los materiales educativos y la ausencia de perspectivas gitanas en el currículo han ayudado a esta invisibilización. Asimismo, la falta de recursos y apoyo especializado para abordar las necesi-

dades específicas de los estudiantes gitanos ha impedido su pleno desarrollo académico.

Más aún, la caricaturización y estigmatización de los miembros de la comunidad gitana han perpetuado estereotipos negativos que afectan tanto a la percepción interna como a la externa. En el ámbito educativo, estos estereotipos se traducen en prejuicios por parte de profesorado y compañeros/as que influyen en la calidad de la educación y en las interacciones sociales. En términos generales, se puede afirmar que la falta de comprensión y aprecio por la riqueza cultural de la comunidad gitana crea un ambiente poco propicio para el desarrollo de un aprendizaje inclusivo (Etxeberria, 2012; Filigrana *et al.*, 2020).

No obstante, la inclusión no solo debe abordar el garantizar la presencia física en las aulas, sino también crear un entorno educativo que respete y valore la diversidad cultural. Estrategias pedagógicas inclusivas, programas de tutoría culturalmente competentes y la integración de la historia y las aportaciones de la comunidad gitana en el currículo oficial pueden ser pasos cruciales para fomentar la participación activa y el éxito académico del alumnado gitano (Martínez *et al.*, 2021).

Frente a esta situación, se requiere un enfoque holístico que promueva la sensibilización cultural y la educación contra los estereotipos. La implementación de programas de diversidad y capacitación para educadores, así como la promoción de la representación positiva de la comunidad gitana en los materiales educativos, son medidas esenciales para desafiar y superar estos estigmas arraigados (Gobierno Vasco, 2022).

1.2. La comunidad gitana en el ámbito educativo vasco

En el marco de la comunidad autónoma de Euskadi (CAE), la comunidad gitana ha experimentado históricamente desafíos en el ámbito educativo que se traducen en exclusión, en una visibilización insuficiente, en la caricaturización de sus miembros y en una falta de relevancia de su presencia en las leyes educativas (Gobierno Vasco, 2022).

En los años noventa, los nuevos aires pedagógicos, la reforma educativa –Ley Orgánica General del Sistema Educativo, LOGSE– y los planteamientos de integración y de atención a todo tipo de diversidad implicaron que la escolarización de niños y niñas gi-

tanos pasara por una grave crisis. También influyó la existencia del modelo lingüístico bilingüe, que añadía mayor complejidad al sistema educativo vasco. El resultado fue un cambio de una «atención especial al alumnado gitano a una política de integración del mismo, pero sin unos criterios claros, sin formación del profesorado suficiente y sin los recursos necesarios» (Etxeberria, 2012, p. 427).

En este sentido, la presencia de la comunidad gitana en las leyes educativas es fundamental para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades. Un análisis detallado de las políticas educativas en la CAE revela la necesidad de incorporar medidas específicas que aborden las barreras a que se enfrenta la comunidad gitana (Etxeberria, 2012; Gobierno Vasco, 2023a). Por lo tanto, la asignación de recursos, la implementación de programas de apoyo y la creación de espacios de participación activa son la base para lograr esta integración.

Así, tal y como se establece en el documento de la *Estrategia vasca con el Pueblo Gitano 2022-2026* (2022), en el ámbito educativo son varias las líneas de actuación señaladas. En primer lugar, se encuentra fomentar una escuela inclusiva que permita incrementar el éxito escolar del alumnado gitano, con especial atención a las niñas y chicas jóvenes. Asimismo, se señala la necesidad de promover la presencia de la cultura gitana en el ámbito educativo, a través de lo establecido en la Ley Orgánica de mejora de la Ley Orgánica de Educación (en adelante, LOMLOE); y, para finalizar, trabajar en el acceso a los niveles de enseñanza no obligatoria.

En la actualidad, cabe mencionar también el Decreto Curricular 77/2023, emitido el 30 de mayo, por el que se establece el currículo de Educación Básica y su implementación en la CAE. El objetivo es elevar los niveles educativos del sistema vasco y fomentar nuevas metas educativas que aborden los desafíos del siglo XXI. Estas acciones se alinean con los ODS 2030 establecidos por la UNESCO, en coherencia con la Agenda Euskadi Basque Country 2030. Asimismo, para el desarrollo de competencias para una ciudadanía plena, en el octavo principio general de la Educación Básica, se busca preparar al alumnado para que adquieran conocimientos y valores de manera que se construya una sociedad más justa, solidaria y comprometida, en la que integrar aspectos cognitivos, emocionales y éticos.

En resumen, el presente marco teórico destaca la urgencia de abordar la falta de inclusión/visibilización, la caricaturización del Pueblo Gitano y su presencia explícita en las leyes educativas del País Vasco. La construcción de un sistema educativo más inclusivo y equitativo requiere un esfuerzo conjunto de instituciones educativas, gobiernos locales y la propia comunidad gitana. La implementación de medidas específicas y la promoción de un cambio cultural en el ámbito educativo son esenciales para garantizar que cada estudiante, independientemente de su origen o bagaje cultural, tenga acceso a una educación de calidad.

2. Propuesta didáctica

2.1. Antecedentes

Esta iniciativa se inicia en el curso 2021-2022 cuando AMUGE, con el apoyo del departamento de educación del Gobierno Vasco, decide contactar con la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) para elaborar secuencias educativas dirigidas a los quinto y sexto de Educación Primaria. Ante el éxito de esta iniciativa, en 2023, da comienzo un nuevo proyecto avalado por el Gobierno Vasco para la elaboración de unidades didácticas para la incorporación de la historia y la cultura del Pueblo Gitano en el currículum educativo del País Vasco (Gobierno Vasco, 2023a). Esto también implicó una formación en esta materia de la mano de Araceli Cañadas, mujer gitana y docente en la Universidad de Alcalá (UAH).

AMUGE (2024) es una asociación Intercultural para la promoción y el empoderamiento de las mujeres gitanas en Euskadi fundada en el año 2003 por iniciativa de un grupo de mujeres gitanas vascas. En AMUGE, la etnicidad se plantea como misión para promover los derechos y el desarrollo integral de la comunidad gitana, además de impulsar la promoción y el empoderamiento de las mujeres gitanas de la CAE, sin perder su especificidad étnica y cultural. Intervienen desde el feminismo dialógico gitano, a partir de la interrelación contra el racismo, el antigitanismo y todas las formas de violencia machista. AMUGE ha participado en numerosos proyectos en el área de educación, en el área de orientación y empleo y en el área de igualdad. Además,

trabaja en red con Romi-Berriak, una red de mujeres jóvenes gitanas y vascas que participan en la formación inclusiva en diferentes centros escolares vascos y realiza acciones en la UPV/EHU como la celebración del día del Pueblo Gitano en la Facultad de Educación de Bilbao.

2.2. Marco educativo

De acuerdo con la LOMLOE (2020), el objetivo de las diferentes etapas educativas es formar al alumnado en conocimientos, destrezas y actitudes de cada área. Para ello, se propone que las secuencias didácticas se construyan en torno a *situaciones de aprendizaje*, entendidas estas como:

[...] situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas. (Ministerio de Educación, Formación y Deportes, 2024)

Estas secuencias representan situaciones y problemas reales de distintos ámbitos de la vida. Son, por consiguiente, significativas y permiten la transferencia de los aprendizajes una vez que el alumnado se encuentra fuera del aula.

Construir el conocimiento en torno a una situación de aprendizaje implica reconocer al alumnado como responsable de su propio proceso de aprendizaje, así como priorizar la importancia de resolver problemas desde la creatividad y la cooperación. Asimismo, se pone en un primer plano la reflexión, la responsabilidad y la autoestima. Por su parte, el profesorado actúa de guía y tiene que establecer los objetivos de una manera clara y precisa para que el alumnado pueda abordar con éxito el reto planteado.

De la misma manera, siguiendo las premisas del diseño universal para el aprendizaje, el abordaje pedagógico de las secuencias didácticas tiene que ser flexible y variar en función de los contextos educativos y de las características del alumnado.

2.3. Descripción de la propuesta

A partir de las directrices del Gobierno Vasco (Educagob, 2024), se ha desarrollado una propuesta didáctica con un total de ocho secuencias didácticas orientadas al alumnado de primero y segundo de la ESO. Cada una consta de tres sesiones que se desarrollan a partir de tres fases: 1) la inicial, que promueve la contextualización y la activación de conocimientos previos; 2) la fase de desarrollo, en la cual se abordan los nuevos saberes de manera teórico-práctica; y 3) la fase de aplicación de los conocimientos mediante un desafío real.

En el diseño de esta propuesta, además del desarrollo de las ocho secuencias didácticas, se ha incluido un glosario aclaratorio de la terminología empleada y la descripción de las orientaciones para el profesorado. Estas orientaciones señalan los valores éticos-profesionales que se deben considerar a la hora de abordar las temáticas para la inclusión.

Cada sesión tiene una duración de una hora y se compone de hasta tres actividades. Las dinámicas de trabajo combinan el trabajo individual y colaborativo. Para la participación activa en el aprendizaje, se emplean metodologías activas, tales como el aprendizaje basado en problemas (ABP). Se promueven, así, habilidades de trabajo en equipo y se facilita el desarrollo de habilidades intrapersonales, como la reflexión, la adquisición de valores y la autoevaluación. Por último, la adquisición de conocimientos teórico-prácticos se aborda a partir de situaciones de aprendizaje que facilitan la adquisición del contenido curricular y su aplicación en contextos reales.

Objetivos de desarrollo sostenible (ODS)

De acuerdo con los planteamientos de la Agenda 2030, esta propuesta se enmarca dentro de los siguientes ODS:

- ODS4: Garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos y todas junto al fomento de oportunidades de aprendizaje para toda la vida.
- ODS5: Promover la igualdad de género.
- ODS10: Trabajar en favor de la reducción de desigualdades entre colectivos diferentes e integrantes de la sociedad.
- ODS16: Abogar por la paz, justicia e instituciones sólidas.

Competencias básicas

Esta propuesta está diseñada en consonancia con las competencias y objetivos establecidos por la LOMLOE (2020) para la etapa educativa para la que se ha destinado. Las competencias que se trabajan son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia plurilingüe
- Competencia digital
- Competencia personal, social y de aprender a aprender
- Competencia ciudadana
- Competencia en conciencia y expresiones culturales

Objetivos didácticos

En la tabla 1 se describen los objetivos de las ocho secuencias didácticas que conforman esta propuesta. Asimismo, se expone el contexto en el que se enmarcan.

Tabla 1. Objetivos didácticos y contextos de las secuencias didácticas.

Secuencia	Objetivos didácticos	Contexto de la secuencia
Origen del Pueblo Gitano	0.1. Conocer algunos de los hitos que han sido fundamentales en la historia del Pueblo Gitano en el contexto español y de Euskadi. 0.2.Trabajar con los conceptos de <i>espacio</i> y <i>tiempo</i> a través de la historia del Pueblo Gitano. 0.3. Entender la empatía histórica como elemento estructural de la historia y como medio para generar vínculos y comprensión de otros relatos y de otras culturas. 0.4. Desarrollar los conceptos de causalidad histórica y sincronismo. 0.5. Profundizar en el conocimiento del método histórico gracias al trabajo con las fuentes primarias y secundarias. 0.6. Implementar las habilidades digitales, así como profundizar en las competencias del lenguaje y la comunicación.	Aunque muchas personas tienen opiniones sobre el Pueblo Gitano, pocas saben algo sobre su historia. Es clave conocer los más de mil años de historia del Pueblo Gitano en Europa para tomar conciencia de una identidad que se ha ido creando y que perdura hoy en día para poner en valor esta cultura, así como para comprender la situación actual.

Secuencia	Objetivos didácticos	Contexto de la secuencia
Historia de resistencia del Pueblo Gitano	O.1. Acercar al alumnado las narrativas personales de resistencia y resiliencia del Pueblo Gitano, resaltando su valentía y contribuciones, mediante el estudio de sus historias de vida. O.2. Profundizar en el conocimiento sobre el legado histórico y cultural del Pueblo Gitano, con una conciencia crítica contra la discriminación que este ha enfrentado, a través de un enfoque pedagógico inclusivo y reflexivo. O.3. Desplegar competencias en investigación, colaboración y creación artística, mediante la concepción y desarrollo colaborativo de un Museo de la Ustipen Gitana que sirva como espacio de encuentro y expresión cultural. O.4. Incentivar el análisis reflexivo sobre el significado de recordar y educar acerca de tragedias históricas como el Samudaripen o Porrajmos (Genocidio contra el Pueblo Gitano), promoviendo la conciencia social y el pensamiento crítico.	El objetivo es socializar diferentes relatos de resistencia protagonizados por personas gitanas, a través de la creación de un museo en el que se plasmen los logros individuales y colectivos logrados a lo largo de la historia. El fin es posibilitar con ello un ejercicio de reconocimiento y reparación fundamental en la construcción de una sociedad verdaderamente antirracista, inclusiva e intercultural.
El Pueblo Gitano en Euskal Herria	O.1. Conocer algunos de los hitos que han sido fundamentales en la historia del Pueblo Gitano en el contexto de Euskadi. O.2. Entender la empatía histórica como elemento estructural de la historia y como medio para generar vínculos y comprensión de otros relatos y de otras culturas. O.3. Desarrollar los conceptos de <i>causalidad histórica</i> y <i>sincronismo</i>. O.4. Profundizar en las competencias del lenguaje y la comunicación mediante metodologías activas y participativas. O.5. Impulsar el pensamiento crítico ante los acontecimientos de la historia, así como las actitudes actuales ante las diferencias sociales.	El Pueblo Gitano ha sido parte de la sociedad vasca desde hace muchísimos años. En todo este tiempo ha aportado a la sociedad parte de sus costumbres, pero, al mismo tiempo, ha sufrido la discriminación, fundamentalmente en algunos momentos de la historia. Así, en esta propuesta se analizan las aportaciones del Pueblo Gitano a la tierra y sociedad vasca, su situación laboral e integración social y la situación que vivieron durante la Guerra Civil española y la posguerra en Euskadi.

Secuencia	Objetivos didácticos	Contexto de la secuencia
Los cien nombres del Pueblo Gitano	O.1. Conocer quién, cómo y dónde se escribe sobre los y las gitanas. O.2. Generar una opinión crítica sobre la difusión y también la invisibilización de las denominaciones de los pueblos gitanos. O.3. Conocer los antónimos y exónimos del Pueblo Gitano y entender sus implicaciones. Realizar paralelismos con otras denominaciones de otros pueblos, grupos y culturas. O.4. Comprender la transmisión y el uso de los apellidos en el Pueblo Gitano.	El Pueblo Gitano se ha visibilizado desde una homogeneidad errónea, que ha colaborado a aportar una visión reduccionista y estereotipada. Aunque, naturalmente, los pueblos gitanos comparten características culturales comunes y algunas otras más sutiles ligadas a la transmisión colectiva y generacional, lo cierto es que la heterogeneidad de su cultura es de una amplia gama de colores.
Cultura y Pueblo Gitano	O.1. Conocer algunos de los aportes culturales más actuales del Pueblo Gitano en el contexto mundial, español y de Euskadi. O.2. Incentivar el respeto y la comprensión de culturas propias y ajenas. O.3. Comprender que las diferentes culturas resuelven de modo similar sus inquietudes y problemáticas sociales. O.4. Implementar las competencias del lenguaje y la comunicación.	El sentimiento antirromaní es una forma de fanatismo que consiste en hostilidad, prejuicios, discriminación, racismo, xenofobia e invisibilización de la cultura del Pueblo Gitano. Con el fin de romper estos estereotipos y este antigitanismo se estudian algunas de las aportaciones culturales más actuales realizadas por el Pueblo Gitano y evidenciar los paralelismos con otras culturas.
Las lenguas gitanas	O.1. Reconocer la situación lingüística del Pueblo Gitano y de la propia comunidad. O.2. Entender la pluralidad cultural y lingüística como elemento de enriquecimiento social. O.3. Adquirir habilidades de búsqueda, selección e interpretación de información. O.4. Desarrollar la capacidad para el trabajo en equipo. O.5. Desarrollar habilidades para el análisis y la resolución de retos.	A lo largo de la historia, este pueblo ha sido discriminado por sus costumbres y tradiciones y, aún hoy, pese a una convivencia de nuestra sociedad con el Pueblo Gitano de más de cinco siglos, la ignorancia sigue enriqueciendo la intolerancia y la marginación de este pueblo. En esta propuesta, se anima al alumnado a descubrir un elemento que ha servido al Pueblo Gitano como defensa de su propia cultura: la lengua. Para ello, será necesario distinguir entre lo que es el romaní, el caló y el erromintxela y entender cuestiones asociadas a estas hablas.

Secuencia	Objetivos didácticos	Contexto de la secuencia
Mujeres referentes gitanas	0.1. Conocer la historia de las mujeres gitanas referentes y diversas. 0.2. Comparar y reflexionar sobre la situación de las mujeres gitanas de ayer y hoy. 0.3. Ahondar en la visión holística del feminismo gitano. 0.4. Tomar conciencia de la diversidad de las mujeres gitanas. 0.5. Desarrollar habilidades para el trabajo en equipo. 0.6. Desarrollar las capacidades de síntesis y reflexión crítica. 0.7. Implementar las habilidades digitales. 0.8. Profundizar en las competencias del lenguaje y la comunicación.	La palabra <i>penalipén</i> en el idioma de la cultura gitana significa <i>sororidad</i> , un concepto que trata de solidaridad entre mujeres, especialmente ante situaciones de discriminación sexual y actitudes y comportamientos machistas. Esta propuesta busca favorecer la reivindicación del feminismo gitano, puesto que más de 230 leyes antigitanas que se han llevado a cabo en España han dado un tratamiento diferenciado a partir del género, en concreto, en el trato a las mujeres gitanas.
El Pueblo Gitano en la era digital	0.1. Conocer algunos de los hitos que han sido fundamentales en la historia del Pueblo Gitano en el contexto español y de Euskadi. 0.2. Trabajar con los conceptos de <i>espacio</i> y <i>tiempo</i> a través de la historia del Pueblo Gitano. 0.3. Entender la empatía histórica como elemento estructural de la historia y como medio para generar vínculos y comprensión de otros relatos y de otras culturas. 0.4. Desarrollar los conceptos de <i>causalidad histórica</i> y <i>sincronismo</i> . 0.5. Profundizar en el conocimiento del método histórico gracias al trabajo con las fuentes primarias y secundarias. 0.6. Implementar las habilidades digitales, así como profundizar en las competencias del lenguaje y la comunicación.	El objetivo es facilitar al alumnado las competencias y habilidades necesarias para identificar, analizar y contrarrestar eficazmente la desinformación y el antigitanismo en la era digital. La finalidad es promover un entendimiento profundo y respetuoso de la historia y cultura del Pueblo Gitano, así como fomentar un uso responsable y crítico de las Tics.

Fuente: elaboración propia

Evaluación de competencias

En todas las secuencias propuestas se evaluará la capacidad del alumnado para adquirir los objetivos de aprendizaje, así como para ser capaz de romper con los prejuicios comúnmente extendidos. Para ello, se realizará una evaluación de los conocimientos previos, así como del seguimiento y del desarrollo. Esto permitirá a los y las docentes comprobar cómo se está produciendo la interiorización de nuevos saberes. Finalmente, se evaluará la capacidad del alumnado para llevar a cabo la tarea final con los conocimientos y competencias adquiridos.

Puesta en práctica y autoevaluación de la propuesta didáctica

Las secuencias didácticas se implementarán en un total de 12 centros educativos vascos con presencia de población gitana, por parte de mujeres gitanas vascas con formación en materia pedagógica. Esta implementación se realizará con el asesoramiento de investigadoras-profesoras de la Facultad de Educación de Bilbao de la UPV/EHU.

Asimismo, se realizará un seguimiento para comprobar si las secuencias están logrando los objetivos planteados y para medir el impacto de la intervención. Estos resultados marcarán las pautas para el diseño de futuras iniciativas en esta dirección. Para realizar la evaluación final, se implementarán los siguientes instrumentos diseñados por las investigadoras-profesoras:

- Cuestionarios a alumnado de los centros educativos de educación primaria, secundaria y universidad (grados Educación Social y Primaria).
- Grupos focales con alumnado de los centros educativos de primaria, secundaria y universidad (segundo curso educación social; grupos de castellano y euskera).
- Cuestionario a profesorado de los centros educativos de primaria y secundaria.

Posteriormente, se publicará y difundirá el material educativo y los resultados de investigación para visibilizar y transferir el conocimiento.

3. Reflexiones e implicaciones de la propuesta

A lo largo de esta propuesta, se ha resaltado la necesidad avanzar en la inclusión de las personas gitanas en el ámbito educativo. La medida de integrar al alumnado gitano en las aulas no resulta suficiente para el logro de una educación inclusiva, mucho menos para promover una cultura basada en el respeto hacia la diversidad cultural (Etxeberria, 2012; Filigrana *et al.*, 2020). Igualmente, se han destacado los beneficios de incorporar la historia y cultura gitana en el currículo educativo (Gobierno Vasco, 2012; 2022).

En este sentido, esta iniciativa es acorde a las recomendaciones del Consejo de Europa CM/Rec (2020) de incorporar la his-

toria y cultura del Pueblo Gitano en los programas educativos de manera que repercuta positivamente sobre la riqueza del patrimonio cultural europeo y va en sintonía con las acciones contempladas por la *Estrategia Vasca con el Pueblo Gitano* (Gobierno Vasco, 2022). Asimismo, está en consonancia con el Marco Estratégico de la Unión Europea para la igualdad, inclusión y participación de las personas gitanas para el período 2020-2030 y se ajusta a las directrices educativas en vigor de la ley LOMLOE (2020).

En cuanto al contenido, esta propuesta engloba la transmisión de conocimiento sobre temáticas relevantes como la heterogeneidad y la diversidad que caracterizan al Pueblo Gitano en su contribución a otras culturas y evidencia la discriminación a la que se ha visto sometida el Pueblo Gitano. Además, enfatiza la historia de resistencia y resiliencia gitana para sobreponerse a pesar de los abusos del antigitanismo y para prosperar a lo largo del tiempo, así como el empoderamiento de la mujer gitana. Todos estos saberes buscan proporcionar una visión amplia sobre la historia y cultura gitana y, sobre todo, fomentar entre el alumnado tanto gitano como no gitano una representación positiva de la comunidad gitana (Díaz-Barriga, 2015; Martínez *et al.*, 2021).

Por tanto, este trabajo, conforme a la evidencia científica que reconoce el beneficio de la formación educativa para la inclusión de las personas gitanas en el ámbito educativo (Gobierno Vasco, 2022), ofrece el diseño de una dimensión científico-práctica que proporciona información amplia y contrastada, libre de estereotipos culturales negativos sobre el colectivo de personas gitanas. Es de señalar que, en la elección del contenido teórico, se ha contado con la aportación y revisión de personas especialistas en la materia, que, además, son mujeres gitanas, por lo que esta propuesta educativa tiene como valor añadido el de tratarse, además, de un trabajo colaborativo.

En este sentido, es necesario poner en valor el enfoque de respeto que ha guiado la propuesta desde el principio. De hecho, las personas que han participado en la redacción de las secuencias educativas han recibido formación específica sobre la historia y realidad del Pueblo Gitano, además de un acompañamiento continuo por parte de las compañeras de AMUGE. La implicación con esta realidad ha hecho que el resultado haya sido más satisfactorio.

Junto con los conocimientos científico-técnicos, se ha abordado el trabajo de competencias establecidas por la LOMLOE que buscan inculcar en el alumnado actitudes de tolerancia y respeto hacia la diversidad cultural (Gobierno Vasco, 2022). Asimismo, la perspectiva de género ha guiado todo el proceso de elaboración, dada la importancia de incrementar el éxito escolar del alumnado gitano y, más aún, de las alumnas gitanas de la ESO, de acuerdo con la *Estrategia vasca con el Pueblo Gitano* (Gobierno Vasco, 2022).

En definitiva, se puede concluir que esta es una propuesta que cumple con los criterios necesarios para constituir el material del currículo oficial de las escuelas vascas y, por tanto, valiosa para proporcionar una adecuada representación de la historia y la cultura gitana en diferentes etapas de la enseñanza. Las limitaciones de este estudio pueden estar relacionadas con las problemáticas que puedan surgir a la hora de la puesta en práctica. De cara al futuro, se espera poder recoger evidencias en torno a su empleo en los centros escolares y ampliar el diseño a nuevos ciclos educativos.

4. Referencias

- AMUGE (2024). Asociación de Mujeres Gitanas. www.amuge.org
- Cisterna, F. (2022). Curriculum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 41-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208329>
- Consejo de Europa (2024). Recomendación CM/Rec (2020) del Consejo de Europa. <https://bit.ly/3HMHWE0>
- Díaz-Barriga, A. (2015). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15. <https://bit.ly/42sDbK1>
- Educagob (2024). Portal del Sistema Educativo Español. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/lomloe/ley.html>
- Etxeberria, F. (2012). Educación con niños gitanos en el País Vasco. *Revista de Educación*, 332, 427-443. <https://acortar.link/dcBywr>
- Filigrana, M. C., Heredia, E. y Fernández, B. (2020). *Materiales didácticos sobre el Pueblo Gitano para Educación Primaria*. Ministerio de Edu-

- cación y Formación Profesional. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. <https://bit.ly/3Ox5UrE>
- Fundación Secretariado Gitano (2022). *Incorporación y trayectoria de las niñas gitanas en la ESO*. CIDE/Instituto de la Mujer.
- Gobierno Vasco (2012). *Plan para la mejora de la escolarización del Alumnado gitano*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. <https://bit.ly/49iS9o9>
- Gobierno Vasco (2022). *Ijito herriarekiko euskal estrategia: 2022-2026 / Estrategia vasca con el Pueblo Gitano: 2022-2026*. Gobierno Vasco, Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. <https://bit.ly/42pwjgA>
- Gobierno Vasco (2023). *Contrataciones, 2023 Div-02*. <https://bit.ly/3Sjt14D>
- Gobierno Vasco (2023a). *Orientaciones para la mejora de la escolarización del alumnado gitano*. Departamento de Educación. <https://bit.ly/42pw98Y>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Macías, F. y Flecha, R. (2013). Hacia una formación del profesorado para la igualdad del Pueblo Gitano. La formación del profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa con el Pueblo Gitano. *Revista Asociación de Enseñantes con gitanos*, 30, 75-84
- Martínez, M., Fernández, D., Carmona, A. R. y Abajo, J. E. (2021). *Materiales sobre Historia y Cultura del Pueblo Gitano para Educación Secundaria. Educar frente al antigitanismo*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. <https://bit.ly/48YLoYR>
- Ministerio de Educación, Formación y Deportes (2024). Portal del sistema educativo español. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/definiciones.html>
- Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Los ODS en acción*. PNUD. <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>

La valoración de familias y docentes ante la acogida del alumnado extranjero en las aulas de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia¹

M.^a CARMEN CEREZO MÁIQUEZ
mcarmen.cerezo@um.es
Universidad de Murcia

IRINA SHEREZADE CASTILLO RECHE
irinasherezade.castillo@um.es
Universidad de Murcia

JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ
lozanoma@um.es
Universidad de Murcia

ROCÍO ANGOSTO FONTES
rocio.angosto@murciaeduca.es
Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo

Resumen

El fenómeno de la inmigración en nuestro país está conllevando una serie de cambios a nivel cultural, social, económico, y también educativo, puesto que esta diversidad está fomentando una reconstrucción social. Debido a este fe-

1. Esta investigación forma parte de otra mayor titulada «La incorporación del alumnado extranjero en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia: valoración de la comunidad educativa». Resolución (R-143/2008) de fecha 4 de marzo de 2008, del Rectorado de la Universidad de Murcia. P-III08/120. Entidad financiadora: Consejería de Educación de la Región, Formación y Empleo de Murcia y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia.

nómeno, en este trabajo se va a plantear este interrogante: ¿están las familias y los docentes preparados para acoger al alumnado de familias extranjeras, en los centros de Educación Infantil y Primaria, en la Región de Murcia?

Para ello, se ha utilizado como instrumento de recogida de la información dos cuestionarios de tipo Likert, cumplimentado uno por las familias y otro por los docentes. La muestra fue de 2193 familias de 17 centros; y de 469 maestros de 29 centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

Tras el análisis de los datos se puede afirmar que tanto las familias como los docentes consideran que la acogida del alumnado de familia extranjera en los centros educativos de esta región es positiva, con algunas matizaciones, pues son las familias autóctonas las que menos valoran dicha acogida; aunque, según los docentes, todos los agentes de la comunidad educativa participantes realizan la acogida de forma satisfactoria.

Palabras clave: acogida, alumnado extranjero, docentes, educación intercultural, inclusión educativa, familias

1. Introducción

Los movimientos migratorios y la globalización económica han favorecido que nuestras sociedades sean cada vez más plurales y diversas. Los motivos que han conllevado esos movimientos migratorios son múltiples; uno de los más acaecidos en los últimos años es la necesidad de salir de sus países debido a los conflictos bélicos existentes; otro de ellos, es la mejora de sus condiciones laborales lo que ha supuesto el aumento del 26 % de la población migrada respecto a 2021 con el objetivo tener una mayor estabilidad en Europa (OCDE, 2023). Estos hechos han producido que el porcentaje de migrantes internacionales haya aumentado a 117,3 millones de personas, a finales de 2023, corresponde a un alza del 8 % (es decir, 8,8 millones de personas) desde finales de 2022; además, es el último de una serie de aumentos anuales consecutivos en los últimos 12 años (ACNUR, 2023).

Esa sociedad pluricultural ha generado diversos cambios en todos los sectores (sociales, económicos, sistemas productivos, política, sanidad, educación...), lo que está obligando a pensar cómo gestionar y dar respuesta a esa diversidad cultural. Asimismo, estamos ante un fenómeno sin precedentes, por la diversidad que conlleva a nivel de etnia, religión y lengua, y por la cantidad y velocidad con la que está ocurriendo. Según el INE

(2023), el crecimiento migratorio en España aumentó en 280,4 %, y centrándonos en el caso de la Región de Murcia el saldo de personas inmigrantes es de 40.902, situándose como la quinta comunidad de todo el país en aumentar su población extranjera. Centrándonos en los centros educativos, en cuanto al número de alumnado de familias extranjeras escolarizados en la comunidad autónoma de la Región de Murcia, según el CREM (2021, 2022, 2023), ha ido ascendiendo cada curso académico. En el curso 2020-2021, la cifra era de 42.154 estudiantes; en el curso siguiente, 2021-2022, ascendía a 43.161 estudiantes de origen extranjero, hasta la última publicación de los datos, en el curso 2022-2023, que sube a un total de 45.943 en todas las enseñanzas de régimen general, lo que muestra esa realidad educativa diversa en los centros educativos de esta región.

Las instituciones educativas, debido a esta situación están sufriendo una gran cantidad de cambios, uno de ellos el más significativo es la diversidad de alumnado de diferentes culturas, niveles socioeducativos y económicos que se están incorporando a las aulas como consecuencia del fenómeno migratorio que se está viviendo en la actualidad. Por tanto, en las instituciones educativas, esos cambios (culturales, sociales, económicos) originados en la sociedad, están obligando a una revisión, adaptación y actualización de las maneras de enfocar la educación, entendiendo que la más adecuada es una educación intercultural e inclusiva (Sales *et al.*, 2021).

Las investigaciones han destacado que la educación intercultural e inclusiva (Escudero y Martínez, 2011; Arnaiz, 2019) puede ser la mejor forma de trabajar la diversidad cultural en las sociedades actuales dentro de los centros educativos; puesto que tal diversidad en las aulas fomenta la convivencia y desarrolla en el alumnado principios éticos desde un enfoque intercultural e inclusivo. De ahí, la necesidad de realizar una transformación de las prácticas educativas donde se desarrollen proyectos educativos interculturales e inclusivos (Arnaiz, 2019; García-Martínez *et al.*, 2021; Lozano *et al.*, 2017). Este proceso de cambio escolar implica conjugar la calidad con la equidad desde la diversidad (Sales, 2012); permitiendo que se haga efectiva la igualdad de oportunidades (Arnaiz *et al.*, 2017; Escudero y Martínez, 2011), la posibilidad de enriquecimiento de todos, a través de mejorar la convivencia, y el traslado del entendimiento a todos los ámbi-

tos de la sociedad (Sales *et al.*, 2018; Cernadas *et al.*, 2019); de ahí que sea fundamental que estos proyectos contemplen la participación de la comunidad educativa como ejes centrales y procesos prioritarios (Amaro y Martínez, 2020; Carrasco y Villalobos, 2019; Lozano *et al.*, 2018; Moliner *et al.*, 2017), promoviendo, así, una enseñanza basada en la colaboración, cooperación e inclusión de los diferentes agentes que forman parte del ámbito escolar (Castillo *et al.*, 2023).

Por ello, es necesario reflexionar si la institución educativa está preparada para dar respuesta a esa realidad multicultural; puesto que en sus aulas hay escolarizados alumnado con culturas y lenguas diversas y hay que atenderlos, bajo la premisa de crear una educación para todos y todas que también sea justa, equitativa y democrática (Escudero y Martínez, 2011).

De este modo, las instituciones educativas han de mirar hacia nuevos modelos organizativos que impliquen al centro en su totalidad y avancen hacia la construcción de un espacio educativo sin restricciones, abierto a todas las personas con sus respectivas singularidades (Traver-Martí *et al.*, 2021). Para conseguirlo, es necesario que toda la comunidad educativa (docentes, alumnado y familias) cree y comparta los mismos objetivos, trabajando por alcanzar una sólida atención a la diversidad, teniendo como base una educación inclusiva de calidad y siendo conscientes del hecho de convivir con la diferencia, aprendiendo de ella y actuando en consecuencia (Traver-Martí y Olmos, 2020).

Desde la realidad educativa de la Región de Murcia se ha establecido diferentes normativas que regulan la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, entre las que se destaca la Orden del 4 de junio de 2010, por la que se establece el Plan de Atención a la Diversidad (Consejería de Educación, 2010). El objetivo de dicho Plan es dar una respuesta individualizada y contextualizada desde cada centro educativo a la diversidad de necesidades de la comunidad educativa que atiende en función de una serie de criterios y factores propios (Lozano *et al.*, 2015) con la finalidad de crear las señas de identidad de cada centro para atender a la diversidad. Así pues, dentro de las medidas específicas que desarrolla dicho Plan encontramos algunas de ellas que hacen referencia directa al alumnado de familias extranjeras, como son programas u optativas de español para extranjeros; las aulas de acogida y los programas de compensación educativa.

Por tanto, es preciso reflexionar sobre si las instituciones escolares están preparadas para dar respuestas a las necesidades educativas de una realidad multicultural y si están dispuestos los centros a enfrentarse a los retos que genera la incorporación de este tipo de alumnado; ya que, debido a la importancia de este hecho, ha de garantizarse la atención del alumnado de familias extranjeras recién llegado al centro educativo (Sales, 2012; Soriano, 2008).

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, es necesario plantearnos conocer cuál es la valoración que realiza la comunidad educativa (padres, madres y docentes) ante la acogida del alumnado de procedencia extranjera; ¿están nuestras escuelas preparadas para ayudar a los estudiantes extranjeros a integrarse en sus nuevas comunidades?, ¿fomentan los centros la aceptación y acogida del alumnado de familias extranjeras, desde la perspectiva de las familias y el profesorado?

2. Metodología

El *objetivo principal* que se pretende conseguir con este trabajo es determinar cómo valoran la acogida del alumnado de familias extranjeras los docentes y las familias, de los centros de Educación Infantil y Primaria, de la Región de Murcia. Se trata de una investigación de corte cuantitativo, la cual pretende recoger la percepción de docentes y familias, ante la acogida que reciben el alumnado de familias extranjeras en los centros educativos.

Para la *selección muestral*, se ha utilizado un procedimiento aleatorio, en particular, un muestreo aleatorio por conglomerados y etapas (polietápico). Entre los criterios para su selección ha sido la localidad según la ratio de inmigración escolarizada; la titularidad de los centros (públicos y concertados) ubicados en zonas urbanas, semiurbanas y rurales; y, por último, centros que tenían o no, en funcionamiento, el programa de Educación Compensatoria.

Una vez estratificado el universo por estos criterios, fueron seleccionadas tanto las localidades como los centros de esta al azar. Para ello, se invitó a participar en la investigación a todos los docentes y a las familias de los centros seleccionados, mediante el envío de para ello, desde el grupo investigador un co-

municado informativo del fin de la investigación y agradeciéndoles la participación en la misma, así como garantizando el anonimato de los participantes. Tanto docentes como familias dieron su consentimiento en la participación de la investigación. Previamente se había informado a la Consejería de Educación de Murcia de la participación de estos centros en esta investigación.

La muestra participante de familias la forman 17 centros (14 públicos y 3 concertados) de la Región, participando 2193 familias que han cumplimentado el cuestionario. En esta muestra encontramos 1624 familias autóctonas, que representan el 74,1 % del total y 569 familias extranjeras, lo que representa un cuarto de las familias encuestadas. El nivel de confianza de la muestra es 97 % de validez con un error muestral de $\pm 3,2\%$, lo que hace que la muestra sea representativa para las familias del alumnado matriculado en los centros de la Región de Murcia.

La muestra participante de los docentes la constituyen 29 centros (26 públicos y 3 concertados) de la Región, que forman una muestra de 469 maestros y maestras, de los cuales 56 son de la enseñanza concertada frente a 413 de la enseñanza pública. La muestra tiene un nivel de confianza de 95 % y un error de ± 4.3 de error muestral, resultando representativa la muestra de los docentes de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región.

La *recogida de la información* se realizó a través de la técnica de encuesta; como instrumento para desarrollar dicha técnica, se utilizaron dos cuestionarios, uno para cada grupo participante. A la hora de elaborar el cuestionario, la selección de opciones de respuesta fue variada; atendiendo al objetivo que se pretendía conseguir, se optó por una estructura múltiple: preguntas abiertas, cerradas y preguntas de escala de Likert.

En cuanto al *cuestionario destinado a las familias*, la estructura del cuestionario quedó repartida en preguntas de identificación, preguntas de tipo Likert repartidas en 3 dimensiones (participación y fomento de la acogida; comunicación familia-centro y relaciones) y una pregunta abierta con el fin de recoger información cualitativa referida a las propuestas de mejora. Para conocer la fiabilidad, se utilizó el coeficiente α de Cronbach, cuyo valor es de .764 para el cuestionario completo y .789 para la dimensión I que es la analizada en el presente trabajo, siendo alta, según Bisquerra (2012).

El *cuestionario de los docentes* está compuesto por preguntas organizadas en 6 dimensiones, que giran en torno la escolarización del alumnado extranjero, la organización del centro, la organización del aula, el proceso de acogida al alumnado y a sus familias, la enseñanza del español como segunda lengua, y la valoración actual de la situación de la incorporación del alumnado extranjero. De manera más precisa, el cuestionario está compuesto por 6 preguntas sobre datos de identificación, 3 preguntas abiertas, 3 preguntas cerradas y 56 ítems de tipo Likert, agrupados en las dimensiones señaladas anteriormente. Por otro lado, se calculó de la fiabilidad, aplicando el coeficiente α de Cronbach, cuyo valor es .832 para todo el instrumento, y para la dimensión objeto de estudio fue .675; se puede afirmar que la fiabilidad es media-alta (Bisquerra, 2012).

Para alcanzar niveles óptimos de *validez de contenido* de los instrumentos, se utilizó la técnica de validación de expertos, dicho proceso fue llevado a cabo por un grupo de 15 profesionales especialistas en educación intercultural. La *información recogida de los cuestionarios* dirigidos a las familias y a los docentes ha sido tratada mediante técnicas estadísticas de carácter descriptivo (a través de frecuencias y porcentajes) e inferencial (chi-cuadrado), con el paquete estadístico SPSS 24.0. Debido a que, en los cuestionarios, también, se planteaban preguntas abiertas, estas fueron analizadas por el programa informático para el tratamiento de los datos cualitativos, MAXQDA en su versión 12.0. Para ello, se creó un sistema de códigos *a priori* que apuntaba a aspectos generales, dicho sistema de códigos se fue modificando y ampliando con la recolección y análisis de los datos.

3. Resultados

Atendiendo al *perfil de las familias*, los centros educativos elegidos son más de titularidad pública (88,1 %) que concertada (11,9 %). Si diferenciamos por nacionalidad, el porcentaje mayor de familias extranjeras tienen escolarizados a sus hijos e hijas en los centros públicos (93,0 %) por encima de las autóctonas (86,45 %). La muestra participante es mayoritariamente española (76,9 %), seguida de familias de América del Sur (14,2 %), principalmente de Ecuador y de familias llegadas de África (5,2 %). En un por-

centaje minoritario señalamos a la población procedente de Europa (1,7%) y otros lugares del mundo como China (2%).

A continuación, se va a analizar el ítem del instrumento de las familias, que hace referencia a *cómo se realiza la acogida de las familias extranjeras según: las familias, alumnado y docentes*. Tal y como se muestra en la tabla 1, las familias de la Región de Murcia consideran que los docentes, las familias extranjeras y el alumnado son quienes ofrecen una mayor acogida del alumnado extranjero y sus familias, siendo esta menor en las familias autóctonas.

Tabla 1. Percepción de la acogida según las familias de la CARM

	Familias autóctonas	Familias extranjeras	Alumnado	Docentes
Mucho	27.7%	40.7%	66.0%	52.3%
Algo	49.5%	52.5%	26.3%	43.0%
Nada	22.9%	6.9%	7.7%	4.7%

Con relación a *cómo perciben las familias la acogida*, observamos que la ayuda para la acogida de familias extranjeras es mayor en el caso de las propias familias extranjeras, y menor en el caso de las familias de origen autóctono.

El análisis chi-cuadrado muestra diferencias significativas en la percepción, en función de las diferentes variables tenidas en cuenta. Así, en función del origen de la familia que cumplimenta el cuestionario observamos que las familias de origen extranjero resaltan, en un mayor porcentaje que el resto, que la acogida no es adecuada, tal como muestra la tabla 2 (donde A = Autóctonos y E = Extranjeros) existiendo diferencias significativas en el caso de la acogida por parte de las familias extranjeras, alumnado y docentes.

Es necesario destacar que las familias de origen extranjero se posicionan más en los extremos, cuando hablamos de la acogida por parte de las propias familias extranjeras; es decir, consideran en un mayor porcentaje que las familias que han pasado por su misma situación ayudan mucho o no ayudan; sin embargo, las autóctonas se acogen a posturas más intermedias afirmando que estas ayudan algo.

Si analizamos los resultados atendiendo al continente de origen de las familias observamos que, como muestra la tabla 3, son las familias procedentes de Europa quienes perciben, en ma-

Tabla 2. Opinión de las familias autóctonas frente a las extranjeras en relación con la acogida

Acogida ofrecida por	Familias autóctonas		Familias extranjeras		Alumnado		Docentes	
	A	E	A	E	A	E	A	E
Origen del in- formante								
Coefficiente Chi- cuadrado			(X2 (2) = 285.159; $p =$.000).		(X2(2) = 93.387; p = .000)		(X2(2) = 61.470; p = .000).	
Mucho	28.7%	24.4%	33.0%	62.6%	70.1%	59.5%	54.0%	47.3%
Algo	48.9%	51.4%	62.9%	22.5%	26.4%	25.4%	43.4%	41.9%
Nada	22.4%	24.2%	4.1%	14.9%	3.5%	15.1%	2.6%	10.9%

Tabla 3. Acogida sobre la procedencia de origen de las familias extranjeras

Acogida ofrecida por	Familias autóctonas			Familias extranjeras			Alumnado			Docentes		
Chi-cua- drado				X2(10) = 295.815; $p = .000$).			(X2(2) = 111.285; p = .000)			(X2(10) = 71.648; p = .000).		
Conti- nente	AF	AM	EU	AF	AM	EU	AF	AM	EU	AF	AM	EU
Mucho	21.0	20.6	32.3	52.8	67.3	58.8	57.8	57.1	68.6	43.6	46.6	58.8
Algo	46.0	55.9	32.3	25.5	17.0	26.5	28.4	24.5	17.1	41.6	42.6	35.3
Nada	33.0	23.5	35.5	21.7	15.6	14.7	13.7	18.4	14.3	14.9	11.3	5.9

Nota: AF: África; AM: América; EU: Europa.
Todas las puntuaciones se expresan en porcentaje

por porcentaje, que las familias autóctonas no participan en la acogida (aunque también son las que en mayor número de ocasiones indican que estas ayudan mucho). Por otra parte, son las familias de origen africano quienes indican, en un porcentaje mayor, que las familias extranjeras o los docentes no participan en la acogida; y en el caso de las procedentes de América señalan, en un mayor número de ocasiones, al alumnado como no participante en dicha acogida.

Asimismo, existen diferencias significativas en las percepciones de las familias si utilizamos como variable el porcentaje de

alumnado de familias extranjeras escolarizado en el centro educativo. Los resultados nos muestran que las familias que conviven en centros con un alto porcentaje de alumnado de familias extranjeras perciben un peor fomento y acogida del alumnado de familias extranjeras en su centro seleccionando la opción «nada» en un 15,0% ($X^2(4) = 19.147$; $p = .001$).

En cuanto a la ayuda por parte de los diferentes sectores, las familias que asisten a centros con un porcentaje de alumnado extranjero bajo consideran, en mayor porcentaje que el resto, que las familias autóctonas ayudan a las familias de origen extranjero ($X^2(4) = 19.345$; $p = .000$); seleccionando en menor porcentaje esta opción las familias que conviven en centros con un alto número de extranjeros.

En relación con la ayuda ofrecida por las familias de origen extranjero, observamos que en los centros con un alto porcentaje de alumnado extranjero son elegidas en un mayor porcentaje que el resto, las opciones de respuesta que hacen referencia a los extremos «mucho» y «nada» ($X^2(2) = 33.383$; $p = .000$).

Respecto al docente, se comprueba que su valoración en acogida depende del número de alumnado extranjero que esté escolarizado en el centro, así las familias que conviven en centros con un alto número de alumnado extranjero resaltan que la labor de los maestros es «nada» adecuada, siendo elegida en el 8,6% de las ocasiones por estas familias, frente al 3,0% para las de bajo número y un 3,9% para las de medio ($X^2(4) = 21.306$; $p = .001$).

Si atendemos al nivel sociocultural de las familias que cumplen la encuesta, existen diferencias en cuanto a la acogida y, sobre todo, cuando la cuestión es referida a los docentes. Los análisis muestran que aquellas familias pertenecientes a un nivel sociocultural bajo o medio estiman, en un 50% aproximadamente, que la respuesta ofrecida por los docentes ante la acogida del alumnado de familias extranjeras es muy adecuada; sin embargo, este porcentaje asciende a casi el 65% en el caso de aquellas familias con un nivel sociocultural alto. La opción «nada adecuada» es seleccionada solamente por el 0,5% de las familias con un nivel sociocultural alto, ascendiendo al 5,1% en el caso de un nivel sociocultural bajo y medio ($X^2(4) = 18.052$; $p = .001$).

Por primera vez en esta dimensión, el análisis inferencial también nos muestra diferencias significativas en cuanto a los

grupos establecidos según los años de residencia de las familias en la localidad con los hijos e hijas ($X^2(4) = 16.073$; $p = .003$). Así, cuantos más años residen las familias en la misma localidad más adecuada estiman la acogida por parte de los docentes.

Según el *perfil de los docentes*, de los 469 maestros y maestras que conforman la muestra un 77,5 % son de *género* femenino. La media de *edad* de los maestros encuestados se sitúa en 40 años, por lo que podemos afirmar que son docentes relativamente jóvenes. En relación con la *especialidad de los maestros y maestras*, mayoritariamente es la de Educación Infantil con un 27,9 % seguido de Educación Primaria con un 24 %, ya que son los tutores y tutoras de las diferentes aulas, pero también existen otro importante número de maestros y maestras especialistas (de lengua extranjera inglés, educación física, y especialistas en educación especial, mayoritariamente), y otras especialidades menos frecuentes en los claustros de los centros.

Con relación al ítem sobre la *valoración de la acogida del alumnado extranjero por parte de la comunidad educativa*, se preguntó a los docentes que valorarán la acogida por parte de docentes, alumnado y familias del alumnado extranjero en sus aulas, según se recoge en la tabla siguiente:

Tabla 4. Acogida por la comunidad educativa

	Docentes	Padres y madres	Alumnado
No lo sé	3.1%	5.9%	4.1%
Nada de acuerdo	3.8%	2.7%	0.9%
Poco de acuerdo	6.7%	9.0%	10.6%
De acuerdo	29.2%	38.1%	45.5%
Bastante o muy de acuerdo	57.2%	44.4%	39.0%

Tal y como se recoge en la tabla anterior, la acogida del alumnado de familias extranjeras por los diferentes colectivos es, en general, bastante adecuada. Hay que tener presente que esta valoración la realizan los maestros y maestras.

Realizando un análisis por los diferentes grupos podemos observar que los maestros y maestras son los que valoran más positivamente esa acogida en un 86,4 %, indicando que tan solo un

3,1 % no saben cómo se realiza esta acogida. Si se realiza el análisis inferencial se comprueba que la mitad de los docentes de los centros públicos de la Región de Murcia consideran «positiva» la acogida, señalando que:

- La acogida que realizan los padres y madres es «muy adecuada» (3,6 %) ($X^2(4) = 156.40$; $p = .000$).
- La evaluación realizada al alumnado de incorporación tardía para conocer su nivel de conocimientos es «muy adecuada» (35,2 %) ($X^2(2) = 83.26$; $p = .000$).

Las familias también consideran alta la acogida en un 82,5 %, apreciándose que un 5,9 % la desconocen, según la opinión de los docentes. Con relación al análisis inferencial, se encuentran diferencias significativas al realizar los cruces que a continuación se analizan. Los maestros y maestras que estiman de «positiva» la acogida por parte de los padres y madres son:

- Los maestros y maestras de los centros públicos que participan en la muestra (35 %) ($X^2(2) = 39.49$; $p = .000$).
- Los maestros y maestras de la comarca de Murcia (17,1 %) ($X^2(2) = 60.18$; $p = .000$).
- Aquellos que valoran la evaluación inicial realizada por los maestros y maestras para conocer el nivel de conocimientos del alumnado como «muy adecuada», según el 31 % de los maestros y maestras ($X^2(4) = 144.44$; $p = .000$).
- Los docentes que utilizan carteles en otros idiomas o pictogramas en el aula y otras dependencias del centro para que el alumnado se oriente adecuadamente en el centro (18,5 %) ($X^2(4) = 61.62$; $p = .000$).

Por último, el alumnado, según los maestros y maestras, valoran también alta (83,8 %) la acogida siendo un 4,7 % los que no lo saben.

4. Discusión y conclusiones

Atendiendo a los resultados podemos resaltar que, dando respuesta al objetivo planteado, tanto para las familias como para

los docentes, de forma general, estiman que el proceso de acogida del alumnado de familias extranjeras se está produciendo favorablemente. Con todo, analizando los resultados de ambos colectivos de forma separada, se aprecia que la percepción más negativa en cuanto a la acogida por parte del centro educativo es la aportada por las familias de origen extranjero (el doble de porcentaje que en el caso de las familias autóctonas); esta percepción puede ser debida a que son estas quienes se han encontrado con mayores dificultades (Soriano, 2008). Asimismo, aquellas familias procedentes de África son quienes resaltan una visión todavía más negativa, quizá porque son las familias que tienen mayor dificultad para la inclusión, dado que las diferencias culturales y lingüísticas son mayores, y, por tanto, el choque cultural es mayor que en el caso de otros orígenes, lo que dificulta en última instancia su inclusión socioeducativa (OCDE, 2023).

De igual modo, las familias de origen latinoamericano tienen la percepción más positiva, al contrario de lo que ocurriría con las familias de origen africano, debido a que las dispersiones culturales son menores y son hispanoparlantes, lo que facilita su acogida y, por ello, su inclusión socioeducativa. Son las familias autóctonas las que no se ven reflejadas en el proceso de acogida, ya que estas no están afectadas directamente por la necesidad de inclusión en la sociedad de acogida (Lozano, 2013).

Otro aspecto que destacar es que las familias participantes de centros donde hay un elevado número de alumnado de procedencia extranjera, se concluye que las familias de los centros con mayor porcentaje de extranjeros perciben peor la acogida del alumnado extranjero. Esta visión de las familias extranjeras, de las familias pertenecientes a zonas donde existe mayor presencia de extranjeros y de los centros donde existe mayor número de alumnado extranjero, puede ser debida a que son quienes realmente encuentran dificultades en cuanto a la acogida, pues son quienes deben hacer frente a esta de forma más real y asidua. Para ello, es necesario crear redes de apoyo colaborativas con la comunidad (Sales *et al.*, 2018; Traver-Martí y Olmos, 2020).

Siguiendo con la percepción de las familias sobre el proceso de acogida, las familias estiman que quienes menos participan son las familias autóctonas, y quienes más participan son los docentes. Con todo, desde la percepción de los docentes consideran que esa acogida es muy positiva. Respecto a la titularidad del

centro, son los maestros y maestras de los centros públicos los que dicen estar bastante de acuerdo con la acogida realizada por los padres y madres a la hora de la incorporación del alumnado extranjero.

A pesar de que las familias opinan que los maestros y maestras realizan el proceso de acogida de forma adecuada; numerosas investigaciones entre las que destaca Soriano (2008), mencionan que uno de los hándicaps que se produce entre los docentes en ese proceso de acogida es el desconocimiento del nivel curricular con el que accede el alumnado extranjero al centro, por ello, es necesario articular acciones que ayuden al docente a conocer cuál es el verdadero nivel curricular del estudiante (Lozano *et al.*, 2008), con el fin de poder adaptarnos mejor a sus conocimientos y tomar decisiones en cuanto a su formación que no vayan dirigidas únicamente, en función de la edad del estudiante.

La percepción de los maestros sobre la acogida desde los propios maestros y maestras estima que es muy adecuada (Lozano *et al.*, 2017); resaltando que son los maestros y maestras de los centros concertados aquellos que tienen una opinión más baja sobre dicho proceso. Esta misma idea está recogida en el Informe del Defensor del Pueblo (2003).

Las familias indican que el alumnado menor se adapta mejor, y que, por ello, conseguiremos una mejor acogida si el alumnado de origen extranjero se escolariza de pequeño. En esta misma línea, la OCDE (2015) destaca que uno de los aspectos en los que los sistemas educativos pueden ayudar más a integrar a los niños y niñas inmigrantes en sus nuevas comunidades es fomentar su matrícula en programas de educación infantil. En cuanto al nivel escolar, las familias autóctonas consideran que sería una opción positiva para la mejora de la educación y la acogida, escolarizar al alumnado en función de los conocimientos y no de la edad.

La acogida realizada por los propios estudiantes desde la perspectiva de los docentes también la consideran muy positiva. Aunque exigen un plan de acogida, en cada uno de los centros, puesto que ese plan de acogida debe ir destinado a toda la comunidad educativa no solo al alumnado de familias extranjeras, lo que implicaría un trabajo comunitario (Sales *et al.*, 2021; Castillo *et al.*, 2023).

5. Referencias

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2023). *Spain Asylum Applications*, diciembre. <https://acortar.link/MvbGLx>
- Amaro, A. y Martínez, N. (2020). Participación de la familia en los centros educativos para mejorar la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 32-43. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.3>.
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 6(9), 41-51. <http://hdl.handle.net/11162/190717>
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Mirete, A. B. (2017). Procesos de mejora e inclusión educativa en centros educativos de la Región de Murcia. En: J. C. Torrego, L. Rayón, Y. Muñoz y P. Gómez (eds.). *Inclusión y Mejora Educativa* (pp. 271-281). Universidad de Alcalá.
- Bisquerra, R. (coord.) (2012). *Metodología de la Investigación Educativa* (3.ª ed.). La Muralla.
- Carrasco, C. y Villalobos, B. (2019). Educación, Inclusión y Justicia Social. *Revista F@ro*, 1(29), 1-4. <https://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/605/531>
- Castillo, I. S., Lozano, J. y Cerezo, M. C. (2023). La participación de los diferentes sectores de la comunidad escolar en la acogida del alumnado extranjero: la visión de las familias. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 133-143. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.77217>
- Centro Regional de Estadística de Murcia (2021). *Estadística de la enseñanza no universitaria: alumnado extranjero*. https://econet.carm.es/web/crem/inicio/-/crem/sicrem/PU_EDUCNOUNIV/m20_21/sec77.html
- Centro Regional de Estadística de Murcia (2022). *Estadística de la enseñanza no universitaria: alumnado extranjero*. https://econet.carm.es/web/crem/inicio/-/crem/sicrem/PU_EDUCNOUNIV/m21_22/sec77.html
- Centro Regional de Estadística de Murcia (2023). *Estadística de la enseñanza no universitaria: alumnado extranjero*. https://econet.carm.es/web/crem/inicio/-/crem/sicrem/PU_EDUCNOUNIV/avance/sec12.html
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M. y Santos-Rego, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores, *Educación*, 55(1), 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>

- Consejería de Educación, Formación y Empleo (2010, 4 de junio). Orden por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, n.º 137. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=23399&IDTIPO=100&RASTRO=c148\\$m4463](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=23399&IDTIPO=100&RASTRO=c148$m4463)
- Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*, vol. II.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 55, 85-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- García-Martínez, B., Lozano-Martínez, J. y Cerezo-Maiquez, M. C. (2021). Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 185-201. <https://doi.org/10.6018/reifop.456421>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023). *Estadística continua de Población*. <https://www.ine.es/daco/daco42/ecp/ecp0223.pdf>
- Lozano, J. (2013). La comunicación escuela-familia ante la integración del alumnado extranjero. En: Soriano, E. (coord.). *Interculturalidad y Neocomunicación* (pp. 211-248). La Muralla.
- Lozano, J. (dir.), Cerezo, M. C., Angosto, R., Ramón, J. y Álvarez, A. (2008). *Aprendiendo el lenguaje con Nora: Colección de materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos multilingües. Maletín n.º 1*. Grupo Editorial Universitario.
- Lozano, J., Cerezo, M. C. y Alcaraz, S. (2015). *Plan de Atención a la Diversidad*. Alianza.
- Lozano, J., Cerezo, M. C. y Castillo, I. S. (2017). Workshop experience: A means of fostering ties with the neighborhood in a school in the Region of Murcia. *Procedia-Social and Behavior Science*, 237, 731-736. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.114>
- Lozano, J., Ballesta F. J., Cerezo, M. C. y Castillo, I. S. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22, 207-226. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7720>
- Moliner, O., Sales, A. y Traver-Martí, J. A. (2017). Transitando hacia planes de mejora inclusivos más democráticos y participativos. En: J. C. Torrego, L. Rayón, Y. Muñoz y P. Gómez (eds.). *Inclusión y Mejora Educativa* (pp. 292-301). Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.

- OCDE (2015). *Inmigrantes estudiantes de la Escuela: Facilitar el camino hacia la integración*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509>
- OCDE (2023). *Informe sobre migración internacional 2023. Círculo de Empresarios*. <https://circulodeempresarios.org/sala-de-prensa/informe-migracion-internacional-2023-ocde-infografia>
- Sales, A. (2012). Creando redes para una Ciudadanía Crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 51-68. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/221/215>
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. F. y Lozano, J. (2018). Escuela incluida: recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 433-458. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6523366>
- Sales, A., Aguado, T., Lozano, J. y Pellejero, L. (2021). Opening up participatory spaces: a way of rethinking school practices linked to territory. *Educational Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1914514>
- Soriano, E. (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. La Muralla.
- Traver-Martí, J. A. y Olmos, J. (2020). Procesos participativos de la comunidad escolar/educativa: los actores como protagonistas del cambio. En: O. Moliner (coord.). *Acompañar la inclusión educativa* (pp. 91-101). Dykinson.
- Traver-Martí, J. A., Ballesteros, B., Ozerinjauregi, N. y Cerezo, M. C. (2021). Leading the curriculum towards social change: Distributed leadership and the inclusive school. *Revista Educational Management Administration & Leadership*, 51(3), 554-574. <https://doi.org/10.1177/1741143221991849>

Análisis de la violencia en parejas adolescentes en la Región de Murcia y propuestas de los docentes para la prevención

IRINA SHEREZADE CASTILLO RECHE

<https://orcid.org/0000-0001-7965-1567> - irinasherezade.castillo@um.es

Universidad de Murcia

M.^a CARMEN CEREZO MÁIQUEZ

<https://orcid.org/0000-0001-6149-3863> - mcarmen.cerezo@um.es

Universidad de Murcia

JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ

<https://orcid.org/0000-0003-4966-7896> - lozanoma@um.es

Universidad de Murcia

FRANCISCO JAVIER BALLESTA PAGÁN

<https://orcid.org/0000-0002-7830-5053> - pagan@um.es

Universidad de Murcia

Resumen

A pesar de los esfuerzos desarrollados en los últimos años la violencia en parejas adolescentes (VPA), lejos de mitigarse, se está agravando. Por ello, es esencial desarrollar investigaciones que tengan como objetivo evaluar la situación en relación con dicha violencia y ofrecer propuestas para el cambio. Se presenta la investigación desarrollada en la Región de Murcia, en la cual, para valorar la situación, se aplica un cuestionario de tipo Likert a 456 estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato y, para ofrecer propuestas de mejora, se analizan las percepciones de 22 docentes, recabadas a través de entrevistas. Los resultados muestran que casi el 30 % de los jóvenes encuestados reconocen haber ejercido violencia en alguna ocasión y más del 35 % afirma haberla recibido. Se encuentran diferencias significativas en cuanto a la procedencia de

las familias, la edad y la religión. En cuanto a las propuestas, los docentes destacan que se necesitan acciones que promuevan un abordaje completo y multidimensional y que la formación, la colaboración de la comunidad educativa, el desarrollo de planes de acción tutorial y la creación de recursos son elementos esenciales para dar respuesta a esta situación.

Palabras clave: adolescentes, docentes, propuestas, relaciones interpersonales, violencia

1. Introducción

La *violencia en el noviazgo* se define como un conjunto de conductas coercitivas, utilizadas por los adolescentes para controlar a sus parejas, y que conllevan comportamientos degradantes que pueden incluir agresión física, sexual, abuso, degradación, intimidación, posesividad, culpa y la minimización de los sentimientos (Dalouh y Soriano, 2020; Wilson y Maloney, 2019). Es precisamente durante la adolescencia cuando hemos de prestar especial atención a los vínculos creados, pues estudios realizados sobre la violencia en parejas adolescentes (Dalouh *et al.*, 2019; Dalouh y Soriano, 2020) muestran que existe, por parte de estos, una falta de percepción de determinadas conductas como señales de violencia, lo que evidencia una gran confusión y falta de discernimiento a la hora de que los jóvenes determinen los límites entre un trato normalizado y la aparición de la violencia.

Los estudios muestran que se está produciendo un retroceso respecto de la concienciación de la juventud en torno a la violencia, naturalizándose esta (Rodríguez y Soriano, 2022; Shaffer *et al.*, 2018). Según el barómetro sobre juventud y género de la *Fundación de Ayuda contra la Drogadicción* (Ballesteros *et al.*, 2021), casi la mitad de los hombres jóvenes normaliza la violencia de género, de tal modo que el 20% de los hombres de entre 15 y 29 años estiman que la violencia machista no existe y que es solo un «invento ideológico» (Zamora-Damián *et al.*, 2018). Esta situación ha dado lugar a que la violencia en parejas adolescentes (VPA) se plantee como un problema grave en el actual siglo XXI, pues ha aumentado considerablemente su intensidad y asiduidad (Lozano *et al.*, 2022 a, b; Save the Children, 2021) y todavía no se han encontrado soluciones para atajarlo de forma contundente (Merino, 2018).

Las investigaciones realizadas señalan que durante la adolescencia la violencia más ejercida o recibida es la referida a situaciones de control, situaciones que se han visto agravadas por las posibilidades que ofrecen los medios digitales. La prevalencia de victimización de este tipo de violencia ejercida, a través de las redes sociales, fluctúa entre el 12 y el 77% a nivel internacional (Cala y Martínez-Gil, 2022; Cava *et al.*, 2020; De los Reyes *et al.*, 2021; Javier-Juárez *et al.*, 2021; Lozano-Martínez *et al.*, 2022b; Stonard, 2018). Dicha fluctuación depende del tipo de comportamientos que se incluyan en la definición.

En cuanto a los factores que pueden estar incidiendo en el desarrollo de dicha violencia, la revisión de las investigaciones nos muestra que los factores sociodemográficos como el género, la edad, la cultura, o la religión influyen en la perpetración o victimización, pero hay diversidad de conclusiones con relación a como es dicha influencia.

Con relación al género, existen investigaciones que destacan que esta depende del tipo de violencia ejercida (Caridade *et al.*, 2019); algunas señalan que los hombres reciben mayor violencia de control (De los Reyes *et al.*, 2021; Hinduja y Patchin, 2020; Reidy *et al.*, 2016) otras que las mujeres de tipo sexual (Pazos *et al.*, 2014). Hay quienes resaltan que la violencia se produce por igual (Cutbusch *et al.*, 2018; Oyarzún *et al.*, 2021).

Los resultados de estudios previos relativos a la edad tampoco son concluyentes, existen estudios que indican que esta no es un predictor (De los Reyes *et al.*, 2021; Zamora-Damián *et al.*, 2018). Otros, por el contrario, indican que esta influye de forma que, al aumentar la edad, disminuye la prevalencia (Redondo *et al.*, 2017); o quienes indican que, al aumentar la edad, la prevalencia aumenta (Izaguirre y Calvete, 2016).

Por otro lado, la cultura puede afectar a la forma en la que se establecen las relaciones afectivas de pareja entre los más jóvenes, pues las diferencias culturales suelen influir en lo que se entiende como una *relación de noviazgo* y en cómo se interpretan o naturalizan los comportamientos (Donoso *et al.*, 2018; FAD, 2021; Merino, 2018; Rodríguez y Soriano, 2022; Shaffer *et al.*, 2018). Por tanto, las condiciones del contexto cultural, el origen de la familia, pueden influir en la aparición y sustento de comportamientos controladores (Rubio *et al.*, 2020).

Si tenemos en cuenta la relación de la religión y las actitudes sexistas, varios estudios realizados en distintos contextos indican que la existencia de creencias religiosas contribuye a la disminución de actitudes sexistas (Bonilla-Algovia *et al.*, 2021; Hannover *et al.*, 2018; León y Aizpurua, 2020), por lo que se convierte en un factor protector (Mitchel, 2019).

La prevención de esta violencia debería ser un foco de atención de interés profesional (Lozano *et al.*, 2022 a, b; Oyarzún *et al.*, 2021), ya que es un problema creciente entre los adolescentes (Cava y Buelga, 2018) que da lugar a graves consecuencias personales y sociales en las víctimas que padecen estas situaciones (Castillo, 2018). Por ello, se considera de vital importancia indagar en las posibles líneas de acción que pudieran generarse desde los centros educativos. Conocer en profundidad la percepción de los docentes permitirá diseñar, planificar y programar, intervenciones adecuadas para revertir y prevenir estas problemáticas.

Por consiguiente, los objetivos del presente estudio son valorar la prevalencia de la violencia de control que experimentan los adolescentes de la Región de Murcia analizando qué patrones y variables sociodemográficas influyen tales como género, edad, creencias religiosas y país de procedencia de las familias y analizar, desde la percepción del docente, qué factores deben tenerse en cuenta para la prevención e intervención VPA.

2. Metodología

2.1. Diseño

Esta investigación se llevó a cabo bajo un enfoque descriptivo mixto. De corte cuantitativo no experimental, ya que se empleó como técnica de investigación el cuestionario; y de corte cualitativo, mediante la utilización de la entrevista estructurada.

2.2. Participantes

En esta investigación participaron un total de 454 adolescentes cumplimentando la encuesta, con edades entre los 13 y 16 años, según la distribución que se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Participantes según edad

Edad	N	%
13 años o menos	66	14.54
14 años	98	21.59
15 años	195	42.95
16 años o más	95	20.93
Total	454	100.00

La selección de la muestra se realizó por conveniencia, contactando previamente con diferentes centros educativos de Educación Secundaria de la Región de Murcia. Dichos centros participaron voluntariamente, administrando los instrumentos de recogida de información a aquellos alumnos que de forma voluntaria quisieron cumplimentar la encuesta.

Con respecto al género, un total de 253 participantes eran chicas (55,73 %) y 191 chicos (42,07 %), mientras que 10 personas eligieron otras opciones (2,2 %). El 82,4 % de la muestra declara ser heterosexual, un 9 % bisexual, el 6,2 % señala no tenerlo claro, el 0,9 % manifiesta ser homosexual y el 1,5 % algo distinto de lo anterior. En cuanto a la religión, la mayoría, 60,13 % (273 participantes) manifestaron ser católicos, una cuarta parte, un 25,33 % (115 participantes) indicaron ser ateos o agnósticos, mientras que el 7,9 % (36 participantes) musulmanes y el 6,69 % indicaron profesar otras religiones.

En relación con el origen de las familias el 69,4 % (315 participantes) destaca que sus progenitores son ambos de España, el 8,8 % (40 participantes) que ambos son de África, el 7,9 % (39 participantes) resaltan que estos son de Latinoamérica y el 3,1 % (14 participantes) ambos del resto de Europa. El porcentaje restante tienen un progenitor de España y un país extranjero.

Para la selección de los docentes, se eligieron dos centros siguiendo el mismo criterio que para la elección del alumnado.

Los docentes participantes fueron 22 profesores-tutores (8 hombres y 14 mujeres) de edades comprendidas entre 38 y 65 años, pertenecientes a un centro concertado y otro público de Educación Secundaria y Bachillerato de la Región de Murcia.

2.3. Instrumentos de recogida de información

Se administró a los estudiantes participantes el cuestionario de tipo escala de Likert *Teen Dating Violence – Victimisation and Perpetration* (TDV-VP) diseñado y validado por Soriano-Ayala *et al.* (2021). Este instrumento cuenta con un total de 47 cuestiones relativas a la percepción que se tiene sobre la violencia en pareja repartidas en dos dimensiones, sobre la violencia recibida y la violencia realizada, y otras 10 cuestiones sociodemográficas. Se comprobó nuevamente la fiabilidad del cuestionario con el cálculo del α de Cronbach y se obtuvo un valor .939, considerado excelente (George, 2011). Por el carácter ordinal de la escala, también se calcularon los índices de *fiabilidad compuesta* y la *Omega de McDonald*, obteniéndose valores de .932, considerado excelente (Hair, 2009) y .951, también excelente (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017).

La figura 1 muestra las 14 cuestiones relativas a la violencia de control en la dimensión violencia recibida y ejercida. La escala del instrumento fue del 1 al 4, donde 1 correspondía a «Nunca», 2 a «A veces», 3 a «Muchas veces» y 4 a «Siempre».

Los datos recogidos se procesaron y analizaron con el paquete estadístico de *software libre R* (R Core Team, 2020). Para la búsqueda de diferencias significativas en las cuestiones según variables sociodemográficas, se aplicaron test no paramétricos. En concreto, se empleó la H Kruskal-Wallis para variables independientes con dos o más niveles (se tomó *p-valor* inferior a .05 y nivel de significación $\alpha = .05$). Se calculó el tamaño del efecto mediante la *eta cuadrado* y se realizó el *post hoc* con el *Pairwise Wilcoxon Rank Sum Test* con corrección de Bonferroni.

Los cuestionarios se administraron vía web utilizando la aplicación digital Google Forms. Se solicitó autorización previa a las familias y se informó de que este estudio había sido aprobado por la Comisión de Bioética de la Universidad de Almería (código ref: UALBIO2020/003). Asimismo, a través del enlace web y antes de completar el cuestionario, se informó a los participantes de la finalidad de la investigación, el anonimato de esta y de su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento. En el caso de los docentes, también se informó de la aprobación por parte del comité ético y de la confidencialidad de este estudio; se

Figura 1. Cuestiones analizadas en las dos dimensiones respecto a la violencia de control

Violencia recibida	Violencia ejercida
I1.1. Mi pareja no me deja chatear con algunos amigos/as y se enfada si lo hago	I2.1. No dejo que mi pareja chatee con algunos amigos/as y me enfado si lo hace
I1.2. Mi pareja me ha hecho eliminar o bloquear amigos/as de mis redes sociales o de mi móvil para que no tenga contacto con ellos	I2.2. He hecho eliminar o bloquear amigos/as de mi pareja de sus redes sociales o de su móvil para que no tenga contacto con ellos
I1.3. Mi pareja me ha hecho eliminar comentarios, fotos o vídeos míos en redes sociales porque le ponían celoso/a	I2.3. He hecho eliminar comentarios, fotos o vídeos de mi pareja en redes sociales porque me ponían celoso/a
I1.4. Mi pareja ha controlado o tratado de impedir con comentarios que yo haga algo que quería hacer	I2.4. He controlado o tratado de impedir con comentarios que mi pareja haga algo que quería hacer
I1.5. Mi pareja ha intentado que no hable o vea a mis amigos y/o familiares	I2.5. He intentado que mi pareja no hable o vea a sus amigos y/o familiares
I1.6. Mi pareja comprueba lo que hago y me exige que le diga dónde he estado	I2.6. Compruebo lo que hace mi pareja y le exijo que me diga dónde ha estado
I1.7. Mi pareja me pregunta dónde estoy cada minuto del día	I2.7. Le pregunto a mi pareja dónde está cada minuto del día
I1.8. Mi pareja ha espiado mis cosas (teléfono, correos, redes sociales...)	I2.8. He espiado las cosas de mi pareja (teléfono, correos, redes sociales...)
I1.9. Mi pareja ha comprobado por amistades, familiares y otra vía si es cierto que estaba donde le dije que estaba	I2.9. He comprobado por amistades, familiares y otra vía si es cierto que mi pareja estaba donde me dijo que estaba
I1.10. Mi pareja vigila todo lo que yo hago	I2.10. Vigilo todo lo que mi pareja hace
I1.11. Mi pareja ha intentado obtener acceso a mi cuenta de red social	I2.11. He intentado obtener acceso a la cuenta de la red social de mi pareja
I1.12. Mi pareja se enfada si ve que estoy en línea y no le contesto enseguida	I2.12. Me enfado si veo que mi pareja está en línea y no contesta enseguida
I1.13. Mi pareja está pendiente de si estoy en línea en el móvil o conectado en las redes sociales	I2.13. Estoy pendiente de si mi pareja está en línea en el móvil o conectado en las redes sociales
I1.14. Mi pareja se pone celoso/a después de leer los mensajes que recibo en mi cuenta o en comentarios en mis fotos	I2.14. Me pongo celoso/a después de leer los mensajes que mi pareja recibe en su cuenta o comentarios en sus fotos

utilizó como instrumento de recogida de información la entrevista estructurada. El análisis de contenido realizado se llevó a cabo con el programa ATLAS. Ti y, para ello, se establecieron categorías deductivas partiendo de categorías teóricas una vez sometidas a validación por juicio de expertos (Point *et al.*, 2018). La entrevista está estructurada en 5 dimensiones. En el presente trabajo se presenta los resultados de la categoría «Propuestas de prevención», donde están contempladas las subcategorías: modos de prevención y temas o habilidades a desarrollar.

3. Resultados

Los resultados relativos a la violencia recibida por el alumnado se muestran en la tabla 2. Un total de 162 participantes (35,68 %) manifestaron haber recibido algún tipo de violencia de control. El 11,45 % admitió que en algún momento su pareja evitó con comentarios que hiciera algo que quería hacer (I1.4), el 18,50 % afirmó que su pareja se enfadaba si estaba en línea y no contestaba (I1.12), el 14,54 % indicó que su pareja estaba pendiente de si estaba en línea o conectada a alguna red social (I1.13) y, por último, el 17,84 % confirmó que su pareja se ponía celosa con los comentarios que recibía en redes sociales.

Tabla 2. Valoración de las cuestiones sobre la violencia recibida

Cuestión	<i>M</i>	<i>Med</i>	<i>SD</i>	%1	%2	%3	%4
I1.1	1.15	1	.52	90.53	5.73	1.98	1.76
I1.2	1.11	1	.43	92.95	4.19	1.98	.88
I1.3	1.09	1	.39	94.27	3.30	1.76	.66
I1.4	1.17	1	.51	88.55	7.05	3.52	.88
I1.5	1.09	1	.39	93.39	5.07	.66	.88
I1.6	1.14	1	.49	90.97	5.95	1.54	1.54
I1.7	1.12	1	.42	90.53	7.71	.88	.88
I1.8	1.15	1	.51	90.31	6.61	1.32	1.76
I1.9	1.11	1	.45	92.95	3.96	1.98	1.10
I1.10	1.09	1	.38	93.61	4.85	.66	.88
I1.11	1.13	1	.50	92.29	4.19	1.76	1.76
I1.12	1.31	1	.74	81.50	9.69	5.07	3.74
I1.13	1.23	1	.63	85.46	8.59	3.52	2.42
I1.14	1.28	1	.68	82.16	10.35	4.63	2.86

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos en las cuestiones referidas a la violencia de control ejercida. Para estas cuestiones, un total de 136 participantes (29,96 %) admitieron ejercer algún tipo de violencia de control sobre su pareja. El 17,40 % afirmó que en algún momento se había enfadado con su pareja si esta-

ba en línea y no contestaba (I2.12), el 12,78 % indicó que estaba pendiente de si su pareja estaba en línea o conectada a alguna red social (I2.13) y, por último, nuevamente el 12,78 % confirmó que se sentía celoso después de repasar los comentarios que recibía su pareja en redes sociales.

Tabla 3. Valoración de las cuestiones sobre la violencia ejercida

Cuestión	<i>M</i>	<i>Med</i>	<i>SD</i>	%1	%2	%3	%4
I2.1	1.06	1	.29	95.81	3.08	.88	.29
I2.2	1.04	1	.28	97.36	1.54	.66	.28
I2.3	1.03	1	.20	97.14	2.42	.44	.20
I2.4	1.04	1	.21	96.26	3.52	.22	.21
I2.5	1.02	1	.19	98.68	.88	.22	.19
I2.6	1.04	1	.23	96.70	2.64	.66	.23
I2.7	1.06	1	.28	94.49	4.63	.88	.28
I2.8	1.11	1	.38	92.07	5.29	2.64	.38
I2.9	1.07	1	.32	93.83	5.07	.88	.32
I2.10	1.05	1	.31	96.70	1.76	1.10	.31
I2.11	1.06	1	.33	96.48	1.98	.88	.33
I2.12	1.26	1	.62	82.60	10.79	5.07	.62
I2.13	1.17	1	.50	87.22	9.69	1.98	.50
I2.14	1.18	1	.52	87.22	8.81	2.86	.52

En cuanto a la búsqueda de diferencias significativas en la violencia ejercida no se detectaron diferencias significativas respecto a las variables género y edad.

En cuanto al país de procedencia de los progenitores, se manifestaron diferencias significativas en la cuestión I1.8, sobre si la pareja ha espiado sus cosas ($K(5) = 13.27$, $p\text{-valor} = .02$, $eta\text{ cuadrada} = .05$) y en la cuestión I1.11, sobre si la pareja ha intentado obtener acceso a su cuenta de red social ($K(5) = 11.88$, $p\text{-valor} = .04$, $eta\text{ cuadrado} = .05$). Realizado el *post hoc*, para la cuestión I1.8 se revelaron diferencias entre los participantes con progenitores de *España y resto de Europa* ($\bar{x} = 1.14$ y mediana = 1) y los que tenían progenitores de *España y Latinoamérica* ($\bar{x} = 1.62$ y

mediana = 2). Para la cuestión I1.11, se mostraron entre los que sus padres procedían *ambos de España* ($\bar{x}$ = 1.15 y mediana = 1) y los que tenían progenitores *ambos de África* ($\bar{x}$ = 1.57 y mediana = 1).

Por último, respecto a la variable religión, se observaron diferencias significativas en las cuestiones I1.1, sobre si la pareja no les deja chatear con amigos ($K(5) = 9.36$, $p\text{-valor} = .03$, $\eta^2 \text{ cuadrado} = .04$) y en la cuestión I1.13, sobre si la pareja está pendiente de si están en línea o conectados a redes sociales ($K(5) = 8.06$, $p\text{-valor} = .04$, $\eta^2 \text{ cuadrado} = .03$). En el *post hoc*, para la cuestión I1.1 se hallaron las diferencias entre *católicos* ($\bar{x}$ = 1.16 y mediana = 1) y *agnósticos/ateos* ($\bar{x}$ = 1.39 y mediana = 1), y para la cuestión I1.13 se detectaron nuevamente entre *católicos* ($\bar{x}$ = 1.31 y mediana = 1) y *agnósticos/ateos* ($\bar{x}$ = 1.54 y mediana = 1).

En cuanto a la búsqueda de diferencias significativas en la violencia ejercida, no se constataron diferencias significativas con respecto a las variables género y país de procedencia de los progenitores.

Con respecto a la edad, se observaron diferencias significativas en la cuestión I2.1, sobre si no deja que la pareja chatee con amigos y se enfada ($K(3) = 10.75$, $p\text{-valor} = .01$, $\eta^2 \text{ cuadrado} = .04$), en la cuestión I2.8, sobre si ha espiado las cosas de su pareja ($K(3) = 18.76$, $p\text{-valor} = .00$, $\eta^2 \text{ cuadrado} = .07$) y en la cuestión I2.11, sobre si había intentado obtener acceso a la cuenta de red social de su pareja ($K(3) = 9.21$, $p\text{-valor} = .03$, $\eta^2 \text{ cuadrado} = .04$). Realizado el *post hoc*, para la cuestión I2.1 se comprobaron diferencias entre los participantes con 14 años ($\bar{x}$ = 1.22 y mediana = 1) y los que tenían 16 o más ($\bar{x}$ = 1.03 y mediana = 1). Para la cuestión I2.8, se detectaron entre los que tenían 13 años o menos ($\bar{x}$ = 1.44 y mediana = 1) y los que tenían 16 años o más ($\bar{x}$ = 1.06 y mediana = 1). Por último, en la cuestión I2.11, nuevamente se detectaron entre los que tenían 13 años o menos ($\bar{x}$ = 1.52 y mediana = 1) y los que tenían 16 años o más ($\bar{x}$ = 1.44 y mediana = 1).

Respecto a la variable religión, se detectaron diferencias significativas en la cuestión I2.2, sobre si habían eliminado o bloqueado a amigos de sus parejas en sus redes sociales o en su móvil para que no tuviera contacto con ellos ($K(3) = 8.40$, $p\text{-valor} = .04$, $\eta^2 \text{ cuadrado} = .03$). En el *post hoc*, se detectaron las diferencias entre *agnósticos/ateos* ($\bar{x}$ 1.01 y mediana = 1) y *musulmanes* ($\bar{x}$ 1.25 y mediana = 1).

En cuanto a los resultados de las entrevistas a los docentes, se recuperan los fragmentos donde se recogen las ideas principales del contenido. Se presentan organizados en subcategorías. Se realiza la Codificación de los participantes indicando C + número para referirse al centro (donde 1 hace referencia al centro concertado y 2 al centro público), seguido de una D + número para indicar el docente cuyo comentario se retoma.

En cuanto a los modos de prevención los docentes destacan:

- Concienciación. [Que los chicos sepan ver indicios de alerta, tanto en caso de comenzar a ser víctimas como en la detección de otros chicos de su entorno (C2. D15.)].
- Formación transversal y continua a toda la comunidad educativa. [Formar tanto a alumnos como a familias. Ayudándoles a identificar cuando una relación es sana (C.2.D11.)].
- Colaboración de la comunidad educativa. [Lo importante sería poder contar con el apoyo de familias y entorno extraescolar (C2. D5.)].
- A través de talleres [...a través de talleres desarrollados a través del plan de acción tutorial (C2. D9.)].
- Creación de recursos. [Guías, unidades didácticas que faciliten la labor de prevención al profesorado y las familias (C1. D6)].

En relación con los temas que los docentes abordarían si tuvieran que diseñar un curso de prevención de la violencia con los adolescentes, destacan los siguientes:

- Respeto, tolerancia, autoestima, comunicación asertiva y medios de comunicación [Respeto y autoestima. Identificar una relación saludable (C2. D11.)].
- Igualdad entre hombres y mujeres y deconstrucción de roles sexistas [La igualdad entre hombres y mujeres, la necesidad del respeto mutuo, respeto hacia otras culturas, religiones y orientación sexual (C2. D8.); más formación de nuevas masculinidades (C1. D4.)].

4. Discusión y conclusiones

Tal y como muestran los resultados presentados anteriormente, más de una tercera parte de los adolescentes participantes en

nuestra investigación asegura haber recibido violencia de control por parte de su pareja, y un poco menos de esa tercera parte de la muestra señala haberla ejercido. Estos resultados confirman los obtenidos por diversos autores que han indagado en dicha prevalencia situándola en rangos semejantes, aunque ligeramente superiores, a los que hemos obtenidos en esta ocasión (Cala y Martínez-Gil, 2022; Cava *et al.*, 2020; De los Reyes *et al.*, 2021; Javier-Juárez, 2021; Reed *et al.*, 2017; Stonard, 2018).

Tras analizar si el género, la edad, el país de procedencia de los progenitores y la religión influyen, se observaron diferencias significativas teniendo en cuenta algunos de estos factores.

Con relación al género no se observaron diferencias significativas ni en la victimización, ni en la perpetración de la violencia, siendo estas utilizadas tanto por los chicos como por las chicas de forma similar (Cutbush *et al.*, 2018; Javier-Juárez *et al.*, 2021; Oyarzún *et al.*, 2021).

Con respecto al factor edad, fueron identificadas diferencias en la violencia ejercida, pero no en la recibida. Se ha observado que conductas como limitar con quién chatea la pareja, espiar o intentar acceder a la cuenta privada son menos ejercidas por aquellos que tienen mayor edad. Por lo que los resultados indican que «a mayor edad menor prevalencia de la violencia de control», lo que confirman los hallados por otros autores (Redondo *et al.*, 2017) y difieren de los resultados obtenidos por Izaguirre y Calvete (2016) quienes identificaron que tendía a aumentar ligeramente con la edad.

En cuanto al origen de las familias, se han observado tasas más altas de violencia de control recibida en aquellos en los que alguno de los progenitores proviene de algún país de Latinoamérica, frente a aquellos cuyos padres son de España o del resto de Europa en la cuestión «haber sido espiados por la pareja». Para la cuestión «Mi pareja ha intentado tener acceso a mi cuenta de red social», se detectaron diferencias entre los que sus padres procedían *ambos de España* y los que tenían progenitores *ambos de África*. La observación de tasas más altas de violencia en la muestra procedente de países de Latinoamérica se une a las conclusiones observadas en anteriores estudios realizados, entre otros, por Rubio *et al.* (2020).

Con relación a la religión y la realización o recibimiento de comportamientos controladores, también se observaron diferen-

cias significativas en contraste con otras investigaciones como la desarrollada por Rodríguez y Soriano (2022). Se identificó que aquellos que pertenecen a la religión católica indican recibir comportamientos tales como que su pareja no le deje chatear con amigos o esté pendiente de si está conectada en menor medida que aquellos que son agnósticos. Por lo que este estudio se suma a otros (Fernández *et al.*, 2015; Sanabria *et al.*, 2016) que respaldan que la religión puede actuar como un factor protector frente a conductas violentas (Mitchell, 2019).

Sin embargo, según los resultados de nuestra investigación confirman que no siempre la religión actúa en favor de la prevención de la violencia. Si observamos los datos obtenidos en la perpetración de esta, identificamos que aquellos que pertenecen a la religión musulmana reconocen eliminar o bloquear a amigos de sus parejas para que no tengan contacto con ellas, en mayor medida que aquellos que no procesan ninguna religión.

Los docentes, por su parte, sostienen que se necesitan respuestas pedagógicas para revertir esta situación en adolescentes, trabajando desde la sensibilización y la prevención de la violencia. Esto es tarea de los centros educativos junto con el compromiso de toda la comunidad educativa. Los temas fundamentales serían, entre otros, la identificación de roles y estereotipos sexistas, así como la comunicación asertiva. El modo de llevarlo a cabo sería a través de un modelo formativo transversal y continuo.

En todo caso estos resultados no pueden ser generalizados, siendo esto una limitación del estudio, dado que se trata de una investigación en proceso y, por ello, los datos presentados son preliminares y hay que tomarlos con cierta cautela hasta que puedan ser confirmados.

En cuanto a propuestas de acción futura, sería interesante indagar en otras realidades, teniendo en cuenta otras variables como presentar o no discapacidad.

A modo de conclusión, podemos plantear que las estrategias pueden ser varias, pero eminentemente necesarias para dar respuesta al control exhaustivo realizado a través de los dispositivos digitales. La mayoría coincide hacerlo desde un proyecto común de toda la comunidad educativa, y desde la valoración de la realidad de lo que ocurre en el centro y con la educación en valores como base, donde la formación en temas tales como igualdad,

tolerancia, respecto, autoestima y el consumo de medios digitales se considera fundamental.

5. Referencias

- Ballesteros, J., Rubio, A., Sanmartín, A. y Tudela, P. (2019). *Barómetro juventud y género 2019. Identidades y representaciones en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Bonilla-Algovia, E., Rivas-Rivero, E. y Pascual, I. (2021). Mitos del amor romántico en adolescentes: relación con el sexismo y variables procedentes de la socialización. *Educación XX1*, 24(2), 441-464. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28514>
- Cala, V. C. y Martínez-Gil, M. C. (2022). Ciberviolencia en la pareja adolescente: análisis transcultural y de género en centros de secundaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, 74(2), 11-30. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.91342>
- Castillo, C. (2018). *Enséñame a querer. Guía para familias de adolescentes y jóvenes Comunidad de Murcia*. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=17858&IDTIPO=246&RASTRO=c890\\$m5859](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=17858&IDTIPO=246&RASTRO=c890$m5859)
- Cava, M. J., Tomás, I., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2020). Loneliness, depressive mood and cyberbullying victimization in adolescent victims of cyber dating violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4269. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124269>
- Cava, M. J. y Buelga, S. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Ciber-Violencia en Parejas Adolescentes (Cib-VPA). *Suma Psicológica*, 25, 51-61. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n1.6>
- Caridade, S., Braga, T. y Borrajo, E. (2019). Cyber dating abuse (CDA): Evidence from a systematic review. *Aggression & Violent Behavior*, 48, 152-168. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.08.018>
- Cutbush, S., Williams, J., Miller, S., Gibbs, D. y Clinton-Sherrod, M. (2018). Longitudinal patterns of electronic teen dating violence among middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 36, 5-6. <https://doi.org/10.1177/0886260518758326>
- Dalouh, R. y Soriano, E. (2020). La educación en valores como prevención de la violencia en parejas adolescentes en entornos transculturales. *Publicaciones*, 50(1), 61-81. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15345>

- Dalouh, R., Soriano, E. y Caballero, V. (2019). La educación afectivo-sexual y la prevención de la violencia en parejas adolescentes. Una investigación multisituada. En: T. Sola, M. García, A. Fuentes, A. Rodríguez y J. López (eds.). *Innovación Educativa en la Sociedad Digital* (pp. 510-524). Dykinson
- De Los Reyes, V., Jaureguizar, J., Bernaras, E. y Redondo, I. (2021). Violencia de control en las redes sociales y en el móvil en jóvenes universitarios. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 39(1), 27-35. <https://doi.org/10.51698/aloma.2021.39.1.27-35>
- Donoso, T., Rubio, M. J. y Vilà, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: Concepciones, conductas y experiencias. *Educación XX1*, 21(1), 109-134. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15972>
- Fernández, L., Rodríguez, L., Molleda, C. y Rodríguez, F. (2015). Relaciones de noviazgo en jóvenes. Maltrato y religión. *Infancia, Juventud y Ley*, 6, 44-50. https://www.researchgate.net/publication/281586103_Relaciones_de_noviazgo_en_jovenes_Maltrato_y_religion
- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) (2021). *Barómetro sobre juventud y género*. <https://www.fad.es/notas-de-prensa/crece-el-porcentaje-de-chicos-jovenes-15-a-29-anos-que-niega-la-violencia-de-genero-o-le-resta-importancia>
- George, D. (2011). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Study Guide and Reference*. Pearson Education.
- Hair, J. F. (2009). *Multivariate Data Analysis* (7.ª ed.). Pearson Prentice Hall.
- Hannover, B., Gubernath, J., Schultze, M. y Zander, L. (2018). Religiosity, religious fundamentalism, and ambivalent sexism toward girls and women among adolescents and young adults living in Germany. *Frontiers in Psychology*, 9(2399). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02399>
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2020). Digital dating abuse among a national sample of U.S. Youth. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(23-24), 11088-11108. <https://doi.org/10.1177/0886260519897344>
- Izaguirre, A. y Calvete, E. (2016). Exposure to family violence as a predictor of dating violence and child-to-parent aggression in Spanish adolescents. *Youth & Society*, 49(3), 393-412. <https://doi.org/10.1177/0044118x16632138>
- Javier-Juárez, P. S., Hidalgo-Rasmussen, A. C., De Díaz-Reséndiz, J. F. y Vizcarra-Larrañaga, M. B. (2021). Abuso cibernético en el noviazgo y relación intrafamiliar en adolescentes estudiantes mexicanos. *Be-*

- havioral Psychology/Psicología Conductual*, 29(1). <https://doi.org/10.51668/bp.8321107s>
- León, C. M. y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1*, 23(1), 275-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- Lozano, J., Castillo, I. y Morales, F. (2022a). Los abordajes educativos de la violencia en la pareja adolescente. En: E. Soriano, J. Lozano y C. A. Rey. (coords.). *Violencia en las relaciones de noviazgo adolescente* (pp. 93-110) Octaedro.
- Lozano-Martínez, J., Castillo-Reche, I. S., Morales-Yago, F. J. e Ibáñez-López, F. J. (2022b). Control Violence Begins in Adolescent Dating: A Research from Students' Perception. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 8974.
- Merino, E. (2018). *Sexismo, Amor Romántico y Violencia de Género en la Adolescencia.*: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/Tesis/pdfs/Tesis_4_Sexismo_AmorR.pdf
- Mitchell, C. (2019). *Effect of religion on domestic violence perpetration among American adults* [Theses 348, University of Missouri, St. Louis]. <https://irl.umsl.edu/thesis/348>
- Oyarzún, J., Pereda, N. y Guilera, G. (2021). The prevalence and severity of teen dating violence victimization in community and at-risk adolescents in Spain. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021, 39-58. <https://doi.org/10.1002/cad.20433>
- Pazos, M., Oliva, A. y Hernando, A. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70018-4](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70018-4)
- Point, M., Bergeron, L., Borri-Anadon, C., Bergeron, G., Fillon, P. L. y Prud'homme, L. (2018). Mécanismes de soutien et postures des chercheurs-formateurs (CF) à l'égard de la mobilisation des CIR: résultats préliminaires d'une enquête auprès des CF du LISIS. *4e Biennales du LISIS: Former à l'inclusion: l'apport de nos pratiques et de nos recherches pour innover*. UQTR.
- R Core Team (2020). *R: a language and environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Redondo, J., Inglés, C. J. y García, K. L. (2017). Papel que juega la edad en la violencia en el noviazgo de estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(13), 41-54. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.03>

- Reed, L. A., Tolman, R. M. y Ward, L. M. (2017). Gender matters: experiences and consequences of digital dating abuse victimization in adolescent dating relationships. *Journal of Adolescence*, 59, 79-89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescencia.2017.05.015>
- Reidy, D., Kearns, M., Houry, D., Valle, L., Holland, K. y Marshall, K. (2016). Dating Violence and Injury Among Youth Exposed to Violence. *American Academy of Pediatrics*, 137(2). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26826215>
- Rodríguez, D. y Soriano, E. (2022). Violencia en las parejas adolescentes. Implicaciones del sexismo y la religión. *Interdisciplinaria*, 39(1), 41-56. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.1.3>
- Rubio, J., Almansa, P., Vicente, J. y Pastor, M. (2020). Estudio de las diferencias culturales en las relaciones violentas de pareja de España y Perú. *Enfermería Global*, 58, 198-211. <https://doi.org/10.6018/eglobal.364641>
- Sanabria, J. P., Jiménez Sierra, J., Parra, K. y Tordecilla, M. A. (2016). Influencia de la religión en la toma de decisiones sobre sexualidad en estudiantes católicos practicantes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12(2), 231-242. <http://doi.org/10.15332/s1794-9998.2016.0002.05>
- Save the Children (2021). *No es amor. Un análisis sobre la violencia de género entre adolescentes*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-10/Informe_No_es_amor_STC.pdf
- Shaffer, C. M., Corona, R., Sullivan, T. N., Fuentes, V. y McDonald, S. E. (2018). Barriers and supports to dating violence communication between Latin adolescents and their mothers: A qualitative analysis. *Journal of Family Violence*, 33, 133-145. <https://doi.org/10.1007/s10896-017-9936-1>
- Soriano-Ayala, E., Sanabria-Vals, M. y Cala, V. C. (2021). Design and Validation of the Scale TDV-VP Teen Dating Violence: Victimisation and Perpetration [Violencia en Parejas Adolescentes: Victimización y Perpetración] for Spanish Speakers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 421. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020421>
- Stonard, K. E. (2018). Technology-assisted adolescent dating violence and abuse: a factor analysis of the nature of electronic communication technology used across twelve types of abusive and controlling behaviour. *Journal of Child and Family Studies*, 28(1), 105-115. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1255-5>
- Ventura-León, T. y Caycho-Rodríguez, J. L. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad.

- Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>.
- Wilson, T. y Maloney, M. (2019). Dating Violence in Adolescent Relationships. *International Journal of the Whole Child*, 4(2), 82-87. <https://libjournals.mtsu.edu/index.php/ijwc/article/view/1601/1126>
- Zamora-Damián, G., Alvídrez, S., Aizpitarte, A. y Rojas-Solís, J. L. (2018). Prevalencia de violencia en el noviazgo en una muestra de varones adolescentes mexicanos. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 30-53. <https://www.aacademica.org/dr.jose.luis.rojas.solis/32.pdf>

Transporte e instalaciones adaptadas, claves para que las personas con discapacidad entrenen fuera de su zona de confort

VANESA CASTRO-SALGADO

<https://orcid.org/0000-0001-8991-2230> - Vanesa.castro@ehu.eus

Universidad del País Vasco

Resumen

En 2022, cuatro jóvenes con discapacidad intelectual y uno con visual, que entrenaban taekwondo, tuvieron que cambiar de ubicación de entrenamiento a las instalaciones de un polideportivo municipal. Con el objetivo de valorar el hecho de que las personas con discapacidad salgan de su zona de confort se desarrolla un estudio cualitativo que utiliza tanto la observación sistemática de la entrenadora a lo largo del curso como entrevistas a participantes y familias. Los resultados indicaron que, conforme avanzaba el curso, se afianzaban habilidades como uso de tarjetas (polideportivo y transporte), cambio de ropa, relaciones con otras personas, etc. Las entrevistas recogen el cambio de ubicación como un reto para los participantes y, quizá más, para sus familias. El estudio concluye que, superando la discriminación que las personas con discapacidad suelen tener al viajar en transporte público o incluso para acceder a instalaciones deportivas, los participantes se desplazaron sin problema, accedieron sin dificultad a las instalaciones y establecieron relaciones interpersonales con otras personas quizá hasta ahora inaccesibles. Sin duda, la accesibilidad del servicio de transportes y del polideportivo posibilitó que estas personas realizaran taekwondo fuera de su zona de confort mientras desarrollaban otra serie de habilidades necesarias para vivir en comunidad.

Palabras clave: autonomía, deporte, discapacidad, inclusión social, medios sociales, transporte público

1. Introducción

Las personas con discapacidad suelen tener comportamiento sedentario y pasan mucho tiempo sentadas, reclinadas o tumbadas (Alfredsson *et al.*, 2020), presentando una baja actividad física (Leitzmann *et al.*, 2017). Tal y como recoge la investigación, esta inactividad física de las personas con discapacidad suele ser uno de los principales factores que repercuten en su salud (Jacob *et al.*, 2023; Schenkelberg *et al.*, 2023). Es habitual que padezcan diabetes, hipertensión, colesterol, sobrepeso u obesidad (O'Brien *et al.*, 2023) y que tengan mayor riesgo de enfermedades cardiovasculares, enfermedades coronarias y de accidentes cerebrovasculares (De Leeuw *et al.*, 2023; Zhang *et al.*, 2023). Desde la preocupación por su salud, se considera necesario que realicen actividad física y deporte para mejorar, así, tanto su estado físico como el psicosocial (Allan *et al.*, 2018).

Atendiendo a su desarrollo psicosocial, es un hecho que las personas con discapacidad, al igual que el resto, quieran tener interacciones o encuentros sociales, ser aceptadas y pertenecer a una comunidad (Bigby *et al.*, 2018). En definitiva, estas personas también buscan un nivel adecuado de calidad de vida, quieren tomar decisiones por sí mismas y ser parte de la sociedad y de la vida en familia (Abbot y McConkey, 2006). Es decir, si bien los derechos de autodeterminación y autonomía en estos/as jóvenes con discapacidad son importantes (Saaltink *et al.*, 2012), su desarrollo psicosocial está limitado. Son muchas y variadas las barreras que encuentra este colectivo a la hora de mantener un funcionamiento social autónomo. Tal y como recogen Cisneros *et al.* (2022), las familias los/as sobreprotegen limitándoles así el desarrollo de sus capacidades sociales y personales hasta barreras socioculturales que les sitúan físicamente en un grupo, pero con un cariz de inferioridad en comparación con las personas sin discapacidad. Si se define la inclusión social como la interacción entre dos dominios principales de la vida: las relaciones interpersonales y la participación comunitaria, se podría pensar que las familias, sin duda, sin pretenderlo, limitan su inclusión social. Con ello, la red social de estas personas se compone principalmente de personal remunerado y familiares (Amado *et al.*, 2013).

Tal y como dice la investigación, una manera en la que las personas se socializan es el deporte (Farhadi, 2022). El hecho de

acceder a instalaciones deportivas, a las personas con discapacidad no solo les beneficia a nivel físico, psicológico y social, sino que también les ayuda a integrarse en la comunidad (Cabador *et al.*, 2022). Además, en el caso de estas personas, se sabe que practicar deporte favorece la inclusión tal y como ocurre con otros colectivos vulnerables, así como las minorías étnicas, los colectivos de personas presas, los/as consumidores/as de droga u opiáceos y las personas sin hogar o inmigrantes (Fernández-Gavira *et al.*, 2017). Aun así, pese a los beneficios ya señalados, las personas con discapacidad no siempre pueden acceder a las instalaciones deportivas (Declerck *et al.*, 2021), por diferentes razones, así como la inaccesibilidad de las infraestructuras, la falta de material y equipos adaptados, la falta de disponibilidad de supervisores, la falta de demanda de actividades y la falta de financiación.

Estas barreras no solo se encuentran a la hora de socializar o entrenar, también hay limitaciones a la hora de utilizar el transporte público, así como falta de disponibilidad e inadecuación (Levitas *et al.*, 2007). Si bien, al igual que el resto de la sociedad, las personas con discapacidad tienen diferentes razones para viajar en transporte público, bien sea para ir a trabajar, a estudiar o a entrenar (Wayland *et al.*, 2022), en numerosas ocasiones encuentran barreras relacionadas con la accesibilidad física, el mal funcionamiento de los equipos (por ejemplo, los ascensores hasta los andenes), la falta de señalización acústica y los servicios modificados o cancelados (Darcy y Burke, 2018). Un sistema de transporte que no les permite desplazarse cómoda y rápidamente es un sistema que reduce su participación en la sociedad, atentando consecuentemente contra su inclusión y no permitiéndoles desarrollarse correctamente y ser incluidos en la sociedad (Cepeda *et al.*, 2018). Mientras que la accesibilidad al transporte público les genera diferentes beneficios, como: aumentar su independencia, su autonomía y, consecuentemente, su calidad de vida (Falkmer *et al.*, 2015; Pfeiffer *et al.*, 2020; Zegarra *et al.*, 2020).

Partiendo de esta realidad en ocasiones limitada, se desarrolla una experiencia de entrenamiento en Taekwondo cuyo objetivo es valorar el hecho de que las personas con discapacidad entrenen más allá de su zona de confort.

2. Metodología

2.1. Participantes

La experiencia se desarrolló con cuatro jóvenes con discapacidad intelectual (DI - síndrome de Down) y un adulto con discapacidad visual (DV). En concreto fueron una chica y cuatro chicos con edades comprendidas entre 18 y 53. Los criterios de inclusión para participar en el estudio fueron: tener discapacidad, ser capaz de moverse por sí mismos/as y atender y entender explicaciones verbales. Los criterios de exclusión se centraron en problemas de salud: cardiovasculares, neurológicos y ortopédicos o que la medicación afectara la práctica de actividad física. Estos jóvenes entrenaban taekwondo (TKD) adaptado dos veces por semana, una hora por sesión en el gimnasio.

2.2. Procedimiento y herramientas

Según cerró el gimnasio, se iniciaron varias vías para poder conseguir una instalación en la que poder seguir entrenando, entre otras, se contactó con la Fundación Athletic y el ayuntamiento de Bilbao. Gracias a ellos se pudo comenzar el curso 2022-2023 en las instalaciones de un polideportivo municipal de Bilbao Kiroalak que contaba con la certificación de accesibilidad universal de AENOR. De esta forma se garantizaba que las instalaciones cumplieran con las condiciones de accesibilidad suficiente para que todos/as los/as participantes pudieran disfrutar de los servicios que se ofrecen y desenvolverse en las instalaciones.

Una vez reunida la información acerca de la nueva ubicación y los requisitos para poder comenzar los entrenamientos, se avisó a las familias por teléfono. Pese a que ni las instalaciones quedaban demasiado cerca de sus hogares, y, por ello, necesitaban coger transporte público, y a que estas les eran familiares, todas las familias estuvieron dispuestas a seguir con las clases. El primer día de entrenamiento los/as participantes acudieron al polideportivo en metro y autobús con sus familias, excepto el adulto con DV que vino él solo en metro. Ese primer día, un profesional encargado de las instalaciones realizó una visita guiada por el polideportivo para conocer las diferentes dependencias. Además, les dio una serie de instrucciones sobre:

1. Acceso y salida del polideportivo. Torno de la entrada con el carné de Bilbao Kirolak.
2. Uso de vestuarios y aseos comunitarios compartidos con el resto de las personas abonadas.
3. Acceso y uso del material de la sala de entrenamiento.

Al finalizar ese primer día, la entrenadora les envió un *whatsapp* con la ubicación y recalcó la importancia de la tarjeta de transporte (Barik) y de la tarjeta de abonados/as al polideportivo. Esa misma semana se inició el entrenamiento en TKD adaptado en las nuevas instalaciones y se continuó ininterrumpidamente durante nueve meses. Durante el curso, la mayoría de los/as participantes llegaron al polideportivo en metro acompañados/as de sus familias. Dos participantes, la taekwondista con DI y el taekwondista con DV viajaron solos/as y compartieron vestuario con el resto de los/as usuarios/as. A los/as otros/as participantes, o bien les traían en coche o iban con su madre en metro. En cuanto a los entrenamientos la estructura de las sesiones fue la misma que se siguió en su gimnasio (Castro y Gaintza, 2021).

Esta experiencia deportiva de ubicar los entrenamientos fuera de su zona de confort para entrenar realizada durante el curso 2022-2023 se valoró cualitativamente. Por un lado, se utilizó la observación sistemática de la entrenadora para valorar el comportamiento/ las conductas en el polideportivo, esta valoración comenzaba según llegaban a las instalaciones y finalizaba con la salida (tabla 1). Por otro lado, a través de entrevistas abiertas a el taekwondista con DV y a la taekwondista con DI (eran relativamente autónomos/as), y a las familias de los demás, se recogió

Tabla 1. Planilla de Observación en el polideportivo para cada participante

Tarea/conducta/comportamiento
Acceso al polideportivo (puntualidad y tarjeta)
Desplazamiento hasta la sala de entrenamiento (escaleras/ascensor)
Interacción con los/as profesionales del polideportivo
Interacción con otros/as usuarios/as
Salida del polideportivo (puntualidad y tarjeta)

Fuente: elaboración propia

una valoración general del hecho de entrenar fuera de su zona de confort.

Al finalizar el curso, el mismo día se quedó con las familias y con el participante con DV y con la participante con DI para valorar el curso. Tanto con las familias, de manera grupal, como con los dos participantes se mantuvo una charla cercana en la que se realizaron diferentes preguntas (tabla 2).

Tabla 2. Guion de entrevista de evaluación del curso a familias y participantes con DV y DI.

Tema	Preguntas a las familias
En el trayecto de ida y vuelta	¿Qué les ha supuesto el proceso para empezar a manejar el transporte público? ¿Son capaces de pedir ayuda durante el viaje si les ocurre algo? ¿Utilizáis algún medio tecnológico para saber si llegan bien? ¿Les está dando autonomía viajar solos/as? ¿Qué problemas han tenido a la hora de viajar?
En el polideportivo	¿Qué les supone tener que llevar la tarjeta para entrar y salir del polideportivo?
En general	¿Qué les ha supuesto salir de su zona de confort?

Fuente: elaboración propia

En cuanto a el participante con DV y a la participante con DI que viajaban solos/as se les preguntó (tabla 3) sobre la complejidad de aprenderse una nueva rutina; la experiencia de viajar solos/as y sobre el manejo de las tarjetas tanto de transporte como del polideportivo.

Tabla 3. Resumen de las preguntas abiertas a los dos participantes

Tema	Preguntas
En general, tanto en el trayecto como en el polideportivo	¿Ha sido muy difícil tener que aprender la nueva rutina?
En el trayecto de ida y vuelta	¿Qué tal ha sido viajar solo/a en transporte público?
En el polideportivo Algo que resaltar o añadir	¿Qué tal te has manejado para tener que llevar la tarjeta para entrar y salir del polideportivo?

Fuente: elaboración propia

2.3. Análisis de datos

Por un lado, la observación sistemática de los cinco participantes se interpretó revisando la ficha de cada participante en la que se habían recogido los datos. Por otro lado, los datos recogidos de las entrevistas a las familias se analizaron con el *software* NVivo 7.0. (NVivo, 2002). Las entrevistas se grabaron y las transcripciones se leyeron atentamente. Los datos con contenido similar se agruparon para desarrollar las categorías preliminares. Finalmente, la información obtenida de las entrevistas a los/as dos taekwondistas se interpretó de manera conjunta.

3. Resultados

De la observación sistemática de la entrenadora se recogen los comportamientos de los/as participantes en los diferentes momentos:

- Los resultados sobre el acceso al polideportivo y la puntualidad se recogen mientras acceden con la tarjeta por el turno. Menos algún día puntual, siempre llegaban todos/as a la hora y la tarjeta, si bien al finalizar el curso ya tenían establecida la rutina de meterla en la bolsa de entrenar, al principio, tenían que pedir a los profesionales que les abrieran el turno porque se les olvidaba en casa.
- Excepto la taekwondista con DI y el taekwondista con DV que utilizaban el ascensor, el resto, subían y bajaban por las escaleras, sin problema.
- En cuanto a las instalaciones del polideportivo.
 - Tanto la taekwondista con DI como el taekwondista con DV compartían vestuario con el resto de los/as usuarios/as sin problema y se relacionaban. Los demás participantes venían cambiados de casa.
 - El baño de uso común estaba en frente de la zona de entrenamiento y todos/as los participantes lo usaban de manera autónoma cuando lo necesitaban.
- La interacción con los/as demás usuarios/as del polideportivo y con los/as profesionales desde el principio fue muy positiva. Todas las personas tuvieron una actitud favorable y siem-

pre estuvieron dispuestas a ayudarles si lo solicitaban o, incluso sin solicitarlo se ofrecían para acompañarlos/as. Por norma general, se intercambiaban saludos. Bastantes usuarios, por curiosidad, se paraban a mirar los entrenamientos, sobre todo al principio.

Atendiendo al participante con DV, los datos de la entrevista recogen que:

- Venía solo. Dijo que antes de comenzar a entrenar en el polideportivo, una técnica de rehabilitación visual (TRV) de la Once le enseñó cómo llegar en metro hasta el polideportivo. Es decir, le enseñó técnicas para localizar lo que quería buscar: yendo por la acera le iba mostrando diferentes herramientas, como: «en tal esquina hay una alcantarilla o una farola» y con eso se iba guiando para saber que iba a llegar a la parada de metro, a su casa o al polideportivo.
- En cuanto al transporte, como había más de una línea de autobús, preguntaba a la gente.
- La TRV también le enseñó cómo desenvolverse en las instalaciones y contó con la ayuda de los/as profesionales del polideportivo cuando la necesitó.
- La tarjeta del polideportivo la llevaba siempre encima.

La taekwondista con DI y el taekwondista con DV, al tener mayor autonomía que el resto de sus compañeros, se desplazaron de manera autónoma. En los resultados de las entrevistas se recoge que:

- Le costó un poco adaptarse a coger la nueva línea de autobús para llegar hasta el polideportivo, se sentía confusa cuando no había nadie en la parada y, a veces no estaba segura de si era o no su autobús el que se acercaba. Poco a poco se manejó bien, sobre todo porque los mismos conductores u otras personas que viajaban le conocían y le ayudaban.
- Les gustó mucho poder desplazarse solos/as. No era la primera vez que se desplazaban en transporte público, ahora se trató de aprender horarios y paradas.
- En cuanto a las tarjetas, si bien dicen que la Barik se les olvidó algún día, por norma general la llevaban encima dentro

de la cartera, la del polideportivo, siempre la llevaban en la mochila.

- Según sus respuestas, lo mejor de todo fue toda la gente que habían conocido. Se recoge que tenían «amigos» de vestuario.
- La taekwondista dice que a veces *le da pereza* tener que salir de casa, coger el metro, ir al polideportivo...

Atendiendo a las familias de los participantes, los datos de la entrevista se clasifican en 3 categorías (figura 1): transporte público; habilidades sociales y rutinas y; convivencia e interacción.

Figura 1. Cuadro de jerarquías creado por software NVivo



Estas familias viajan con su hijo y durante el curso han aprovechado el trayecto para poco a poco, quizá lograr que se desplacen sin su compañía. Así, les explicaban y diariamente insistían en el andén en el que se cogía el metro y el metro a coger, pues, si bien para llegar al polideportivo cualquier metro les

servía, a la vuelta debían fijarse en el panel y ver el final del destino para saber si era o no el suyo. En el caso de que el participante no leyera, la madre le indicaba que debía escuchar atentamente la megafonía de la estación o preguntar a alguna persona. Las familias estuvieron durante todo el curso pendientes del transporte tanto para ir al polideportivo como para regresar a casa. No obstante, la forma de acompañar fue variando. Una madre comenta que quizá el próximo curso se atreva a dejarlo ir solo.

Si una cosa destacan las familias, es la posibilidad que ha tenido su hijo de desarrollar habilidades sociales y establecer rutinas. Según avanzaba el curso, ellos iban tomando las riendas del acompañamiento. Dirigiéndose al andén, pasando la Barik o mirando el panel para saber si era o no el metro. Generalmente son muy sistemáticos/as, están acostumbrados/as a que la tarjeta de transporte les abra la canceladora, y si un día no les abre, pues tenían un conflicto que no siempre supieron gestionar. De ahí la necesidad de ir acompañados.

Finalmente, como otra categoría se recoge la interacción que la experiencia ha generado con el resto de los/as usuarios/as y profesionales del polideportivo. Las familias resaltan lo contentos que iban cuando les dejaban después de pasar el tornio y, sobre todo, lo contentos que salían, «cuando no hablaba con una señora hablaban con algún chico, siempre tenía algo que contar», y resaltan lo bien acompañados que se han sentido sus hijos con los profesionales del polideportivo «siempre nos hacen caso y ayudan». Alguno de los participantes habla de nuevos amigos que ha conocido en el vestuario y otros mencionan los que los van a mirar y animan.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio consistió en valorar el hecho de que las personas con discapacidad entrenasen más allá de su zona de confort. Este estudio muestra cómo se acaban adaptando y creando nuevas rutinas basadas en su inclusión social y desarrollando su autonomía, a pesar de que la interrupción de la rutina diaria de las personas con discapacidad les puede generar dificultades mentales y malestar (Lyall *et al.*, 2018).

El taekwondista con discapacidad visual explicó el proceso de aprendizaje con diferentes técnicas de rehabilitación visual que tuvo que llevar a cabo, para poder aprender cómo llegar a nuevos destinos. Lo cual concuerda con el estudio realizado por Paque y Mayeta (2010), quienes explican cómo estas personas tienen que aprender a gestionar actividades de orientación y movilidad para conseguir desplazarse a una nueva ubicación con autonomía, seguridad y eficacia. Aunque también existen otros métodos más avanzados, como el bastón inteligente con sensores, creado de la combinación de las capacidades de internet y los dispositivos existentes, como el móvil, ampliando, así, la funcionalidad del típico bastón blanco mejorando la confianza y seguridad de las personas con discapacidad visual (Husin y Lim, 2020). Luego, aportando la información necesaria esta persona con DV pudo aprender y desarrollar nuevas conductas y así salir a entrenar fuera de su zona de confort.

Si bien el uso del transporte público es un básico para la inclusión en la sociedad, los desafíos accediendo y utilizando cualquier medio de transporte para las personas con DI aumentan su riesgo de exclusión y soledad (McCausland *et al.*, 2020). Por un lado, la taekwondista que acude a los entrenamientos viajando sola en autobús se queja de algo tan simple como conocer el número de autobús que se aproxima a la parada, quizá el ayuntamiento debería dotar las paradas con un botón que, al presionarlo, diga el tiempo y el número de autobús que está por llegar (O'Neill y O'Mahony, 2005). Por otro lado, tal y como recoge la investigación, es normal que los participantes se desplacen en compañía de un familiar (McCarron *et al.*, 2017). Atendiendo a lo que comentan las familias de que, si en cualquier momento, una persona tiene dificultades de pedir ayuda, sería más fácil que el/la responsable del metro se diera cuenta y les ayudase, Bigby *et al.* (2019) comentan la falta de consistencia en la comunicación y la formación adecuada del personal, en estas situaciones. El proceso que tienen que seguir para poder viajar de manera independiente, tal y como mencionan las familias, es largo, desde la familiarización del nuevo entorno con la ayuda de un/a monitor/a, hasta ir ellos/as solos/as. Y, aun pasado este proceso, las familias van controlando su ubicación mediante alguna aplicación para estar más tranquilas, lo que coincide con Van Holstein *et al.* (2022), quienes afirman que estas personas necesitan

entrenar cómo ir en transporte público y utilizar diferentes aplicaciones tecnológicas asistentes por si les ocurre algo.

Tal como dicen las familias, estos/as jóvenes están acostumbrados/as a vivir e interactuar con personas con y sin discapacidad, al contrario de lo mencionado en el artículo de Murphy y Bantry-White (2021), donde dicen que históricamente estas personas han sido excluidas de la sociedad y puede que continúen viviendo separadas en instituciones, en campus segregados o en pisos compartidos con otras personas con discapacidad, por no ser consideradas capaces de integrarse plenamente en la sociedad. De ahí que quizá los/as participantes de este estudio, bien sea en el transporte o en el polideportivo, no tengan problema para relacionarse con personas sin discapacidad porque su vida la han desarrollado en entornos y, sobre todo en un contexto educativo ordinario, con niños y niñas sin discapacidad y en el instituto con adolescentes sin discapacidad. Entonces, esta generación, que desde el minuto cero ha estado en el ámbito educativo compartiendo clase en un aula ordinaria, cuando estaban con los/as primos/as o los/as vecinos/as de la escalera, están muy habituados/as a hacer su vida en entornos que no están protegidos para ellos/as. Por ello, el hecho de tener que interactuar en el polideportivo, por ejemplo, no les supone un problema y es un avance más en su inclusión social.

El estudio recoge cinco conclusiones:

- Ofrecer al colectivo de personas con discapacidad actividades fuera de su zona de confort es fundamental para desarrollar competencias necesarias a nivel social y establecer nuevas rutinas de una manera más autónoma.
- Las personas con discapacidad desarrollarán nuevas rutinas siempre y cuando tengan las herramientas necesarias, información, accesibilidad y el tiempo para interiorizarlo y desarrollarlas.
- La ayuda de las familias es indispensable para que estas puedan desarrollar su autonomía.
- A pesar de haber avances sociales hacia la búsqueda de la inclusión de este colectivo, todavía queda trabajo por delante.
- Moverse en un entorno con otras personas con y sin discapacidad hace que se sientan parte de la sociedad.

5. Referencias

- Abbott, S. y McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disabilities*, 10(3), 275-287. <https://doi.org/10.1177/1744629506067618>
- Alfredsson Ågren, K., Kjellberg, A. y Hemmingsson, H. (2020). Access to and use of the Internet among adolescents and young adults with intellectual disabilities in everyday settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 45(1), 89-98. <https://doi.org/10.3109/13668250.2018.1518898>
- Allan, V., Smith, B., Côté, J., Ginis, K. A. M. y Latimer-Cheung, A. E. (2018). Narratives of participation among individuals with physical disabilities: A life-course analysis of athletes' experiences and development in parasport. *Psychology of Sport and Exercise*, 37, 170-178.
- Amado, A. N., Stancliffe, R. J., McCarron, M. y McCallion, P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and developmental disabilities*, 51(5), 360-375. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.360>
- Bigby, C., Anderson, S. y Cameron, N. (2018). Identifying conceptualizations and theories of change embedded in interventions to facilitate community participation for people with intellectual disability: A scoping review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(2), 165-180. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1717070>
- Bigby, C., Johnson, H., O'Halloran, R., Douglas, J., West, D. y Bould, E. (2019). Communication access on trains: a qualitative exploration of the perspectives of passengers with communication disabilities. *Disability and rehabilitation*, 41(2), 125-132. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1380721>
- Cabador, J., Cottingham, M. y Galanga, A. (2022). Beneficial Effects of Access to a Disability Sports Facility on Mental and Physical Health of Patrons. *Palaestra*, 36(4).
- Castro, V. y Gaintza, Z. (2021). Innovando en el área de educación física: el taekwondo. En: *Innovación educativa y transformación social* (pp. 83-95). Graó.
- Cepeda, E. P., Galilea, P. y Raveau, S. (2018). How much do we value improvements on the accessibility to public transport for people with reduced mobility or disability? *Research in Transportation Economics*, 69, 445-452. <https://doi.org/10.1016/j.retrec.2018.08.009>

- Cisneros, L. V. D., Casas, D. G. y Moreno, J. C. (2022). Investigación Acción Participativa: Una experiencia con jóvenes con discapacidad intelectual y sus familias. *Itinerarios de Trabajo Social*, 2, 45-56. <https://doi.org/10.1344/its.i2.35684>
- Darcy, S. y Burke, P. F. (2018). On the road again: The barriers and benefits of automobility for people with disability. *Transportation research part A: policy and practice*, 107, 229-245. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2017.11.002>
- De Leeuw, M. J., Oppewal, A., Elbers, R. G., Hilgenkamp, T. I. M., Bindels, P. J. E. y Maes-Festen, D. A. M. (2023). Associations between physical fitness and cardiovascular disease in older adults with intellectual disabilities: Results of the Healthy Ageing and Intellectual Disability study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67(6), 547-559. <https://doi.org/10.1111/jir.13027>
- Declerck, L., Stoquart, G., Lejeune, T., Vanderthommen, M. y Kaux, J. F. (2021). Barriers to development and expansion of adaptive physical activity and sports for individuals with a physical disability in sports clubs and centres. *Science & Sports*, 36(3), 202-209. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2020.12.002>
- Falkmer, M., Barnett, T., Horlin, C., Falkmer, O., Siljehav, J., Fristedt, S., Falkmer, T. et al. (2015). Viewpoints of adults with and without Autism Spectrum Disorders on public transport. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 80, 163-183. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2015.07.019>
- Farhadi, L. (2022). Investigating the effective factors on the attraction and participation of physically disabled people to sports activities (with the approach of designing sports venues and complexes tailored to the needs of the disabled from the perspective of Manag. *Journal of Positive School Psychology*, 6(7), 375-392. <http://journalppw.com>
- Fernández-Gavira, J., Huete-García, Á. y Velez-Colón, L. (2017). Vulnerable groups at risk for sport and social exclusion. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(1), 312. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.01047>
- Husin, M. H. y Lim, Y. K. (2020). InWalker: smart white cane for the blind. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 15(6), 701-707. <https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1615999>
- Jacob, U. S., Pillay, J., Johnson, E., Omoya, O. T. y Adedokun, A. P. (2023). A systematic review of physical activity: benefits and needs for maintenance of quality of life among adults with intellectual disability. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5, 1184946. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1184946>

- Leitzmann, M. F., Jochem, C. y Schmid, D. (eds.). (2017). *Sedentary behaviour epidemiology*. Springer.
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd-Reichling, E. y Patsios, D. (2007). *The multi-dimensional analysis of social exclusion*. University of Bristol.
- Lyall, L. M., Wyse, C. A., Graham, N., Ferguson, A., Lyall, D. M., Cullen, B., Smith, D. J. *et al.* (2018). Association of disrupted circadian rhythmicity with mood disorders, subjective wellbeing, and cognitive function: a cross-sectional study of 91 105 participants from the UK Biobank. *The Lancet Psychiatry*, 5(6), 507-514. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(18\)30139-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30139-1)
- McCarron, M., Haigh, M., McCallion, P., McCallion, P., Carroll, R., Burke, E., O'Dwyer, M. *et al.* (2017). Health, wellbeing and social inclusion: Ageing with an intellectual disability in Ireland. *Evidence from the first ten years of The Intellectual Disability Supplement to The Irish Longitudinal Study on Ageing (IDS-TILDA)*.
- McCausland, D., Stancliffe, R. J., McCallion, P. y McCarron, M. (2020). Longitudinal use and factors associated with public transport and other travel options for older people with an intellectual disability in Ireland. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 33(3), 442-456. <https://doi.org/10.1111/jar.12686>
- Murphy, K. y Bantry-White, E. (2021). Behind closed doors: Human rights in residential care for people with an intellectual disability in Ireland. *Disability & Society*, 36(5), 750-771. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1768052>
- NVivo, Q. S. R. (2002). QSR international Pty ltd. *Doncaster, Victoria, Australia*, 2.
- O'Brien, F., McCallion, P., Ryan, C., Paul, A., Burke, É., Echiverri, S. y McCarron, M. (2023). Does Arterial Stiffness Predict Cardiovascular Disease in Older Adults With an Intellectual Disability? *Journal of Cardiovascular Nursing*, 10, 1097. <https://doi.org/10.1097/JCN.0000000000001013>
- O'Neill, Y. y O'Mahony, M. (2005). Travel behavior and transportation needs of people with disabilities: Case study of some categories of disability in Dublin, Ireland. *Transportation research record*, 1924(1), 1-8. <https://doi.org/10.1177/0361198105192400101>
- Paque, M. V. P. y Mayeta, R. I. C. (2010). Entrenamiento en técnicas de orientación y movilidad: reto para la familia del discapacitado visual. *EduSol*, 10(33), 47-55.

- Pfeiffer, B., Sell, A. y Bevans, K. B. (2020). Initial evaluation of a public transportation training program for individuals with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Transport & Health*, 16, 100813. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2019.100813>
- Saaltink, R., MacKinnon, G., Owen, F. y Tardif-Williams, C. (2012). Protection, participation and protection through participation: young people with intellectual disabilities and decision making in the family context. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1076-1086. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01649.x>
- Schenkelberg, M. A., Clarke, E. C., Wasser, H., Ward, D. S., Essenmacher, M. M., Thompson, K. L. y Willis, E. A. (2023). A call for obesity prevention interventions for young children with intellectual and developmental disabilities. *Translational Behavioral Medicine*, 13(11), 817-819. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibad043>
- Van Holstein, E., Wiesel, I. y Legacy, C. (2022). Mobility justice and accessible public transport networks for people with intellectual disability. *Applied Mobilities*, 7(2), 146-162. <https://doi.org/10.1080/23800127.2020.1827557>
- Wayland, S., Newland, J., Gill-Atkinson, L., Vaughan, C., Emerson, E. y Llewellyn, G. (2022). I had every right to be there. *Disability & Society*, 37(2), 296-319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1822784>
- Zegarra Flores, J., Malnati, G., Stevens, J. J., Bournez, E., Boutros, L., Laayssel, N., Radoux, J. P. et al. (2020, septiembre). «ADAPEI-TRANSPORT»: A GPS Based Mobile App for Learning Paths and Improving Autonomy for Young Adults Having Intellectual Disabilities to Take Public Transport. En: *International Conference on Computers Helping People with Special Needs* (pp. 112-119). Cham: Springer International Publishing.
- Zhang, W., McDermott, S., Salzberg, D. C., Hollis, N. D. y Hardin, J. (2023). A randomized controlled trial using brief educational messages directed to adults with intellectual disability and hypertension or their helpers reduces hospital stays. *American Journal of Health Promotion*, 37(7), 894-904. <https://doi.org/10.1177/08901171231161470>

Inclusión emocional: concepto emergente para visibilizar la esfera socioemocional y vínculo afectivo entre docentes, alumnos y comunidad educativa como anclaje de la cultura del cuidado

ESTHER SORIA ALDAVERO

<https://orcid.org/0000-0002-7478-3306> - esther.soria@uva.es

Universidad de Valladolid

Resumen

La investigación doctoral *Inclusión Emocional: estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes* (Soria-Aldavero, 2023) supone un conocimiento exploratorio de las habilidades emocionales, relacionales y afectivas percibidas como necesarias y eficaces en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un modelo de inclusión educativa. Se investiga en proceso mixto con métodos complementarios y triangulación de colectivos el imaginario y situación de la competencia emocional docente a través de cuestionarios, dinámicas, observación, práctica reflexiva y revisión de documentos normativos, formativos, curriculares y teóricos. Además de la muestra de docentes de Soria (España) y alumnos y familias de dos centros seleccionados, se incluye la aportación de informantes singulares mediante entrevistas y grupos de discusión.

Se concluye la necesidad de incluir la competencia emocional docente en la formación inicial del profesorado y mejoras de su carrera profesional, superando el vacío e improvisación detectada (que parcialmente solventa la formación permanente) mediante autoevaluación, práctica reflexiva y mejoras en centros escolares y facultades de Educación. También la consideración específica del aspecto emocional en estudios, estrategias y normativa relativa a inclusión educativa, visibilizando la diversidad y necesidades de los procesos afectivos, que suelen quedar diluidos, dando cabida al emergente concepto denominado *inclusión emocional*.

Palabras clave: conceptualización, desarrollo afectivo, educación inclusiva, relaciones interpersonales

1. Introducción

El interés por estudiar la adecuada habilidad emocional de los docentes parte de su consideración como elemento imprescindible para, en un triple sentido, generar interés/motivación en el alumno por el contenido curricular a explicar y optimización de la competencia a desarrollar por ambos; mejorar el ambiente de enseñanza y aprendizaje, creando espacios humanos donde el trabajo se desarrolle en condiciones de bienestar positivo, emocionalmente saludables respecto al cuidado del autoconcepto y heteroconcepto para la adecuada autoestima individual y grupal; y visibilizar su influencia y *poder* para contribuir de forma natural, continuada y generalizada, a la pretendida educación emocional en los alumnos, mediante los diferentes pero interconectados procesos de modelado y moldeamiento.

Según López *et al.* (1999), la presencia de lo socioafectivo en la escuela puede considerarse escasa si se compara con la importancia concedida a la información cultural y adquisición de conocimientos. Si bien diferentes transformaciones educativas avallan la progresiva presencia del aspecto socioafectivo en las investigaciones sobre educación (Aguado, 2019; Fernández-Berrocal, 2018; Ibarrola, 2013; López *et al.* 1999; Marchena; 2005; Mayer y Salovey, 1997) y los diferentes movimientos pedagógicos y concepciones científicas, destacándose los aportes que la neuroeducación hace para visibilizar la importancia de la práctica socioafectiva docente (Caruana, 2019; Catuara-Solarz, 2020; Valdés, 2022), que, junto con diferentes movimientos pedagógicos y concepciones científicas sociales han logrado impulsar el progreso y emergencia de la educación socioafectiva, ha sido necesario un importante progreso para que las leyes orgánicas educativas y sus derivados documentos normativos e institucionales den creciente y progresiva cabida al desarrollo personal, social y afectivo de los alumnos y otros componentes de la comunidad educativa.

Las implicaciones que en cuanto al incremento de funciones, retos y dificultades se derivan de este progreso son evidentes

para un sistema educativo ya de por sí estresado, señalado como fundamental espacio de formación y desarrollo integral. Se percibe el sistema educativo como exigido en asumir importantes funciones respecto a responsabilidades de diversa índole, y no precisamente o siempre de forma complementaria a otros microsistemas implicados, como el familiar. La realidad de largo tiempo de permanencia en el centro educativo, atención multiprofesional prestada en este y confluencia de muchos alumnos y necesidades en una misma aula, es una evidencia que se asume, continua y resuelve, y en cuyos debates políticos-administrativos, escasos acuerdos y mejoras sigue trabajando, incansablemente, a partir de sus percepciones y expresiones cada vez de manera más agotadora, el colectivo docente. No obstante, y pese a las necesarias mejoras, lo importante es también valorar positivamente que el ámbito socioafectivo forma ya parte de los *temas importantes* que se tratan a nivel social, epistemológico, curricular y político-legislativo en torno al sistema educativo.

La Asamblea General de las Naciones Unidas renovó en 2015 su compromiso con el desarrollo global, adoptando la Agenda 2030, conformada por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entre los que se encuentra el dedicado a la Educación, que propone «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura, 2016), con el especial reto que la pandemia COVID-19 ha supuesto a los sistemas educativos, especialmente a aquellos de mayor vulnerabilidad. Surgen indicadores específicos para el concepto de *equidad*, junto con *inclusión*, conceptos de especial relevancia en la presente investigación, recordando cómo las adecuadas competencias emocionales docentes deberán ser sistemáticamente dispuestas, y con mayor intencionalidad y rigor en su seguimiento y evaluación, para la adecuada atención a aquellos alumnos y familias de mayor vulnerabilidad.

El modelo que los sistemas educativos aspiran a alcanzar se apoya en los principios de equidad e inclusión educativa y de accesibilidad universal y diseño para todos. Educación Inclusiva es un movimiento educativo apoyado por la UNESCO dentro del programa EPT («Escuela Para Todos»). La *cultura del cuidado* es la actual forma de entender la inclusión desde el ámbito social y educativo. El total de la comunidad educativa asume ética-

mente el cuidado de sus integrantes y se responsabiliza de cuanto ocurre en el día a día del proceso que transcurre en el centro escolar, también de sus vivencias emocionales. La educación inclusiva tiene presentes todas las expresiones de diversidad, pues en los centros educativos se reproduce y convive la diversidad existente en la sociedad, así como la valoración de esta en diferentes manifestaciones, existiendo entre otras diversidad o heterogeneidad cultural, de capacidades, identidad, género y orientación sexual, medios socioeconómicos, estilos de apego, estructura familiar y apoyo emocional recibido en el hogar.

Aguado (2019) refuerza la importancia del procesamiento evaluativo o afectivo como clave en la respuesta emocional, entendiendo que las emociones, con sus componentes fisiológicos, conductuales y subjetivos, son consecuencia directa de la actividad cognitiva de cada persona, lo que remarca la existencia de la diversidad emocional. El presente trabajo tiene en cuenta, al mencionar esta diversidad y la necesaria inclusión emocional, cómo en el aula interactúan alumnos y docentes que han podido recibir en sus familias sensibilidad y apoyo ante sus necesidades, guía emocional y ejercicio de la empatía en un ajustado y saludable marco de desarrollo emocional, pero también otros en los que el desinterés, descuido, abuso, falta de sintonía, brutalidad e indiferencia han podido marcar su desarrollo afectivo, generando una negativa impronta grabada en los circuitos neurales de la emoción.

Fernández-Berrocal (2018) considera que las competencias emocionales docentes son indispensables para educar la inteligencia emocional del alumnado, pero también para su propia salud física y mental, su bienestar personal y profesional. Que la comunidad educativa entienda y respete las diferencias individuales y distintas capacidades y necesidades emocionales (entre otras) de sus componentes (alumnos, profesionales del centro, familias y personas del entorno social), que se conozcan y traten con respeto de manera natural, será factor predictor de buenas relaciones de convivencia, gestión emocional y cuidado afectivo entre sus miembros, incluyendo a aquellos alumnos con dificultades menos visibles, más incomprensibles o desgastantes, que pueden requerir mayor paciencia en su afrontamiento y una perspectiva comunitaria, coordinación de recursos educativos, sociales, sanitarios, para proveer mecanismos de prevención e

intervención en situaciones influenciadas con menor o mayor gravedad por alteraciones del bienestar y salud mental.

Ainscow *et al.* (2006) conciben la *escuela inclusiva* como un proceso de análisis sistemático de culturas, políticas y prácticas escolares, para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, participación y progreso de alumnos y profesores en la vida de los centros, con atención a los más vulnerables. Este concepto enfatiza una perspectiva contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje y la discapacidad, pero también sobre otro tipo de vulnerabilidades. Como señala Echeita (2002, en Echeita y Ainscow, 2011), se debe comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúa desde sus condiciones personales. Como visibiliza esta investigación, los mencionados anclajes emocionales más o menos fuertes y saludables tienen enormes repercusiones para el desarrollo integral de los individuos y su posterior desempeño en la identificación, expresión y gestión emocional dentro de los ordinarios procesos interactivos, de ahí que consolidar el término *inclusión emocional* y disponer un contexto escolar emocionalmente inclusivo sea una responsabilidad a asumir por toda la comunidad educativa.

2. Metodología

El propósito de este trabajo fue consultar, explorar y comprender cómo perciben los diferentes colectivos la competencia emocional docente, logrando mediante triangulación de respuestas y perspectivas, observaciones de buenas prácticas dentro del aula, entrevistas y grupos de discusión, el objetivo de identificar y describir cómo es la situación afectiva percibida en el aula y qué factores específicos han de considerarse y potenciarse para mejorarla, transformando la realidad estudiada mediante la generación de un conjunto sistemático de contenidos y acciones de formación, cambio y mejora, que respondan a la situación, necesidades y expectativas expresadas, concretando los tipos de prácticas y estrategias emocionales, relacionales y afectivas consideradas como necesarias y eficaces en la estrategia docente.

Se refrenda la perspectiva de estudio con una revisión normativa y curricular sobre las emociones en el sistema educativo. La inicial fundamentación de revisión de literatura aporta necesarias referencias teóricas y conceptuales que dan soporte al trabajo realizado, tanto en los bloques temáticos de competencias docentes y perfiles del profesorado, inteligencia, competencia y educación emocional, psicología evolutiva y desarrollo afectivo, neuroaprendizaje, neurodidáctica y neurociencia afectiva, diversidad e inclusión emocional, teoría sistémica, ambiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y estilos de enseñanza afectivos eficaces, creencias, representación y autopercepción docente, como en una específica revisión de los factores incluidos en el Factor Socioemocional (convivencia, empatía, adaptación comunicativa, mediación, implicación afectiva, dinamización grupal y autoeficacia) de la validada *Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente de Educación Primaria* (ECAD-EP, Valdivieso, 2012), utilizada como herramienta de recogida de datos tanto en su versión original como adaptada.

El contexto de investigación es la provincia de Soria, situada en la zona este de la comunidad autónoma de Castilla y León (España). La unidad muestral de análisis principal es la población completa de docentes de Soria, así como los alumnos y sus familias de dos centros seleccionados de Soria capital, abarcando las etapas de infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. El programa de observaciones dentro del aula fue desarrollado con ocho docentes de la provincia, determinándose esta muestra intencional por la referencia personal previa de sus buenas prácticas, procurando diferenciación de ámbitos, tipos de centros, cursos y materias en los que dieran clase, disponiendo de más factores de variabilidad a los ya inherentes al estilo pedagógico y personal.

Según Tashakkori y Teddlie (2003), en un diseño de métodos mixtos existe el principio recomendado de identificar la importancia de cada componente y valorar qué procedimientos de recogida de datos pueden ser más *objetivos* en cada una de las fases. Con relación a la muestra, cobra relevancia entender el *valor de la singularidad* de algunas fuentes o informaciones, existiendo informantes únicos que fueron invitados a formar parte de la muestra por el valor que sus necesarias aportaciones pudieran generar, considerándolos fundamentales para entender la com-

plejidad del sistema educativo, necesidades y aspectos particulares estrechamente vinculados a la competencia emocional docente. El muestreo intencional de informantes singulares lo componen dos maestros de Adultos (Instituciones Penitenciarias), alumnos y docente del Programa de Educación Compensatoria en IES, dos madres de alumnas con necesidades educativas especiales de procedencia rural y escolaridad en centro urbano, un grupo de progenitores de alumnos con necesidades educativas especiales de una localidad rural y 32 docentes de Castilla y León matriculados en un curso virtual de Educación Emocional.

Figura 1. Fotografías de diferentes procesos de recogida de datos mixtos.



Fuente: elaboración propia

El bloque de análisis de datos y discusión de resultados contiene cuatro estudios empíricos interrelacionados, siguiendo un modelo de concurrencia con secuencia de implementación de recogida de datos cuantitativos y cualitativos, aportando información convergente en paralelo con ambas metodologías, en un proceso de complementariedad y triangulación de interpretación simultánea de datos, con la necesaria interconexión y coherencia metodológica:

El estudio empírico 1 realiza un análisis descriptivo y factorial de la aplicación de una escala de 34 ítems de tipo Likert relativa

al Factor Socioemocional de la *Escala de evaluación de la competencia autopercibida docente de educación primaria* (ECAD-EP, Valdivieso, 2012) a la muestra total de docentes de la provincia de Soria, y su formato adaptado por la investigadora a una muestra seleccionada de alumnos y familias de dos centros educativos.

Recoge el estudio empírico 2 preguntas abiertas diseñadas por la investigadora en la cara B del cuestionario aplicado a los tres colectivos, que aportan un complejo análisis de contenido vinculado a diferentes variables, como recoge la tabla 1:

Tabla 1. Síntesis de variables estudiadas en las preguntas abiertas del cuestionario

Construtto consultado	Docentes	Familias	Alumnos
Percepción de las relaciones entre miembros de la comunidad educativa	Percepción relaciones entre: • Profesores con profesores. • Profesores con equipo directivo • Profesores con otros (CFIE, DP, etc.) • Profesores con personal no docente • Profesores con alumnos. • Profesores con familias.	Percepción relaciones entre: • Profesores con alumnos + propuestas de mejora. • Percepción preocupación con problemas hijos. • Profesores con familias + propuestas de mejora diferenciales • Percepción comunicación y coherencia criterios.	Percepción relaciones entre: • Profesores con alumnos + propuestas de mejora diferenciales • Percepción preocupación docentes por problemas alumnos. • Percepción preocupación alumnos por problemas profesores. • Profesores con profesores. • Profesores con familias.
Imaginario concepto <i>buen y mal profesor</i>		• Análisis palabras definiciones <i>buen y mal profesor</i>.	• Análisis palabras definiciones <i>buen y mal profesor</i>.
Motivos de aprecio diferencial a los docentes.			• Descripción motivos de personalidad y conducta para el aprecio diferencial a los docentes.
Equilibrio bienestar personal y profesional	• Percepción equilibrio bienestar personal y profesional. • Propuestas de mejora.	• Percepción equilibrio bienestar personal y profesional en docentes.	

Influencia del estado de ánimo en la función docente	• Percepción influencia estado de ánimo en la función docente.	• Percepción influencia estado de ánimo en la función docente.	
Motivación alumnos según percepción de sus docentes	• Percepción influencia habilidades emocionales docentes en proceso de enseñanza y aprendizaje.	• Percepción influencia habilidades emocionales docentes en proceso de enseñanza y aprendizaje. • Percepción influencia de aprecio y simpatía al docente en motivación, esfuerzo y resultados de alumnos.	• Percepción influencia de aprecio y simpatía al docente en motivación, esfuerzo y resultados de alumnos.
Formación en habilidades emocionales o relacionales de docentes y educación emocional de los alumnos	• Formación recibida. • Revisión oferta formativa. • Análisis experiencias de formación docente. • Revisión normativa acceso función docente. • Estudio alcance, ubicación y agentes implicados en la EE.	• Conocimiento y opinión formación ofrecida y/o recibida por los docentes en EE.	• Recuerdos de formación recibida en Educación Emocional.
Motivación por la mejora y formación	• Motivación por recibir formación.	• Conocimiento formación EE hijos. • Motivación por colaborar con formación en centro.	

Fuente: elaboración propia

Se prevén resultados intersubjetivos contruidos por los agentes cuestionados, generando conocimiento a partir de la representación de resultados e interpretación de aportaciones por parte de la investigadora. Y existe de forma integrada una cosmovisión transformadora entendiendo que la relación entre profesionales y alumnos, y también entre docentes y familias es generalmente «desequilibrada», pudiendo existir colectivos vulnerables que deben ser tenidos en cuenta explícita y diferencialmente, siguiendo el concepto de *justicia social* (Sordé *et al.*, en FECYT, 2022), especialmente los alumnos más pequeños y/o aquellos que presentan necesidad específica de apoyo educativo y/o situación de vulnerabilidad social, mediante procedimientos

específicos de recogida de datos, como han sido las adaptaciones a lectura fácil, dinámicas (simulando situaciones de aula con muñecos Playmobil, dibujando rostros de profesores, lectura y reflexión grupal con libros sobre emociones de profesores), entrevistas y grupos de discusión con familias y docentes.

El estudio empírico 3 describe la observación y registro de buenas prácticas docentes que dan forma replicable a esas expresadas como necesarias y eficaces habilidades emocionales, relacionales y afectivas en la estrategia docente, estudiando, además, otras posibles variables emergentes extraídas de este análisis de repertorios conductuales vistos en la situación real del aula. Se mantuvo una entrevista individual con cada docente observado, lectura conjunta y práctica reflexiva sobre lo registrado, contrastándolo con cuestionarios de preguntas abiertas que sus alumnos cumplimentaron.

Completa el estudio empírico 4 la recogida de datos con las aportaciones de informantes singulares, visibilizando entornos de docencia específicos como son la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales y sus familias (consultando a los padres sobre sus percepciones en el trato emocional recibido), alumnos del programa de Educación Compensatoria (mediante recogida de metodologías emocionalmente inclusivas), alumnos de Instituciones Penitenciarias (entrevistando a dos docentes), así como la opinión de un grupo de profesores sobre la modalidad virtual de formación en Educación Emocional.

3. Resultados

La tabla 2 recoge cómo cada colectivo informante ha sido consultado en función de la fundamentación conceptual e intereses del presente trabajo.

Los datos cuantitativos y cualitativos recogidos por cuestionario impreso de los estudios empíricos 1 y 2, así como el registro de las Observaciones realizadas en el estudio empírico 3 y las entrevistas y grupos de discusión del estudio empírico 4 se trabajaron mediante los programas Excel, Word, SPSS y Atlas Ti. Este complejo y paralelo proceso de tratamiento y análisis ha confluído en el necesario y enriquecido análisis conjunto de todos los resultados respecto al fenómeno estudiado. Soria-Aldavero *et al.*

Tabla 2. Resumen de datos recogidos para su análisis en la presente investigación

	Docentes	Familias	Alumnos
DATOS CUANTITATIVOS	Cuestionario original (E.C.A.D.-E.P. Valdivieso, 2012). Factor Socioemocional.	Cuestionario adaptado (E.C.A.D.-E.P). Factor Socioemocional.	Cuestionario adaptado Factor Socioemocional (E.C.A.D.-E.P) versión 2.º a 4.º Primaria. 90 cuestionarios.
Estudio empírico 1	487 cuestionarios	270 cuestionarios.	Cuestionario adaptado Factor Socioemocional (E.C.A.D.-E.P) versión 5.º Primaria a Formación Profesional. 110 cuestionarios de 5.º y 6.º Primaria + 418 cuestionarios de 1.º ESO a FP.
DATOS CUALITATIVOS	Preguntas abiertas versión docentes.	Preguntas abiertas versión familias.	Dinámica infantil Playmobil. 16 grupos.
Estudio empírico 2	496 cuestionarios.	270 cuestionarios.	Dinámica infantil El Monstruo de Colores. 16 grupos.
Estudio empírico 3			Dinámica infantil Silueta «buen» y «mal» profesor. 10 grupos.
Estudio empírico 4			Preguntas abiertas versión 2.º a 4.º Primaria. 121 cuestionarios.
			Preguntas abiertas versión 5.º E. Primaria a Formación Profesional. 110 cuestionarios de 5.º y 6.º Primaria + 418 cuestionarios de 1.º ESO a F.P.
	Observaciones dentro del aula. 8 docentes.		Cuestionarios cualitativos sobre docente observado en aula.
	Entrevista 2 Docentes Instituciones Penitenciarias. Tareas formación: 32 docentes.	2 Entrevistas + 2 Grupos de Discusión Familias de ACNEES.	Comunicación 2 Experiencias Programa de Educación Compensatoria.

Fuente: elaboración propia

(2023) concluyen respecto al estudio empírico 1 con relación a la naturaleza de la escala y su estructura interna, obteniendo una fiabilidad alta (α de Cronbach = 0.959; ω de McDonald = 0.960), que con sus tres factores es aplicable de forma única a colectivos de maestros y/o profesores de secundaria, aportación de interés a considerar en procesos reflexivo-formativos. El estudio empírico 3 concluye que se percibe útil observar buenas prácticas emo-

cionales dentro del aula y permitir con mayor motivación, venciendo resistencias, replicarlas por parte de otros docentes. Los estudios empíricos 2 –mediante el análisis exhaustivo de las variables recogidas en la tabla 1– y 4 –con resultados diferenciados de cada informante– aportan mediante evidencias explícitas las opiniones, necesidades y expectativas de los diferentes colectivos (docentes, alumnos y sus familias), valorando con atención y riqueza especial las aportaciones de los informantes más vulnerables respecto a la competencia emocional docente y los procesos interactivos afectivos dentro del aula, siendo algunos ejemplos de frases de los participantes destacables de la investigación, de especial relevancia para su consideración y reflexión:

Hoy en día, desde mi experiencia y punto de vista, una de las dificultades que encontramos en las aulas no son alumnos con necesidades educativas concretas, sino, más bien, alumnos con carencias afectivas o emociones descontroladas que hacen que el clima del aula sea incómodo y que dificulte su desarrollo y aprendizaje. (Docente en curso virtual de Educación Emocional)

Algunos profesores te ayudan con tus problemas personales, pero otros solo se centran en el temario y los alumnos les dan igual. (4:624 p 53 en ALUMNOS ESO)

Paciencia, porque somos pesadas porque tenemos un problema. Y tenemos que venir a solucionarlo aquí. (Madre de ACNEE por TEA)

Yo creo que las relaciones no son buenas con algunos profesores, porque algunos te gritan o te tratan mal y eso no nos gusta. (4:728 p 158 en ALUMNOS ESO)

A veces ocultamos alguna información por miedo a que influya negativamente en el trato hacia nuestros hijos: especialmente cuando su comportamiento es mejor en el colegio que en casa. (2:1962 p 201 en FAMILIAS)

Sí, a veces se preocupan. Porque intentan resolver problemas, preguntan cuando notan que estamos enfadados, etc. ¿Y tú? Sí, mucho. Cuando veo que están mal intento hacerle reír, portarme mejor. (3:364 p 37 en ALUMNOS 5.º+6.º)

Sí, normalmente si no te sientes a gusto en una clase, los profesores lo perciben e intentan poner algún tipo de ayuda, para que te sientas más a gusto. ¿Y tú? La verdad es que pocas veces, es un fallo de los alumnos no pensar en sus emociones, ya que esto afecta en cierta manera al desarrollo de la clase. (5:423 p 39 en ALUMNOS BACH + FP)

Intento formarme. Tu estado de ánimo influye, si estás preocupado o triste, los niños lo saben. Yo se lo cuento «estoy triste por...» o «estoy nerviosa por...» para que aprendan a expresarse. (1:2050 p 245 en DOCENTES)

La niña necesita ayuda, pero los padres también. La experiencia ayuda, si me encontrara con esa profesora de infantil ahora, no sería igual, yo hoy no consiento un profesor así. (Entrevista madre de ACNEE por TEA)

Influyen mucho y de forma fundamental. El profe se convierte en referente y persona de confianza de sus alumnos. (1:5043 p 198 en DOCENTES)

Por supuesto que influyen, cuando un chico ve que te implicas te da algo más, si te ve respetuoso, ojo, pero no como pose, con sinceridad, se puede abrir a ti. Hay una cosa en la que no estamos acertando: la tecnología es fría. Debemos transmitir valores, pero también enseñar a «escuchar» y «mirar», no solo «oír» y «ver». No se debe perder calidad humana. (1:5225 p 405 en DOCENTES)

Sí, porque creo que me quieren. (6:548 p 102 en ALUMNOS 2.º a 4.º)

Influye muchísimo, cuanto mejor sea el profesor más contento irás y atención pondrás, hay veces que sientes miedo a ir a clase porque no lo vas a entender, no te sientes cómodo preguntando o porque sabes que lo vamos a pasar mal. (5:1206 p 70 en ALUMNOS BACH + FP)

Mi objetivo en la cárcel es escuchar más que hablar. Entenderles, conocerlos e intentar trabajar sin prejuicios. (Docente de Instituciones Penitenciarias)

Sí que te esfuerzas un poco más porque, además, lo haces de buena gana y sientes como intención de agradecerles ese esfuerzo que te han dedicado para ayudarte. (5:1232 p 94 en ALUMNOS BACH + FP)

Sí. Motiva mucho más a estudiar la asignatura, dependiendo de cómo sea el profesor. Pero no saben hasta qué punto. (2:2741 p 148 en FAMILIAS)

Todos tenemos la referencia de un profesor, por sus habilidades personales y sociales. No recordamos tanto lo que nos enseñó, sino cómo lo hizo, cómo nos trató y lo que nos ayudó a crecer. (1:5304 p 492 en DOCENTES)

4. Discusión y conclusiones

¿Está contemplado el aspecto emocional en el concepto de inclusión educativa?

Se concluye que, si bien se siguen produciendo significativos progresos en accesibilidad universal, diseño universal de aprendizaje e inclusión educativa, minimizando la necesidad de *atender* la diversidad, debe seguirse fortaleciendo la presencia de lo socioafectivo en las consideraciones y documentos sobre inclusión. La diversidad emocional en las familias, centros y contextos educativos, y las necesidades personales del alumno inherentes no están suficientemente contemplados, ni de manera explícita, en las principales teorías, documentación y normativa sobre inclusión educativa. El concepto de «Escuela para Todos» de la UNESCO y la *cultura del cuidado* demandan la eliminación de barreras que aseguren la participación de todos en la vida en comunidad con equidad y bienestar, anticipar competencias emocionales docentes intencionales y rigurosas en su aplicación y seguimiento para alumnos y familias de mayor vulnerabilidad. Esta investigación visibiliza la oportunidad de explicitar la esfera emocional en el concepto de *inclusión*, emergiendo y proponiendo el concepto específico de *inclusión emocional* como anclaje. Fundamenta que se realicen esfuerzos sistemáticos respecto al trabajo y consideración de emociones de alumnos, familias y docentes, contribuyendo en positivo a que inclusión no se asocie a «problemas» o a «atender» la diversidad, sino a responsabilidad por crear un entorno escolar y social emocionalmente inclusivo, no permitiendo que de nuevo sea un constructo difuso, presupuesto, exigido y dado por hecho, pero sin explícita mención, formación, supervisión y valoración.

¿Son válidos los diseños de investigación mixtos para explorar y describir la percepción de las habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces del colectivo docente, consultando a diferentes colectivos de la comunidad educativa de forma triangulada?

Se ha evidenciado que el diseño mixto con métodos complementarios y triangulado ha sido muy efectivo, permitiendo conocer de forma interrelacionada las perspectivas, aportaciones, datos de interés y demandas de cada colectivo. Se constata, asimismo, el beneficio directo que participar en esta investigación y reflexionar sobre cuestiones planteadas ha supuesto para los participantes, ayudando a visibilizar las relaciones y vínculos emocionales, coherencia de criterios, formación y colaboración centro/familia como fundamentales para la mejora. Se incluye el reconocimiento a la figura docente y comprensión de su importante y difícil labor, teniendo en cuenta la paralela dificultad de las familias para desviar la perspectiva centrada en su interés y microsistema y entender que en un solo aula coexisten diferentes demandas sensibles que el docente gestiona.

El uso adaptado de la Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012) se aprecia por suponer y visibilizar resultados con un instrumento práctico, sencillo y útil para la autoevaluación reflexionada del docente, favoreciendo una intencionalidad explícita de lograr mejor nivel en competencia socioemocional docente (Zinsser *et al.*, 2015), pudiendo considerar un desempeño sistemático de las variables incluidas en el Factor Socioemocional medido por Valdivieso, compatible con un *modelo de competencias profesionales docentes* que para la muestra de este estudio dispone la Administración regional como referencia (Consejería de Educación de Castilla y León, 2023). Es posible, así, fortalecer la posibilidad de que las Administraciones educativas puedan utilizar, de manera similar a como proponen en competencia digital, escalas de auto- y heteroevaluación en competencia socioemocional.

Complementar la escala con preguntas abiertas era una firme apuesta de la investigadora, evidenciándose en los resultados discutidos una riqueza y variada interpretación de variables del sistema educativo y relaciones entre miembros de la comunidad educativa. Plantear preguntas abiertas, dinámicas, entrevistas, grupos de discusión, revisión de documentos y observaciones ha dispuesto información y perspectivas de gran calidad, con informantes competentes desde 3 años, que considerar como variables específicas de trabajo formativo. Pero también aporta gran valor para la conciencia interna de la Administración y docentes, guiando una posterior metodología de práctica reflexiva individual y grupal (Domingo y Gómez, 2014) en torno a percepcio-

nes, creencias, prácticas, necesidades de formación y motivación de mejora sobre habilidades emocionales, relacionales y afectivas de un docente. Lograr vincular las intenciones profesionales y personales con los resultados y valoración que conforman el imaginario del desempeño emocional de los alumnos, familias y compañeros docentes, consolidará el propósito de contribuir a construir un modelo de docencia de calidad en términos emocionales. La observación colaborativa entre profesionales, auto-crítica y confianza en que en este proceso se logra la excelencia y acercamiento entre propósitos y resultados, visibilizando buenas prácticas, fortalece el autoconcepto y autoestima profesional y personal del colectivo.

¿Qué descripción sistemática se puede hacer de las condiciones que promuevan y contribuyan a mejorar la competencia emocional, relacional y afectiva de los docentes?

Los diferentes estudios revisados, fundamentalmente el informe internacional *Education at a Glance* (OCDE, 2022), con su concreción al *Informe Español de la Educación* del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), y el *Estudio Talis 2018* (MECYFP, 2019,2020) recogen variables a considerar para optimizar el constructo estudiado en la presente investigación, que ha aportado evidencias que los confirman y apuntalan en el contexto estudiado. Se evidencian condiciones mejorables para las tareas que los docentes asumen de manera complementaria a la docencia directa, registrándose un incremento de tareas burocráticas, que junto a la gestión de la convivencia son los factores que ocasionan mayor estrés en el colectivo docente. Además de la revisada carencia generalizada en formación inicial del profesorado en competencia emocional explícita y ausencia de su consideración en el acceso a la carrera docente, se detecta un significativo vacío en la actividad de evaluación de la práctica docente y observación entre compañeros, práctica poco generalizada que hace perder un beneficio considerado como muy positivo por la investigación educativa. La motivación profesional y personal, limitada por la excesiva carga burocrática, la atención a un número elevado de alumnos por aula (considerando insuficientes los recursos y especialistas que apoyen el pretendido diseño universal para el aprendizaje), las necesidades de conciliación y la mejora de la estabilidad laboral, unido a un demanda-

do mayor tiempo de coordinación y trabajo en equipo dentro del centro, son algunas condiciones que reducirían el estrés profesional y optimizarían las condiciones en las que el docente pueda mostrarse más dispuesto e implicado en el desarrollo de un vínculo emocional positivo, fortalecido con la alegría, empatía, diseño de actividades innovadoras grupales, buen humor, gestión paciente de la convivencia, cercanía emocional y sintonización comunicativa que se le pide en este estudio, existiendo acuerdo de toda la comunidad en el interés y beneficio de este cometido.

¿Qué mejoras específicas pueden garantizar el cumplimiento de derechos y deberes por parte de diferentes componentes de la comunidad educativa y Administraciones, haciendo realidad los principios recogidos en diferentes normativas relativas a inclusión educativa, minimizando los dilemas, problemas o tensiones experimentados por colectivos vulnerables?

Los diseños curriculares, organización, planes de centros y formación inicial y específica deben considerar la existencia de colectivos especialmente vulnerables si no se garantiza el cumplimiento de los deberes y respeto a sus derechos. Debiendo eliminarse las *barreras emocionales*, y disponiendo *facilitadores afectivos* en forma de actividades, reuniones, mecanismos de información y comprensión empática, materiales, actitudes y recursos formados y motivados por una inclusión emocional y educativa efectiva, se podrá garantizar el buen trato y desempeño profesional que junto otras medidas de conciliación y apoyo a las familias se han evidenciado necesarios en la sociedad desde distintas administraciones, también la educativa, contribuyendo el estudio empírico 4 a las acciones de cocreación e impacto social de la investigación (FECYT, 2022).

Tienen que combinarse los factores fundamentados para establecer una mejora asequible, necesaria y urgente en el actual sistema educativo. Por un lado, aprovechar que existe un marco teórico y conceptual robusto, actual y en crecimiento respecto a las emociones y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje; vincularlo con el visibilizado progreso que el diseño universal para el aprendizaje está proporcionando al concepto de *inclusión educativa* en la sociedad y entorno educativo, y añadir de forma explícita y diferenciada la *inclusión emocional*

como aspecto a diseñar, supervisar, registrar explícitamente en tareas, procesos de evaluación y disfrute en comunidad para todos. Por otro lado, considerar el momento sensible de progreso en que se encuentra la valoración de la carrera docente y la oportunidad de los planes de mejora de centro, para hacer explícita la necesidad de incluir de forma diferenciada la competencia socioemocional docente, formalizando su inclusión en los planes de formación inicial y procesos de acceso y permanencia en la profesión docente, para que esto no dependa de los estudios de procedencia o intención de cada profesor, dando garantías a un aspecto tan estrechamente vinculado al bienestar, calidad, equidad e inclusión educativa. Evidenciándose la diversidad que también en el aspecto emocional existe en los diferentes colectivos que componen la comunidad educativa, Flecha (en FECYT, 2022) considera la importancia de que los análisis tengan un impacto social relevante en materia de superación de dichas exclusiones y en el avance hacia la inclusión de colectivos minoritarios o mayoritarios de vulnerabilidad afectiva, garantizando el desarrollo emocional saludable con equidad. Se coincide en la importancia de que las buenas intenciones se materialicen en decisiones políticas, administrativas, recursos y estrategias materializadas, de forma realista y replicable, para que la difusión de buenas prácticas científicas no solo sea valorada, sino también continuada, contextualizada y mejorada.

5. Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion (Improving Learning)*. Routledge.
- Aguado Aguilar, L. (2019). *Emoción, afecto y motivación*. Alianza
- Caruana, F. (2019). *El cerebro empático. ¿Cómo funciona la comprensión del otro?* Bonalletta Alcompas.
- Catuara-Solarz, S. (2020). *Las neuronas espejo: aprendizaje, imitación y empatía*. EMSE.
- Consejería de Educación de Castilla y León (2023). *Modelo de competencias profesionales docentes*. Centro Superior de Formación del Profesorado. <http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio>
- Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 12, 26-45.
- Fernández-Berrocal, P. (2018). *Inteligencia Emocional. Aprender a gestionar las emociones*. EMSE EDAPP.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, F. S. P. (FECYT) (2022). *Hacia una comunicación inclusiva de la ciencia: reflexiones y acciones de éxito*. Ministerio de Ciencia e Innovación. Gobierno de España. <https://www.fecyt.es/es/publicacion/hacia-una-comunicacion-inclusiva-de-la-ciencia-reflexiones-y-acciones-de-exito>
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje Emocionante. Neurociencia para el aula*. SM.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide.
- Marchena Gómez, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Aljibe.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Perseus Books Group.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, 2020). *TALIS 2018, Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español, vols. I y II*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2022). *Informe 2022. Education at a Glance. OECD Indicators (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE)*. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance>
- Soria-Aldavero, E. (2023). *Inclusión emocional: estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59737>
- Soria-Aldavero, E., Martínez-Huertas, J. A., Rodríguez-Navarro, H. y Montero García-Celay, I. (2023). Adaptación de una escala de Habilidades Socioemocionales para profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Forma-*

ción del Profesorado, 26(2), 87-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.558931>

- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(1) 61-77.
- Valdés Villalobos, B. (2022). La Neuroeducación y sus alcances socio-afectivos al quehacer docente. Neuroeducar socio-afectivamente. *Revista de neuroeducación*, 2(2), 83-91.
- Valdivieso Burón, J. A. (2012). *Construcción y validación de la escala de evaluación de la competencia autopercebida docente de educación primaria* (ECAD-EP) (tesis doctoral) Universidad de Valladolid. España.
- Zinsser, K. M., Denham, S., Curby, T. W. y Shewack, E. A. (2015). Practice What You Preach: Teachers' Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development*, 26, 899-919.

Explorando el impacto de las TIC en la Educación Infantil: estrategias para la equidad y colaboración entre profesorado y familias

ANA RODRÍGUEZ GUIMERÁNS

<https://orcid.org/0000-0002-8325-8394> - anarodriguez.guimerans@usc.es
Universidade de Santiago de Compostela

TANIA CAAMAÑO LIÑARES

<https://orcid.org/0000-0003-0597-2645> - taniacaamano.linares@usc.es
Universidade de Santiago de Compostela

PABLO GAYO PÉREZ

<https://orcid.org/0000-0002-7799-2701> - pablogayo.perez@usc.es
Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

El papel que las nuevas tecnologías juegan en nuestra sociedad se viene analizando desde perspectivas críticas y optimistas, destacando tanto los riesgos del uso excesivo de las pantallas como las oportunidades que ofrecen en el ámbito educativo, familiar y social. En esta línea, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han mostrado ser facilitadores del aprendizaje, aunque los costos y la necesidad de formación generan desafíos y perpetúan desigualdades sociales. Por ello, a través del proyecto nacional *Infanci@Digit@I* (San Martín *et al.*, 2023), se analizó la visión que mantienen los agentes educativos, padres y familias, del segundo ciclo de Educación Infantil, implicados en el diseño, difusión y uso de contenidos digitales educativos. Se empleó una metodología de corte cualitativa, empleando una entrevista semiestructurada mediante grupos focales para la recogida de la información. La muestra se seleccionó de forma intencional y por conveniencia, tratando de generar grupos heterogéneos. Los resultados demuestran la variedad de opiniones presentes en la sociedad, aunque los profesores resaltan mayores as-

pectos beneficiosos en las tecnologías, mientras que las familias tienen una mayor reticencia a la inclusión de este medio en las aulas, pero el empleo, principalmente lúdico que realizan en el hogar.

Palabras clave: comunidad, educación infantil, familia, profesorado, tecnología educacional

1. Introducción

La sociedad actual, denominada *sociedad del conocimiento* (Cabero y Barroso, 2013), se halla interconectada gracias, en gran medida, a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que se vieron aumentadas debido a la pandemia de COVID-19 (Rodríguez-Rodríguez *et al.*, 2020). Estos medios se extienden desde el hogar hasta la escuela, y es que en la valoración de su idoneidad estará la posibilidad de llegar a una mejora de la realidad educativa. Pero este análisis no puede estar centrado únicamente en creencias o miedos extendidos socialmente, sino que estará fundamentado en investigaciones previas, en la opinión de docentes y en las demandas que provienen de las familias y el alumnado. Toda la información recogida deberá pasar, en último caso, por el prisma de la educación inclusiva tratando de dar respuesta a las necesidades de todos los menores escolarizados.

La educación inclusiva va más allá de colectivos concretos, es un proceso que trata de mejorar el aprendizaje y participación de todos los agentes educativos mediante la democratización de la educación (Booth y Ainscow, 2011). De esta forma, asegurar la participación, dando voz no solo al alumnado, sino también a las familias, así como eliminar las barreras para asegurar el aprendizaje, y, por lo tanto, el éxito son principios de este modelo (Booth y Ainscow, 2011; Echeita y Ainscow, 2011). Estas apreciaciones se enmarcan en lo establecido por la UNESCO en la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1961) donde se especifica que queda prohibida la exclusión o limitación de oportunidades educativas atendiendo a diferencias percibidas o de carácter social.

La sociedad actual se percibía como una sociedad de la información, caracterizada por la dependencia tecnológica que altera las costumbres humanas (Pérez-Zúñiga *et al.*, 2018). Si bien esto

implica subordinación al uso de dispositivos y a la conexión a internet, también facilita la generación y difusión exponencial de información a través de las TIC (Pérez-Zúñiga *et al.*, 2018).

Pero esta visión social evoluciona, dando lugar al término acuñado por Cabero y Barroso (2013) y que Pérez-Zúñiga *et al.* (2018) también describen, *sociedad del conocimiento*, y es que, frente a un aumento de información, lo que se produce es una construcción de saber, en la que se sustenta el desarrollo social, capacitando a docentes y alumnado, fomentando el bienestar ciudadano. Esta sociedad del conocimiento fomenta el desarrollo de las habilidades y otorga ventajas competitivas a sus ciudadanos, aunque también exige el desarrollo de una competencia crítica para discernir la información veraz y relevante dentro de la existente en la red (Cabero y Barroso, 2013). De esta forma, al tener en cuenta la visión de los agentes educativos, y no solo de la academia, se podrá obtener una visión más amplia respecto al uso de las TIC en la escuela.

Cabe destacar que estos avances sociales no ocurrieron de forma igualitaria en todos los países, ni tampoco dentro de ellos, pues el acceso a la tecnología no está garantizado por sí mismo, sino que depende de las condiciones socioeconómicas propias, de la familia o el Estado, por lo que hace que esta apropiación social no ocurra de forma global (Gómez-Navarro, 2018). A este hecho se le denomina *brecha digital*, la cual se vio ampliada durante la pandemia, que se constituye como un fenómeno político, económico y social, y guarda relación con problemáticas estructurales como la distribución irregular de la riqueza, los estratos sociales, la precarización laboral o el desempleo (Gómez-Navarro, 2018; Hernández-Prados *et al.*, 2024).

Por lo tanto, la escuela podría colaborar en la reducción de esta desigualdad, ejerciendo su papel compensador, permitiendo que todos los menores tengan acceso a las TIC dentro de sus instalaciones, e incorporándose a la práctica didáctica y curricular, como medios para una construcción del conocimiento y el establecimiento de comunidades de aprendizaje, puesto que su simple introducción no tendrá cambios en la esfera de la enseñanza (Sancho-Gil, 2022).

Ante estos cambios sociales, la escuela debe formar ciudadanos que desarrollen habilidades, tarea en la que las familias también son fundamentales. Incluir las TIC en el aula requiere apoyo

familiar para evitar barreras, concienciando a los padres sobre sus beneficios. Según Mesa-Agudelo (2012), las TIC pueden promover equidad e inclusión al reducir barreras espacio-temporales, crear comunidades de aprendizaje y facilitar el acceso a recursos en línea, siempre desde una perspectiva crítica y pedagógica.

Además de la brecha digital, son otros los problemas que pueden generar las TIC. UNICEF (2017) identifica que a mayores puede generar inseguridades de cara al acoso, puesto que ya no es necesario estar físicamente en el mismo espacio, sino que a través de las redes sociales u otras plataformas en línea se puede ejercer este tipo de violencia. La organización internacional agrupa los riesgos en tres categorías: riesgos de contenido (el acceso a contenidos violentos o de carácter sexual), riesgo de contacto (la facilidad que otorgan las plataformas en línea para coincidir y poder mantener conversaciones con desconocidos) y riesgo de conducta (lo cual colabora en los dos peligros anteriores, o pueden facilitar la creación de contenido que ofenda a otros usuarios de la red.).

Son múltiples los riesgos ya citados, pero a mayores se podría indicar uno de los más temidos, que sería el uso abusivo o la adicción a estos medios (Chiappe, 2012), aunque algunos progenitores se consideran buenos modelos para evitar este factor (Torrecillas-Lacave *et al.*, 2017). Esta situación genera que los menores dejen de realizar actividades que podrían tener un mejor impacto en su desarrollo personal y social, por estar un mayor número de horas junto a una pantalla, y, al igual que otras adicciones, esto se manifestaría principalmente por una desesperación observable por emplear un dispositivo electrónico, así como un síndrome de abstinencia al no tener la posibilidad de satisfacer la necesidad anterior (Mellado y Rivas-Maldonado, 2015).

No se debe valorar solo el lado negativo de las TIC, ya que estos aspectos pueden mitigarse con una correcta educación. Las TIC también ofrecen beneficios, especialmente desde una perspectiva inclusiva, fomentando ambientes de aprendizaje diversos y potenciando diferentes formas de aprender y relacionarse. Su capacidad multimedia y facilidad de adaptación e individualización facilitan el acceso a todo el alumnado. Sin embargo, una limitación es que se perciben principalmente como herramientas recreativas en lugar de estrategias educativas estructuradas (García-García y López-Azuaga, 2012).

Los propios progenitores encuentran beneficios en las TIC, ya que consideran que puede fomentar un avance en el conocimiento y el desarrollo, al mismo tiempo que se familiarizan con un medio cada vez más presente en el ámbito laboral, desarrollando competencias tecnológicas (Torrecillas-Lacave *et al.*, 2017). Consideran que estas herramientas podrían promover una mejor comunicación entre familia y escuela, y es que cuentan con una mayor rapidez, efectividad y supresión de barreras espacio-temporales, permitiendo ampliar los espacios comunicativos mediante *wikis* o blogs (Alonso-Sánchez, 2020). En la presente investigación se analiza la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, denominando *recurso educativo digital* (RED) a aquellos instrumentos, que pese a no ser diseñados con una intencionalidad educativa facilitan el citado proceso (Marín-Suelves *et al.*, 2022).

Esta investigación se engloba dentro del proyecto estatal de investigación *Infancia Digit@l* (RTI2018-093397-B-I00), que sigue la línea del proyecto desarrollado previamente, *Escuela Digit@l* (EDU2015-64593-R), y continúa con *Secundaria Digit@l* (PID2022-137366OB-I00), en desarrollo actualmente. Concretamente, en las siguientes líneas se hace hincapié en los resultados de la investigación cualitativa relacionada con la opinión de familias y profesorado de Educación Infantil (EI) de Galicia, con relación a los RED.

2. Metodología

Este estudio deriva de un proyecto de investigación de mayor envergadura reconocido en una convocatoria competitiva a nivel nacional. *Infanci@ Digit@l* consta de cuatro estudios diferenciados, siendo el segundo de ellos el explicado en este capítulo. El Estudio II tiene por objetivo general identificar las visiones de los agentes y actores implicados en el diseño, difusión y utilización de los contenidos digitales educativos. De este modo, los objetivos específicos del trabajo serían identificar las representaciones y/o visiones que el profesorado tiene sobre el potencial didáctico de los RED, las representaciones y/o visiones de las familias con respecto a estos mismos materiales y, por último, establecer una visión comparativa de ambos agentes para poder

desarrollar pautas y estrategias de acción conjunta en materia. Estos objetivos se orientan a partir de la confirmación o desmentimiento de las principales hipótesis de este subestudio. Por una parte, se piensa que el profesorado y las familias tienen percepciones muy dispares con respecto al uso de los RED basadas, normalmente, en preconceptos sobre su uso en el hogar. Por otra parte, y vinculado con esta primera hipótesis, se cree que los agentes educativos participantes en este estudio no acostumbran a tener planes de acción conjunta, estrategias, ni espacios de diálogo para abordar cuestiones relativas al uso de los RED en el centro educativo y/o en el hogar.

Para la consecución de los objetivos, se hizo uso de una metodología cualitativa por ser, en palabras de Colás (1992), el enfoque capaz de ahondar en la epistemología del tema de estudio aportando las visiones, reflexiones y experiencias de las personas implicadas en un fenómeno social. Este estudio ha hecho uso de los grupos focales como técnica de recogida de la información (Martens, 1998), realizando posteriormente un análisis del discurso obtenido de los encuentros realizados a familias y profesorado del contexto gallego. La elección de este enfoque se justifica por la naturaleza exploratoria de la investigación, que busca comprender en profundidad las percepciones, experiencias y planes de acción de los participantes en relación con el uso de RED en los niños y niñas de EI.

La selección de la muestra combinó un muestreo intencional y de conveniencia (Martínez-Salgado, 2012), puesto que se persiguió conformar un grupo heterogéneo y plural en intereses y perspectivas, teniendo en cuenta la escolarización de los hijos en distintos tipos de centros escolares para las familias o la impartición de docencia en diversos centros y niveles educativos para el profesorado, todo ello en función de su interés y disponibilidad para la participación voluntaria en el estudio. De esta forma fue posible realizar un grupo focal con las familias de un total de 6 niños/as de la etapa de EI, escogiendo dos representantes de cada nivel educativo y abarcando centros públicos, privados y concertados en áreas rurales, semirrurales y urbanas en A Coruña, Lugo, Ourense y Pontevedra. En el caso del profesorado, la elección se realizó de manera similar, teniendo presente criterios específicos como género, edad, titularidad del centro y ubicación en diversas áreas, buscando también la representación de dife-

rentes niveles educativos de infantil (4.º, 5.º y 6.º) y realizando también un grupo focal con 5 participantes entre los que se encontraban maestros y maestras de Educación Infantil.

En ambos grupos se hizo uso de la entrevista semiestructurada como instrumento de recogida de la información. Dicho instrumento fue una adaptación y validación de la entrevista empleada en el estudio previo de *Escuel@ Digit@l*, conformándose con aproximadamente 30 preguntas organizadas en 8 temáticas diferenciadas: datos de identificación, valoración de los RED, usos, organización escolar/familiar, cuestiones económicas, comunicación y RED, los RED durante la pandemia por COVID-19.

Las entrevistas fueron realizadas durante el curso escolar 2021-2022, en línea y con una duración aproximada de una hora. Posteriormente, el audio fue transcrito a texto bruto, que, a su vez, fue procesado por el equipo de investigación del proyecto, generando matrices organizativas de datos para su posterior revisión y análisis. Con el fin de garantizar el anonimato de los participantes, en este punto de la investigación se asignó un código a cada familia (G1E1F21, G1E1F22, G1E1F23, G1E1F24, G1E1F25 y G1E1F26) y también a cada docente (G1E1P21, G1E1P22, G1E1P23, G1E1P24, G1E1P25), siendo estos los presentes en las matrices de datos. La función principal de dichas matrices es ordenar el contenido representativo aportado por los participantes de acuerdo con los códigos temáticos relacionados con los objetivos previamente planificados. Estas herramientas facilitan la organización sistemática de datos, su interpretación y posterior comparación, de modo que permiten una exploración más eficiente y detallada de la complejidad inherente al discurso recopilado durante los grupos focales.

3. Resultados

Para la presentación de los resultados, se han establecido dos grandes categorías. Por una parte, se aporta la visión de las familias con respecto al uso y concepción de los RED, seguido de la percepción del profesorado sobre esta temática. Tal y como se explicó en el enfoque metodológico, la entrevista semiestructurada contaba con aproximadamente 30 preguntas organizadas en diferentes categorías de análisis. Los resultados obtenidos en

cada una de ellas se han vuelto a clasificar en tres grandes ejes temáticos en las que se tratan de forma explícita y/o implícita cuestiones relacionadas con la inclusión y la atención de la totalidad del alumnado, así como la comunicación familia-escuela con el fin de conocer la existencia y características de las estrategias de uso de los RED o, en su defecto, la ausencia de pautas conjuntas. Finalmente, se analizaron cuestiones relativas a la valoración que las familias y el profesorado hace sobre los RED, la influencia económica en el uso y consideración de los RED y, por último, los RED durante la pandemia por COVID-19.

3.1. Familias

Valoración de los RED

Las familias entrevistadas consideran que se tiene que combinar el uso de distintos tipos de materiales en el hogar, dando especial importancia a aquellos en formato impreso o con un claro carácter manipulativo. Sin embargo, todas acuden a los dispositivos tecnológicos para dar respuesta a las diferentes situaciones diarias, especialmente a la *tablet* o la televisión, y solo una familia manifiesta la ausencia de dispositivos electrónicos en su casa. Este uso de los RED se justifica en la necesidad de «respiros familiares» o tiempos para la conciliación, como explica una de las entrevistadas:

Se necesita... que estén un pouquiño enredados, entón pois, pónselle un pouquiño a tele ou... bueno, un pouquiño a tablet. (G1E1F24)

Este uso en el hogar crea un miedo entre los progenitores a caer en situaciones de tecnoddependencia, y es que manifiestan que:

Cando xoga un pouquiño coa tablet ou ven un pouco de tele, sí que noto que lle causa moita adicción e quere máis. (G1E1F21)

Como consecuencia, su percepción de los RED se traslada al ámbito educativo, así las familias consideran imprescindible la presencia de los materiales impresos, en menor medida los manipulativos y entienden los materiales digitales como opcionales o complementarios. Afirman que los recursos tradicionales son más «útiles» en la adquisición de contenidos curriculares, mien-

tras que los digitales «debe ser eso, un apoyo más que nada, sobre todo en caso de infantil» (G1E1F23). Las reflexiones de las familias son contundentes con respecto a la incorporación de los recursos educativos digitales en la escuela, ya que, pese a reconocer su valor motivacional, se centran mucho más en el potencial de distracción que pueden tener los dispositivos que en sus posibilidades y aportaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sorprende que ninguna de las familias participantes haya reparado en la inclusión de los recursos educativos empleados en el aula desde el punto de vista de la atención a la diversidad del alumnado ni a su posibilidad de adaptación constante a partir de las necesidades específicas de apoyo educativo que pueda presentar el alumnado de EI.

Influencia económica

De cara a analizar la consideración que tienen las familias de los materiales didácticos y los RED con respecto a su impacto económico en el hogar, se les preguntó cuánto dinero invertían en material educativo cada curso escolar y si tenían conocimiento del tipo de recursos adquiridos por el centro. Ante esto, todos los participantes afirmaron que tienen que pagar los materiales que utilizan sus hijos e hijas en el aula, aunque las contribuciones son diversas, oscilando entre los 50 y los 300 euros anuales entregados al propio profesorado o al AMPA que realiza las adquisiciones pertinentes. Según sus informaciones, los materiales son variados, materiales fungibles, impresos, libros de texto y otros recursos relacionados con las manualidades y artes plásticas, pero no citan ningún RED. En el hogar, los padres y madres tampoco invierten en recursos educativos digitales, a excepción de una familia que afirma haber comprado la licencia de varias aplicaciones educativas durante el confinamiento debido al miedo a un «atraso» en lo que ellos consideran los contenidos académicos más relevantes: las matemáticas y la lectoescritura.

Solo una de las familias ve excesiva la inversión en material a partir del nivel educativo en el que se encuentran sus hijos e hijas. Las demás concuerdan en la adecuación del gasto explicando que ven los resultados del aprendizaje a través de las actividades que los niños/as traen a casa:

La verdad es que hacen muchísimas cosas, trae muchas cosas a casa, muchas manualidades. Entonces yo, yo lo veo oportuno. (G1E1F24)

En contraposición, el coste de los dispositivos electrónicos no parece ser una preocupación entre las familias entrevistadas, pues reconocen tener una amplia variedad en sus hogares:

Pois, teléfonos móviles temos, pois mira eh, polo menos temos catro teléfonos [...] claro, a ver e tablets teñen, hai dous, porque hai túas do meu marido e outra da irmá maior, e televisión en cada cuarto hai unha televisión. É decir, é unha pena pero é así. Eh... falta no baño soamente. (G1E1F22)

Otra familia manifiesta que no dispone de tecnología en su casa, por cuestiones de preferencia personal. De este modo, se observa cómo la adquisición y uso de los distintos dispositivos depende de una decisión propia más que económica.

Las normas de uso de las tecnologías no están establecidas de forma clara, pese a que sí que se manifiesta el reparto equitativo entre la supervisión por parte de ambos progenitores. Aun así, se detecta que el uso de estos recursos es exclusivamente lúdico y, si tienen un uso educativo, no se hacen desde una visión crítica analizando su calidad pedagógica. Dicha práctica se sustenta en el desconocimiento y la falta de interés por parte de los progenitores por las herramientas digitales de tipo educativo.

Finalizando con este apartado, las familias no parecen tener una opinión clara sobre el aspecto económico de los RED. Este hecho sugiere que, pese a tratarse de un grupo heterogéneo en cuanto a ubicación y tipo de centro educativo, no lo es tanto a nivel socioeconómico, ya que no han salido reflexiones con respecto al coste de los dispositivos o incluso a la imposibilidad de su adquisición para el hogar y, en consecuencia, sobre el papel compensador de los centros brindando la posibilidad de acceso de todo el alumnado a recursos digitales independientemente de su nivel socioeconómico.

Coronavirus y RED

Durante la situación vivida en la pandemia, el uso de los recursos digitales ha sido diverso, desde un uso anecdótico, uso esporádico o uso frecuente de forma poco organizada. Con respecto a

la colaboración con los centros, coinciden en que las tecnologías ayudaron a mantener la conexión entre el alumnado y con el exterior:

L profesora hacía un vídeo todos los días con actividades para hacer juntos, trabajo para hacer manual, de forma manipulativa. (G1E1F24)

Sin embargo, en general comparten que fue un periodo convulso y que sintieron dificultades para seguir las propuestas del profesorado por falta de comunicación clara y formación en materia. Además, todas las familias coinciden en que el confinamiento contribuyó a aumentar la adicción a las pantallas.

Una vez más, ninguna de las familias parece ser consciente de la posible exclusión social vivida durante la pandemia debido a la ausencia de dispositivos electrónicos en aquellos hogares más vulnerables y su consecuente imposibilidad para seguir las clases de forma telemática.

3.2. Profesorado

Para la obtención de datos sobre la visión del profesorado, se realizó un grupo de discusión con 5 participantes, representantes de cada curso educativo del segundo ciclo de EI y con diversos perfiles profesionales en cuanto a experiencia laboral y tipología de centro en el que imparten docencia.

Valoración de los RED

Con relación a la valoración de los RED, el profesorado manifiesta su acuerdo con respecto a su uso en educación infantil, mostrando una opinión positiva y reconociendo su carácter motivador, además de sus contribuciones en la organización del centro. Pero son conscientes de que «la tecnología por sí sola aporta poco y que todo va a depender del uso didáctico que se haga de ella» (G1E1P22). Durante la entrevista, se hacen diferentes atribuciones con respecto a la utilidad de estos recursos en las aulas, pero ninguna con relación al papel de los RED en la inclusión educativa del alumnado, ni con respecto a la posibilidad de comunicación alternativa ni de adaptación curricular de los recursos y materiales didácticos. Tampoco se manifiesta el poder compensador de las escuelas al ofrecer una variedad de recursos

que pueden no estar disponibles en el entorno próximo del alumnado.

Asimismo, todo el profesorado parece coincidir en la cuantiosa inversión de tiempo en el análisis de los RED para comprobar su aprovechamiento didáctico, explicando la importancia de que el propio profesorado genere y comparta los materiales. Y es que los recursos adoptan ser creados por empresas en las que prestan escasa o nula atención a la parte curricular, haciendo que queden vacíos y con poca aportación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Influencia económica

En cuanto a la disponibilidad de recursos en los centros, en la mayoría no resulta un problema, mientras que otros docentes manifiestan la escasez de recursos económicos y materiales que reciben para desempeñar la docencia en las aulas. Esta concepción es compartida entre el profesorado ubicado en entornos rurales que reconoce tener pocos dispositivos electrónicos, con *software* poco actualizados y con escasa utilidad, debido a los problemas de conectividad que suelen experimentar, mostrando, así, una clara desigualdad en el acceso a los recursos y, en consecuencia, cierto grado de exclusión para el alumnado del entorno rural.

Coronavirus y RED

La situación generada por la pandemia supuso un reto en el que los RED resultaron esenciales para contactar con las familias de su alumnado y poder mantener a los menores conectados en la situación de mayor aislamiento experimentada en los últimos tiempos. La experiencia del profesorado en este momento histórico fue compleja, manifestando el esfuerzo añadido a su trabajo habitual para intentar garantizar la atención del alumnado mediante reuniones en línea, propuestas de actividades y otras iniciativas con el fin de mantenerlos «conectados». Todo ello implicó la búsqueda exhaustiva, selección e incluso la creación de nuevos RED que dieran respuesta a sus necesidades concretas.

En este punto de la entrevista se detecta la primera reflexión por parte de uno de los profesores con respecto a la brecha digital existente entre su alumnado, la cual se hizo más notable durante la pandemia. G1E1P22 indica que, pese a que «son pocos

[los menores que quedaron desconectados] o que pasa é que non pode ser ningún [...]». En consecuencia, este mismo docente explica la necesidad de poner en marcha programas de ayudas para aquellas familias en situación de vulnerabilidad económica, entendiendo la escuela como generadora de oportunidades de aprendizaje y compensadora de las diversas casuísticas personales del alumnado.

Finalizando con el apartado del profesorado, los resultados muestran escasa o nula reflexión sobre el papel de los RED para la atención a la diversidad del alumnado tanto con respecto a las posibles NEAE como a las diferencias socioeconómicas, culturales o lingüísticas de los menores, priorizando cuestiones curriculares y de adquisición de contenidos, al aprovechamiento didáctico de estos.

4. Discusión y conclusiones

La exploración detallada de las perspectivas del profesorado y las familias sobre el uso de recursos educativos digitales (RED) en Educación Infantil arroja una variedad de opiniones que abarcan desde elogios por su impacto motivador en los estudiantes hasta inquietudes fundamentadas en limitaciones económicas y tecnológicas en los centros educativos. Y es que, tal y como apoyan los estudios de Gómez-Navarro (2018) y Hernández-Prados *et al.* (2024), la escuela tiene, en gran medida, el papel de compensar la brecha digital existente entre el alumnado de cualquier etapa educativa, incluida, la Educación Infantil.

Estas variadas percepciones destacan la importancia de abordar las diferencias contextuales y personales al implementar tecnologías educativas, reconociendo que un enfoque único podría no adaptarse a todas las situaciones. Esta idea se ve respaldada por Mesa-Agudelo (2012), que explica que las TIC pueden favorecer la inclusión de la totalidad del alumnado dada su naturaleza y características siempre y cuando su uso se sustente en una práctica educativa adecuada, con un marco pedagógico válido y bajo un proceso reflexivo sobre los recursos y las características y necesidades del alumnado y del propio contexto del centro.

En términos generales, el profesorado manifiesta un consenso favorable hacia el uso de RED, especialmente cuando está aso-

ciado a áreas específicas como Educación Musical y Lengua Extranjera, así como para el trabajo de diversos contenidos curriculares, descuidando en cierto modo, otros aprendizajes básicos propios de la etapa que concierne este estudio como puede ser el conocimiento de sí mismo, el entorno, la autonomía personal, educación emocional y en valores, entre otras (Real Decreto 95/2022). Sin embargo, las limitaciones económicas y tecnológicas presentes en algunos centros plantean desafíos significativos, evidenciando la necesidad de políticas educativas que garanticen una distribución equitativa de recursos. Es crucial asegurar que todas las instituciones tengan acceso a las herramientas necesarias para mejorar la calidad de la educación y que se prime la formación del profesorado en materia digital para la correcta inclusión de unos recursos que ya forman parte de la cotidianeidad del alumnado.

Dicha formación del profesorado en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se caracteriza por una esencia autodidacta, complementada con cursos administrativos. Aunque esta combinación ha demostrado ser valiosa, se sugiere la necesidad de una formación más específica y orientada a las especialidades, destacando la importancia de programas de desarrollo profesional continuo. Además, la falta de actualización de equipos en algunos centros resalta la necesidad de inversiones en infraestructura tecnológica para garantizar un entorno de aprendizaje moderno y efectivo. Por ello, iniciativas como Educa Digital (Ministerio para la Transformación Digital y Función Pública, 2020) persiguen la dotación de los centros educativos españoles de recursos tecnológicos de diferente tipo, si bien resalta la escasa presencia de la EI en estos planes derivada del debate sobre la adecuación del uso de las tecnologías en la primera infancia. Por otra parte, para dar respuesta a la necesidad de formación del profesorado se ha creado el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), derivado de la adaptación del marco DigComEdu al sistema educativo español. Su última modificación, del año 2022, establece como principio fundamental la formación y acreditación de, al menos, un 80 % del cuerpo docente de España para el año 2024, mostrando un alto porcentaje de participación en las primeras ediciones de dichas formaciones.

A pesar de las limitaciones, se valora la autonomía de los centros para organizar recursos, pero se destaca la importancia de

una selección adaptada a las necesidades específicas de cada institución. La influencia económica, reflejada en opiniones diversas, pone de manifiesto la necesidad de abordar las inequidades económicas entre distintos niveles educativos, especialmente entre centros de secundaria y primaria/infantil.

La pandemia por COVID-19 vivida durante el curso académico 2019-2020 y los siguientes resultó un auténtico desafío para la educación, provocando la reconsideración de los RED como elementos esenciales para mantener la continuidad educativa. Tal y como se recoge en el estudio de Rodríguez-Rodríguez *et al.* (2020), la selección cuidadosa de recursos durante este período se revela como crucial, destacando la importancia de la adaptabilidad y la preparación para posibles confinamientos futuros. Sin embargo, las dificultades relacionadas con la brecha digital resaltan la necesidad de medidas que garanticen la accesibilidad equitativa para todos los estudiantes.

En el caso de las familias, la presencia generalizada de tecnología en los hogares indica una penetración omnipresente de dispositivos electrónicos. La asociación de estos dispositivos con el entretenimiento y la preocupación por la posible adicción destaca la necesidad de establecer límites y fomentar un uso equilibrado basados en pautas de mediación digital. Aunque las familias reconocen la relevancia de la tecnología en la educación, las restricciones de uso reflejan una conciencia de los posibles impactos negativos, remarcando la importancia de educar sobre prácticas saludables de uso de tecnología.

La escasa claridad en las respuestas sobre el tiempo de uso sugiere una posible reticencia de las familias a revelar detalles sobre este aspecto sensible. El énfasis en el entretenimiento como principal uso y la supervisión de dispositivos electrónicos apuntan a un reconocimiento de los riesgos asociados, subrayando la importancia de una comunicación abierta y educación sobre el uso responsable de la tecnología en el hogar. En todo caso, llama especialmente la atención que las familias pongan el foco en la preocupación por la posible dependencia de los menores a las tecnologías, tal y como expone Chiappe (2012), más que en el tipo de contenido al que acceden. Esto puede deberse, entre otros motivos, a que los progenitores se sienten modelos de buenas prácticas en el uso de las tecnologías, reflejando la dificultad para detectar conductas dependientes en primera perso-

na (Torrecillas-Lacave *et al.*, 2017), Sin embargo, el profesorado parece ser más consciente de todos los posibles riesgos que subyacen al uso de las TIC.

La importancia de adoptar enfoques equilibrados en la implementación de tecnologías educativas (Sancho-Gil, 2022), considerando contextos específicos y abordando desafíos económicos y tecnológicos, se posiciona como uno de los resultados clave. La pandemia ha subrayado la crítica relevancia de la tecnología en la educación, pero, al mismo tiempo, ha puesto de manifiesto retos que demandan atención y soluciones integrales. Estas son necesarias para asegurar que tanto estudiantes como profesorado y familias se beneficien de manera equitativa del vasto potencial de los recursos educativos digitales.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto «Los Materiales Didácticos Digitales en la Educación Secundaria Obligatoria. Análisis y propuestas para su uso escolar y sociofamiliar (*Secundari@ Digit@l*)» (PID2022-13736608-100). Asimismo, la autora Ana Rodríguez Guimeráns realiza este trabajo en el marco de su contrato predoctoral, financiado mediante el Programa de Ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU20/00748) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y el autor Pablo Gayo Pérez, en el Programa de ayudas a la etapa predoctoral (ED481A-2024-023) de la Consellería de Cultura, Educación e Universidade (Xunta de Galicia).

5. Referencias

- Alonso-Sánchez, J. A. (2020). Familia y escuela, recursos tecnológicos para mejorar la comunicación. En: E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina, A. Jaén y A. H. Martín (coords.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3533-3540). Octaedro.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI y FUHEM.
- Cabero, J. y Barroso, J. M. (2013). La escuela en la sociedad de la información. La escuela 2.0. En: J. M. Barroso y J. Cabero (coords.). *Nue-*

- vos escenarios digitales: las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 21-36). Pirámide.
- Chiappe, A. (2012). El conocimiento digital: una perspectiva para la didáctica desde la informática educativa. *Revista Virtual Católica del Norte*, 35, 288-303.
- Colás, M. P. (1992). La metodología cualitativa. En: M. P. Colás y E. Buendía (coords.). *Investigación Educativa* (pp 249-290). Alfar.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente / Inclusive education as a right. Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46.
- García-García, M. y López-Azuaga, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 277-293. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377016.pdf>
- Gómez-Navarro, D. A., Alvarado-López, R. A., Martínez-Domínguez, M. y Díaz de León-Castañeda, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 6(16), 47-62. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>
- Hernández-Prados, M. A., Álvarez-Muñoz, J. S. y Gil-Noguera, J. A. (2024). La percepción de las familias acerca de las tareas digitales [Families' perceptions about digital homework]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 69, 35-62. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.96850>
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia digital docente*. INTEF. <http://bit.ly/2vLweZm>
- Marín-Suelves, D., Becerra-Brito, C. V. y Rego-Agraso, L. (2022). Los recursos educativos digitales en educación infantil. *Digital Education Review*, 41, 44-64. <https://doi.org/10.1344/der.2022.41.44-64>.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mellado-Olate, E. y Rivas-Maldonado, J. (2015). Riesgos en el uso de TIC en alumnos de enseñanza básica El caso de un colegio en Chillán, Chile. *Revista Integra Educativa*, 8(3), 147-166.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Sage.

- Mesa-Agudelo, W. de J. (2012). Las TIC como herramientas potenciadoras de equidad, pertinencia e inclusión educativa. *Trilogía*, 4(7), 61-77. <https://doi.org/10.22430/21457778.153>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1961). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. En: UNESCO. *Conferencia General* (11.ª reunión). Resolución. (pp. 119-122). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583_spa.page=119
- Pérez-Zúñiga, R., Mercado-Lozano, P., Martínez-García, M., Mena-Hernández, E. y Partida-Ibarra, J. A. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 02 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>
- Rodríguez-Rodríguez, J., López, S., Marín-Suelves, D. y Castro, M. M. (2020). Materiales didácticos digitales y coronavirus en tiempos de confinamiento en el contexto español. *Práxis Educativa*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15776.056>
- Sancho-Gil, J. M. (2022). *Y sí... hoy, más que nunca, hablemos de educación*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia.
- Torrecillas-Lacave, T., Vázquez-Barrio, T. y Monteagudo-Barandalla, L. (2017). Percepción de los padres sobre el empoderamiento digital de las familias en hogares hiperconectados. *El profesional de la información*, 26(1), 97-104. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.10>
- UNICEF (2017). *Estado mundial de la infancia. Niños en un mundo digital*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/48611/file>

Centros específicos en Chile: el PEI como herramienta para transitar hacia una educación inclusiva

LORENA SOTO BENÍTEZ

<https://orcid.org/0009-0007-3288-7960> - sotob.lore@usal.es

INICO, Universidad de Salamanca

ANDREA VÁZQUEZ HERNÁNDEZ

<https://orcid.org/0000-0002-5782-6669> - andreavazquezh@usal.es

INICO, Universidad de Salamanca

M.ª ISABEL CALVO ÁLVAREZ

<https://orcid.org/0000-0001-9071-2711> - isabelc@usal.es

INICO, Universidad de Salamanca

Resumen

La educación inclusiva y de calidad es un derecho de todos los estudiantes, incluidos los que tienen discapacidad. El objetivo del trabajo es determinar si en los centros específicos de la red pública de la provincia de Concepción (Chile) que trabajan con estudiantes con discapacidad intelectual se está produciendo el tránsito hacia una educación inclusiva y de calidad. Método: para ello, se ha llevado a cabo un análisis de contenido de la normativa legal vigente de Chile comparándolo con la información del proyecto educativo institucional (PEI), de los ocho centros específicos objeto de este trabajo. Resultados: los ocho centros específicos públicos de la provincia de Concepción cuentan con su PEI. Conclusiones: a pesar del avance en la normativa nacional y del discurso centrado en la educación inclusiva, el PEI de los ocho establecimientos mantiene una escasa participación de los miembros de la comunidad escolar, situándola en lo consultivo. Tampoco generan acciones tendientes a involucrar a los estudiantes con la comunidad circundante para que los estudiantes gocen de una plena participación en los espacios comunitarios y públicos, lo cual resulta contrario al derecho a una educación inclusiva.

Palabras clave: alumnado con discapacidad, derecho a la educación, educación inclusiva, política nacional, segregación

1. Introducción

El derecho a una *educación inclusiva y de calidad* ha sido un movimiento global difícil de implementar en estudiantes con discapacidad. Este hecho viene avalado por acuerdos internacionales y por la literatura científica que insisten en su importancia y en la responsabilidad que asiste a cada Estado Nación de asegurarla (Echeita y Ainscow, 2011; Horn *et al.*, 2023; Naciones Unidas, 2006; Naciones Unidas, 2018).

En este proceso se encuentra Chile que ha realizado cambios en su normativa para garantizar el acceso y permanencia en el sistema escolar de los estudiantes con discapacidad. La Ley General de Educación (en adelante LGE), que fue promulgada en 2009, sienta las bases de una educación pública, gratuita, de calidad, equitativa e inclusiva. En ella se reconocen los niveles de educación focalizados en la edad de cero a cinco años (educación parvularia); de 6 a 11 o 13 años (educación básica); y de 11 a 17 años (educación media), estos niveles se imparten en centros ordinarios. En el caso de los centros específicos (que atienden únicamente a estudiantes con discapacidad), dividen su atención en tres niveles: pre básico (de cero a 5 años); básico (de 6 a 15 años); laboral (16 a 24 años), en ambos son los padres quienes deciden el tipo de centro.

En países como España, Alemania, Dinamarca o Brasil la inclusión de estudiantes con discapacidad ha permitido aumentar la matrícula en centros ordinarios, aunque todavía funcionan conviviendo con centros específicos (Chieppa *et al.*, 2023; Engsig y Johnstone, 2015; Kohrt *et al.*, 2020; Silva, 2019). Chile se suma a esta tendencia, realizando esfuerzos por incorporar herramientas de gestión que permitan el avance de la educación inclusiva en todos los centros, incluidos los centros específicos. Una de ellas es el PEI, requisito indispensable para obtener el reconocimiento oficial y solicitar la subvención que permita el funcionamiento del centro. Es una herramienta que ayuda a definir los objetivos a medio y largo plazo, y que establece la oferta educativa de cada centro (tabla 1).

La LGE (2009) y la Ley de Inclusión (2015) señalan la obligatoriedad de los centros de contar con un PEI que dé respuesta a una educación laica, inclusiva y que promueva la participación.

Tabla 1. Normativa asociada al PEI como herramienta orientada hacia una educación inclusiva

Contenido de la obligación	Extracto de la fuente legal o normativa
Deber del establecimiento educacional de contar con un PEI para obtener reconocimiento oficial.	Contar con un proyecto educativo, el que, en todo caso, deberá resguardar el principio de no discriminación arbitraria, no pudiendo incluir condiciones o normas que afecten la dignidad de la persona, ni que sean contrarios a los derechos humanos garantizados por la Constitución y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en especial aquellos que versen sobre los derechos de los niños. Art. 46 letra b.
PEI como expresión del propósito compartido en la comunidad escolar.	El propósito compartido de la comunidad se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno. Art. 9 inciso 1
Derecho de los equipos directivos a conducir la realización del PEI.	Los equipos docentes directivos de los establecimientos educacionales tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen. Art. 10 letra e
Derecho del ente sostenedor a establecer y ejercer un PEI.	Los sostenedores de establecimientos educacionales tendrán derecho a establecer y ejercer un proyecto educativo, con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo con la autonomía que le garantice esta ley. Art. 10 letra f

Nota: contenido extraído de la *Guía sobre normativa vigente para equipos directivos de establecimientos educacionales* (Horn *et al.*, 2023, p. 64).

El PEI, pues, se convierte en un instrumento de carácter obligatorio, que define el propósito y sentido del centro escolar en el área institucional, pedagógica y filosófica, otorgando identidad y diferenciación (Mineduc, 2015); una herramienta movilizadora y participativa, que recoge las ideas previamente consensuadas por representantes de los miembros de la comunidad escolar: financiadores, directivos, profesionales, padres, estudiantes, comunidad circundante (Moreira *et al.*, 2022), y que valora la diversidad de sus integrantes (Echeita y Ainscow, 2011; Mineduc, 2018).

Otra herramienta que trabaja por una educación inclusiva en Chile es el Decreto Exento 83 para la Educación Especial, cuya finalidad es presentar orientaciones centradas en las adecuaciones curriculares de acceso, de objetivos de aprendizaje y de for-

mas de evaluación que respondan a la diversidad del estudiantado presente en cada centro, con ellas se está trabajando para dar respuesta a las necesidades del alumnado a través de una educación de calidad que garantice la presencia y participación de todos.

Uno de los inconvenientes cuando se conceptualiza la *educación inclusiva* es la multiplicidad de definiciones que posee (Shevlin 2019). En el contexto de la educación chilena, se entiende como:

[...] aquella que abre espacios educativos a todos los estudiantes, sustentando su quehacer en el reconocimiento de la igualdad, dignidad y respeto a las diferencias, dando valor a cada estudiante; comprometida con el logro educativo y con la disposición de apoyos a quienes enfrentan mayores desventajas sociales; que busca eliminar toda forma de discriminación transformando la cultura, las políticas y las prácticas de cada centro escolar. (Mineduc, 2023, p. 31)

La presente investigación tiene como objetivo realizar un análisis de contenido de la normativa chilena y del PEI de ocho centros específicos públicos de la provincia de Concepción, para determinar si transitan hacia una educación inclusiva. Para responder a este objetivo, se plantean las siguientes preguntas de investigación: a) ¿El marco regulatorio de la educación chilena establece el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad?; b) ¿El PEI de los centros específicos muestra en su discurso elementos de una educación inclusiva?

2. Metodología

2.1. Participantes

Los ocho centros específicos objeto de este trabajo a través de la revisión del PEI son de dependencia pública, pertenecen a la provincia de Concepción, Región del Bio Bio y brindan apoyo a estudiantes con discapacidad intelectual. Todos los centros específicos que forman parte de este trabajo cuentan con nivel laboral, pero únicamente las comunas de Concepción y San Pedro de la Paz tienen el nivel preescolar disponible para sus estudiantes. La matrícula promedio de los ocho centros es de 67 estudiantes,

siendo la mínima 25 y 86 la máxima. La Escuela Especial Hualle-
rehue (Santa Juana) no indica su matrícula del año 2023.
Los centros de la comuna de Concepción, Penco y Santa Juana
presentan un PEI desactualizado, ya que por normativa estos de-
ben tener una antigüedad no mayor a los cuatro años.

Tabla 2. Datos de los centros participantes

Nombre centro específico	Comuna	PEI año	Niveles de educación que imparte			Matricula a junio 2023		
			Nivel pre básico (1)	Nivel básico (2)	Nivel laboral (3)	Hom- bres	Muje- res	Total
Escuela Es- pecial Chile España	Concep- ción	2017	SI	SI	SI	51	35	86
Escuela Dife- rencial Pierre Mendes	San Pedro de la Paz	2020	SI	SI	SI	46	26	72
Escuela Di- ferencial Marta Stowhas	Penco	2016	NO	SI	SI	41	24	65
Escuela Es- pecial Tomé	Tomé	2023	NO	SI	SI	25	9	34
Escuela Es- pecial Luis Cousiño Squella	Lota	2021	NO	SI	SI	47	19	66
Escuela Dife- rencial María Ester Breve González	Coronel	2022	NO	SI	SI	52	22	74
Escuela Es- pecial Hua- llerehue	Santa Juana	2019	NO	SI	SI	No in- dica	No in- dica	No in- dica
Centro La- boral Poli- valente Alonkura	Talcahua- no	2022	NO	NO	SI	20	5	25

Nota:

- 1) Hasta 5 años 11 meses
- 2) 6 años a 15 años 11 meses
- 3) 16 años a 24 años 11 meses, siendo prorrogable hasta los 26 años 11 meses.

2.2. Procedimiento

El estudio llevado a cabo consistió en una investigación de análisis de contenido de documentos normativos que se interpretaron a partir de criterios que permitieron la generación de nueva información (Ruiz, 2012).

Se definió como único criterio de inclusión la vigencia de la Ley al momento de realizar la presente investigación, lo que excluye a toda normativa previa o que haya sido modificada. La búsqueda final arrojó un total de tres leyes y dos decretos vigentes en el área de educación especial.

La recopilación de documentos del marco regulatorio de la educación chilena vigente en educación e inclusión social se llevó a cabo en la web de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN), donde se compilan leyes, decretos y resoluciones nacionales. El PEI de cada centro específico se ha obtenido de la web del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), dada la obligatoriedad de hacer público dicho documento.

Se siguió lo marcado por Sánchez *et al.* (2019), determinando los conceptos clave para transformarlos en categorías y subcategorías derivadas que dan cuenta del análisis del marco regulatorio y del PEI de los ocho centros específicos públicos de la provincia de Concepción.

En el caso del Marco regulatorio se revisaron las leyes para determinar la función principal que se les asigna: filosófica, pedagógica o administrativa. También se revisó el discurso presente a través de una matriz de contenido que siguiera el uso de la palabra *inclusión*.

El siguiente paso fue considerar el PEI de cada centro específico como un caso revisando su información y agrupándola en tres categorías: aspectos filosóficos, aspectos pedagógicos y aspectos administrativos. Posteriormente, se prosiguió con las unidades de análisis, que fueron operativizadas mediante el uso de *software* de análisis cualitativo de datos asistido por computadora (con acrónimo CAQDAS, por su transcripción en inglés), NVivo versión 14. A través de las matrices creadas, se establecieron las interpretaciones de los datos obtenidos.

El análisis de contenido se llevó a cabo siguiendo el modelo propuesto por Amado *et al.* (2017), presentando los resultados a través de una combinación de tablas, figuras y texto descriptivo-interpretativo.

3. Resultados

Para responder a la primera pregunta de investigación, «¿El marco regulatorio de la educación chilena establece el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad?», se revisó el discurso presente en las leyes y decretos de educación que establecen la educación inclusiva y que están vigentes a día de hoy (tabla 3).

Tabla 3. Documentos normativos revisados

Documento	Carácter		
	<i>Filosófico</i>	<i>Pedagógico</i>	<i>Administrativo</i>
1. Normativa Educación			
Ley 20370/2009 Establece Ley General de Educación	X		X
Ley 20422/2010 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad	X		X
Ley-20845/2015 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales	X		X
Decreto 170/2010 Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial			X
Decreto 83/2015 aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica.	X	X	X

A pesar de ser documentos normativos diseñados para relevar la importancia de la educación inclusiva, lo normativo o administrativo está presente en todos los documentos; mientras que aspectos pedagógicos propios del quehacer de un centro aparecen indicado únicamente en un documento (Decreto Exento 83/2015).

También se hizo una revisión del uso que se da al término *inclusión* con la finalidad de determinar si aportan una mejor comprensión en cuanto a la tarea que deben llevar a cabo centros escolares.

Para esto, se realiza una diferenciación de tres usos que se da al término en los documentos revisados: *a) educativo* cuando el uso de la palabra hace referencia a la inclusión educativa o laboral (porque todos los establecimientos cuentan con Talleres Laborales); *b) legal* cuando el concepto es utilizado para señalar una ley, decreto o instrumento legal; *c) otro* si el término es utilizado para referirse a una agrupación, otro tipo de inclusión o un slogan del centro educativo.

De un total de 29 apariciones, el 38 % (n = 11) corresponden al uso en el área educativa. Los usos legales y de otro tipo están en un 31 % cada uno (tabla 4).

Tabla 4. Uso del término *inclusión* en los documentos normativos

	Término educativo	Legal	Otro	Referencia Total
Ley 20370 Establece Ley General de Educación	2			2
Ley 20422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad	3	2	8	13
Ley-20845 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales	3	2	1	6
Decreto 170 Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial		1		1
Decreto 83 Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica.	3	4		7
Total	11	9	9	29

La segunda pregunta, «¿El PEI de los centros específicos muestra en su discurso elementos de una educación inclusiva?», se responde a través de la información recogida de los PEI de los ocho centros que participan de esta investigación, la que evidencia que todos los centros cuentan con un marco filosófico evidenciado en la Visión y Misión, aunque dos establecimientos no cuentan con valores que complementen lo anterior. En cuanto a los aspectos pedagógicos, solo dos establecimientos cumplen

con todo. Seis de los ocho establecimientos no cuentan con perfil de egreso de estudiantes. Los modelos educativos más declarado son el inclusivo y ecológico funcional (tres veces cada uno). El centro Marta Stowhas únicamente declara misión, visión y modelo educativo (tabla 5).

Tabla 5. Datos del PEI de los ocho establecimientos que forman parte de la investigación

Centros específicos	PEI actua- lizado	Orga- nigra- ma	Aspectos filosóficos			Aspectos pedagógicos			
			Misión Visión	Se- llos	Va- lores	Perfil alumno egresado	Objetivo Estraté- gico	Objetivo de for- mación	Modelo educa- tivo
Escuela Es- pecial Chile España	–	X	X	X	X	X	X	X	Inclusivo
Escuela Di- ferencial María Ester Breve	X	–	X	X	X	–	X	X	Inclusivo
Escuela Es- pecial Luis Cousiño Squella	X	–	X	X	X	–	X	X	Ecológi- co fun- cional
Escuela Es- pecial Mar- ta Stowhas	–	–	X	X	–	–	–	–	Ecológi- co fun- cional
Escuela Di- ferencial Pierre Mendes	X	X	X	X	–	X	X	X	Ecológi- co fun- cional
Escuela Es- pecial Hua- llerehue	–	X	X	X	X	–	X	X	Valora- ción por la diver- sidad
Centro La- boral Poli- valente Alonkura	X	X	X	X	X	–	X	X	–
Escuela Es- pecial Tomé	X	–	X	X	X	–	X	X	Inclusivo

El análisis de discurso tanto de los documentos normativos como de los PEI se hará a través de imágenes que dan cuenta de la frecuencia de palabras, como también a través de una matriz de contenido.

Frecuencia de palabras

La figura 1 recoge los 20 términos más frecuentes de los documentos revisados para este trabajo, destacando *educación*, *discapacidad* y *personas*. La presencia de términos como *aprendizaje*, *social*, *comunidad* y *desarrollo* apuntan hacia la educación inclusiva, sin que se recoja la palabra *inclusión*.

Figura 1. Frecuencia de palabras de todos los documentos analizados



Para realizar un análisis comparativo en cuanto a la normativa que rige la educación pública y lo informado por los PEI de los centros específicos que forman parte de este trabajo, se elabora una marca de nube con los 20 términos más frecuentes utilizados en el discurso. La palabra más frecuente en ambos es *educación*, siendo otros términos compartidos *discapacidad* y *necesidades*. Los documentos normativos presentan un uso de lenguaje más administrativo, con palabras como *validar*, *subvención*, *reglamento*, *normas*, *sostenedor* y *cumplimiento*. En el caso de los PEI, se recoge un discurso más participativo que envuelve tanto lo pedagógico como la formación para la vida, con términos como *co-*

munidad, actividades, social, habilidades, equipo, apoderados, docentes y participación (figura 2).

Figura 2. Marca de Nube de la normativa y del PEI



Para una mejor comprensión del contenido que recoge el PEI, se ha realizado una división en aspectos filosóficos y pedagógicos, entendiendo que ambas áreas definen el trabajo de un centro educativo y se complementan entre sí, pero pueden diferir en su discurso.

La figura 3 recoge los términos más frecuentes del área filosófica del PEI (Misión, Visión, Sellos Educativos y Perfil del estudiante) de los ocho centros específicos que son parte de este trabajo. Por primera vez surge en el discurso el concepto *inclusión*, y

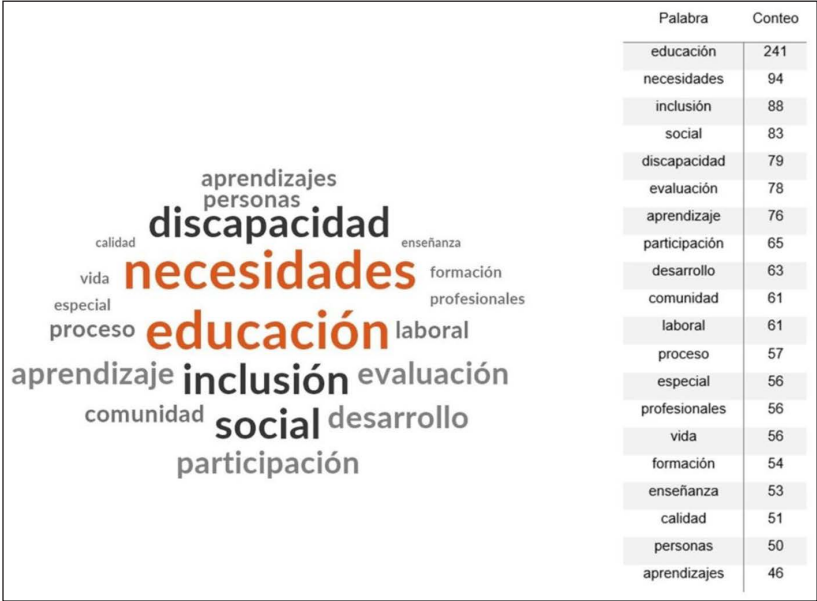
Figura 3. Marca de nube de aspectos filosóficos del PEI



lo hace en segunda frecuencia. Se destacan también términos como *participación, desarrollo, proceso, formación, social, aprendizajes y enseñanza*.

WI PEI recoge el elemento pedagógico como parte central del modelo educativo que orienta el quehacer del centro a través de los objetivos curriculares pedagógicos declarados; objetivos de formación valórica y convivencia; y objetivos de liderazgo educativo (figura 4).

Figura 4. Frecuencia de palabras del área pedagógica del PEI



La mitad de los establecimientos cuentan con organigrama, que refleja la forma en que entienden el funcionamiento administrativo del centro educativo y cómo conciben el liderazgo (figura 5).

Los términos más frecuentes y representativos de la forma de organizar el centro son *cargo, liderazgo y padres*. Se indican a algunos miembros de la comunidad educativa: *familia, profesionales y asistentes* y se distinguen jerarquías en términos como *cargo, organización, jefe y consejo*.

Figura 5. Frecuencia de palabras del organigrama de los centros específicos



Matriz de análisis

A continuación, se presenta la revisión del uso que se le da al término *inclusión* en todos los documentos (normativos y PEI), con la finalidad de determinar si aportan una mejor comprensión en cuanto a la tarea de los centros escolares.

En la presente investigación se reconocen tres usos: *a) educativo* cuando el uso de la palabra hace referencia a la inclusión educativa o laboral (porque todos los establecimientos cuentan con talleres laborales); *b) legal* cuando el concepto es utilizado para señalar una ley, decreto o instrumento legal; *c) otro* si el término es utilizado para referirse a una agrupación, otro tipo de inclusión o un slogan del centro educativo (tabla 6).

La palabra *inclusión* aparece nombrada en los documentos en 60 ocasiones. El mayor uso asignado tiene fines educativos (n = 26; 43 %), seguido de la forma legal (n = 19; 32 %) y, finalmente, otras formas (n = 15; 25 %).

La figura 6 presenta algunos ejemplos de la forma en que la palabra *inclusión* fue utilizada en los documentos revisados. La Ley 20410/2010 usa la palabra *inclusión* en ocho ocasiones con *otros usos*, algunos referidos a derechos tales como la inclusión laboral o social.

Tabla 6. Uso del término *inclusión* en todos los documentos revisados en el presente estudio

	Término educativo	Legal	Otro	Referencia Total
Ley 20370 Establece Ley General de Educación	2			2
Ley 20422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad	3	2	8	13
Ley-20845 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales	3	2	1	6
Decreto 170 Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial		1		1
Decreto 83 Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica.	3	4		7
PEI Escuela Especial Chile España	2		2	4
PEI Escuela Diferencial María Ester Breve	5	1	3	9
PEI Escuela Especial Luis Cousiño Squella	1	2		3
PEI Escuela Especial Marta Stowhas	1		1	2
PEI Escuela Diferencial Pierre Mendes	2			2
PEI Escuela Especial Huallerehue	2		1	3
PEI Centro Laboral Polivalente Alonkura	1	2		3
PEI Escuela Especial Tomé	1	1	3	5
Total	26	15	19	60

4. Discusión y conclusiones

En este trabajo el interés estuvo centrado en determinar si los centros específicos de dependencia pública de la provincia de Concepción transitan hacia una educación inclusiva y, para ello, se plantea la pregunta: «¿El marco regulatorio de la educación chilena establece el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad?».

Figura 6. Ejemplos del uso del término *inclusión* en documentos revisados

Documento	Término Educativo	Normativa	Otro uso
PEI Escuela Chile España, 2017	...escuela que avanza hacia la inclusión educativa y social, por medio de procesos de construcción colectiva que fomenten la participación activa de las comunidades y del entorno local...		Casa de la inclusión de la Municipalidad de Concepción
PEI Escuela María Ester Breve González	...brindado especial énfasis a la inclusión laboral y la transición a la vida activa de todas y todos los estudiantes del establecimiento...	La Ley N°20.422 tiene por objeto asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las Personas con Discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social.	Inclusión social: indicadores centrales de calidad
Decreto 170/2010	Inclusión educativa y valoración de la diversidad. El sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o	Ley 20.422 sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad	en riesgo su participación e inclusión social.
Ley 20.370/2010	Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades	Ley 20.422 sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad	que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad
Ley 20.422/2010	desarrollo de conductas, actitudes y destrezas que permitan la inclusión laboral y educacional.	Ley 20.422 sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad	con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y
Ley 20.845/2015	Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes	...de inclusión escolar que regula la admisión...	De la inclusión en esta resolución, deberá notificarse...
PEI Escuela Luis Cousiño Squella, 2021	que les permita mejorar su participación en la vida familiar, escolar, comunitaria y laboral; reduciendo las barreras para su inclusión.	20422, que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad	

La revisión del marco regulatorio de la educación chilena establece que el Estado reconoce la obligatoriedad de asegurar una educación inclusiva a todos los estudiantes de dependencia pública, tal como queda recogido en la Ley 20370 (2010) en su artículo cuarto, y la respectiva modificación de la Ley 20485, que incorpora que sea de calidad para todos, incluidos los estudiantes con discapacidad (Naciones Unidas, 2006; Naciones Unidas 2018), pero es insuficiente (Villaseca, 2024), toda vez que la normativa mantiene su foco en temas administrativos (Moreira *et al.*, 2022), lo que resta importancia a aspectos pedagógicos y de participación, propios de una educación inclusiva (San Martín *et al.*, 2020).

El derecho a una educación inclusiva por parte de las personas con discapacidad se ha estancado (Hagiwara *et al.*, 2019; Hincapié *et al.*, 2019), por lo que el Estado chileno precisa de una ley de educación especial que la dote de un marco curricular propio (Villaseca, 2024), ya que las herramientas y normativas generales existentes no están permitiendo el tránsito hacia una educación inclusiva de los centros específicos. Sería conveniente revisar experiencias como las de España y Alemania, que utilizan un modelo de educación combinada según sea la necesidad de apoyo de los estudiantes para asegurar una educación inclusiva a los estudiantes con discapacidad y para impulsar el sistema educativo hacia prácticas más inclusivas (Chieppa *et al.*, 2023; Kohrt *et al.*, 2020).

Pero existen algunos avances, especialmente en la concepción filosófica de los PEI, donde se observa un tránsito entre el modelo clínico, que aparece representado con términos tales como *ne-*

cesidades, especial, profesionales, evaluación; a un modelo que transita hacia la inclusión, dando lugar a la aparición de palabras como social, participación, comunidad y oportunidades.

En cuanto a la pregunta: «¿El PEI de los centros específicos muestra en su discurso elementos de una educación inclusiva?», el valor que tiene el PEI como una herramienta en la transición hacia una educación inclusiva es el énfasis en la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, desde su elaboración, ejecución y valoración (Horn *et al.*, 2023; Leithwood *et al.*, 2020; Uribe, 2017). Sin embargo, la participación de los miembros de la comunidad escolar se limita a la asistencia a reuniones y talleres (de carácter consultiva) (Mineduc, 2023), convirtiéndolo en un documento declarativo de buenas intenciones (Mineduc, 2016; Moreira *et al.*, 2022) que no termina de despegar como herramienta de organización efectiva y validada por todos los estamentos, incluido el Ministerio de Educación, que a la fecha mantiene su mirada en la fiscalización y sanción de los establecimiento más que en aportar para el buen tránsito hacia una educación inclusiva y de calidad.

Si el PEI es una herramienta que se utiliza para validar el reconocimiento de un centro educativo, todos deberían informar acerca de las mismas áreas; aun así, la mitad de los establecimientos no cuenta con organigrama, desconociéndose la forma en que llevan a cabo actividades directivas.

Pese a que la investigación se realiza en una de las cincuenta y seis provincias del país, los datos obtenidos contribuyen a generar una visión del contexto educativo de los centros específicos, con el fin de aportar en la toma de decisiones a nivel regional y nacional.

Una de la limitación del estudio se centra en que el trabajo llevado a cabo se ha centrado únicamente en una revisión y análisis de documentos del estado actual de la cuestión no habiéndose triangulado la información con las acciones implementadas por los centros específicos, que generen condiciones que orienten a la adopción de políticas y culturas de centro inclusivas. Otra limitación es el tamaño de la muestra que incluye solo centros de dependencia pública y no concertada o privada.

Como futura línea de investigación, se plantea una valoración del proceso de elaboración, ejecución y evaluación del PEI desde los propios centros específicos, que permita conocer las necesidades que ellos vislumbran en términos de normativa, re-

cursos, acompañamiento y formación para avanzar de manera efectiva hacia una educación inclusiva y de calidad.

5. Referencias

- Amado, J., Costa, A. y Crusoé, N. (2017). *A técnica de análise de conteúdo*. En: J. Amado (org.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-351). Imprensa da Universidade de Coimbra (3.^a ed.). <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Chieppa, M., Sánchez, R. y Sandoval, M. (2023). Looking at the Margins: Is Inclusive Education for All? *Education Sciences*, 13(10), 991. <https://doi.org/10.3390/educsci13100991>
- Decreto 170 de 14 de mayo de 2009, Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. *Diario Oficial de la República de Chile*, 21 de abril de 2010. <https://bcn.cl/2hryq>
- Decreto 83, 30 de enero de 2015, Exento. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. *Diario Oficial de la República de Chile*, 5 de febrero de 2015. <https://bcn.cl/2f7b6>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Engsig, T. y Johnstone, C. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education—lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.940068>
- Hagiwara, M., Amor, A. M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. M., Uyanik, H. y Aguayo, V. (2019). International trends in inclusive education intervention research: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 3-17. <https://www.jstor.org/stable/26663958>
- Hincapié, D., Duryea, S. e Hincapié, I. (2019). *Education for All: Advancing Disability Inclusion in Latin America and the Caribbean*. <http://dx.doi.org/10.18235/0001673>
- Horn, A., Pérez, M., Cuéllar, C., Queupil, J. P. y González, Á. (2023). *Guía sobre normativa vigente para equipos directivos de establecimientos educacionales*. MINEDUC. Gobierno de Chile.

- Kohrt, P., Gresch, C. y Mahler, N. (2021). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und Förderschulen: Die Rolle individueller und klassenbezogener Kompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1205-1229. <https://doi.org/10.18452/25952>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven Strong Claims About Successful School Leadership Revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Ley 20370, de 17 de agosto de 2009, que establece la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, 12 de septiembre de 2009. <https://bcn.cl/2f73j>
- Ley 20422, de 03 de febrero de 2010 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad. *Diario Oficial de la República de Chile*, 10 de febrero de 2010. <https://bcn.cl/2f7s1>
- Ley 20845, de 29 de mayo de 2015, de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales. *Diario Oficial de la República de Chile*, 08 de junio de 2015. <https://bcn.cl/2f8t4>
- Mineduc (2016). *Proyecto Educativo Institucional. «Creando oportunidades para la inclusión social»*. Marta Stowhas Kargus. <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/4803/ProyectoEducativo4803.pdf>
- Mineduc (2017). *Proyecto Educativo Institucional Escuela Especial Hualle-rehue*. <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/20549/ProyectoEducativo20549.pdf>
- Mineduc (2018). *Ciclo de Mejoramiento en los establecimientos Educacionales. Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018*. Ministerios de Educación. División de Educación General.
- Mineduc (2019a). *Proyecto Educativo Institucional María Ester Breve González*. <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/4979/ProyectoEducativo4979.pdf>
- Mineduc (2019b). *Proyecto Educativo. Escuela Diferencial Pierre Mendes France. San Pedro de la Paz*. <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/4550/ProyectoEducativo4550.pdf>
- Mineduc (2020). *Proyecto Educativo Institucional Escuela Especial Tomé*. <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/4827/ProyectoEducativo4827.pdf>

- Mineduc (2021). *Proyecto Educativo Institucional Escuela Luis Cousiño Squella*. <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/4751/ProyectoEducativo4751.pdf>
- Mineduc (2022). *Proyecto Educativo Institucional Centro Laboral Polivalente Alonkura*. <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/4751/ProyectoEducativo4751.pdf>
- Mineduc (2023). *Marco General de Educación Inclusiva. Documento de trabajo*. Ministerios de Educación. Unidad de Inclusión y Participación. Gobierno de Chile.
- Mineduc (2024). *Proyecto Educativo Institucional Escuela Diferencial Chile España. Creando puentes para la inclusión*. <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/4543/ProyectoEducativo4543.pdf>
- Moreira, A., Portales J. y Sáez, P. (2022). El Proyecto Educativo Institucional en el sistema escolar chileno: propuestas de fortalecimiento a partir de una revisión comparada. *Revista Saberes Educativos*, 9, 01-27. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67730>
- Naciones Unidas (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev. 3). Santiago.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V. y Sánchez Sánchez, G. (2019). Evaluation of Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS) Applied to Research. *Communications in Computer and Information Science*, 1011, 474-485. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20798-4_41
- Shevlin, M. (2019). Moving Towards Schools for All: Examining the Concept of Educational Inclusion for Disabled Children and Young People. En: G. de Beco, S. Quinlivan y J. E. Lord (eds.). *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law* (pp. 97-121). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316392881.005>

- Silva, G. (2019). Organização da educação especial em uma rede estadual de ensino sob o prisma das políticas públicas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 23(1), 49-60. <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i1.11659>
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 149-156. <https://doi.org/10.15366/reice2007.5.5.021>
- Villaseca, M. (2023). *Estado de a Educación Especial en Chile*. Acción Educar.

«El restaurante de las fracciones», una experiencia inclusiva de enseñanza-aprendizaje

BELÉN SUÁREZ-LANTARÓN

<https://orcid.org/0000-0003-2917-0495> - bslantaron@unex.es

Universidad de Extremadura

SARA BENÍTEZ-SÁNCHEZ

sbenitezd@alumnos.unex.es

Universidad de Extremadura

Resumen

La educación inclusiva ofrece a todo el alumnado una formación de calidad, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia y es en las aulas que los materiales inclusivos se hacen necesarios. Este trabajo describe una experiencia de enseñanza-aprendizaje (el restaurante de las fracciones) con el objetivo de trabajar las matemáticas (en concreto las fracciones) en un aula inclusiva, creando, para ello, los materiales que permitan la participación activa de todo el alumnado. La experiencia se realiza en un aula de 4.º de educación primaria y participan dos docentes y 18 niños y niñas, seis de los cuales presentan alguna necesidad de apoyo educativo. Los resultados obtenidos muestran que la creación y el uso de estos materiales ha motivado y despertado el interés entre el alumnado (a pesar de ser matemáticas, una materia que no les suele agradar) logrando una sensibilización positiva hacia estos contenidos. Observándose, también, una mejora en los resultados de aprendizaje. Como conclusión, se destaca que la utilización de materiales diseñados para el aprendizaje de forma universal ayuda a promover una educación justa y de calidad, basada en el respeto, la tolerancia y cooperación, logrando la formación de personas más comprometidas socialmente.

Palabras clave: educación inclusiva, educación universal, aprendizaje activo, igualdad de oportunidades, discapacidad

1. Introducción

La contextualización de esta experiencia gira en torno a tres cuestiones fundamentales: la educación inclusiva, la importancia de diseñar materiales inclusivos para trabajar en las aulas y la enseñanza de las matemáticas.

1.1. La educación inclusiva

Como ya apuntaban Booth y Ainscow (2011), hablar de *educación inclusiva* implica referirse a un conjunto de procesos que tienen como objetivo eliminar o reducir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Los autores describían tres dimensiones: la cultura, la política y la práctica en referencia a la inclusión educativa. Dentro de la dimensión cultura se plantea una comunidad educativa con valores y creencias compartidas y orientadas a que todos y todas aprendan; las políticas se centran en la inclusión como motor del centro educativo y enmarcan las distintas modalidades de apoyo para responder a la diversidad, y las prácticas aseguran que las actividades escolares promuevan la participación plena y efectiva en coherencia con la cultura a la que pertenecen y la política orientadora que tienen.

La diversidad es una realidad en nuestras aulas, a las que asisten estudiantes de diferentes razas, culturas, creencias y con competencias diversas. Esta diversidad debe ser atendida por el profesorado en las aulas de una manera natural, sin que suponga un impedimento para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Arnaiz, 2017). En la misma línea, Plena Inclusión (2023) reconoce que la inclusión ocurre cuando las personas con discapacidad pueden participar en cualquier actividad en igualdad de oportunidades. Y es que uno de los pilares en los que se basa la educación inclusiva es el de disponer de currículos accesibles que contemplen la diversidad de estudiantes dentro de las aulas (Sánchez-Fuentes *et al.*, 2016).

En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), ya se recoge que deben asegurarse los «ajustes razonables» en función de las necesidades individuales y prestar el apoyo necesario para fomentar el máximo desarrollo educati-

vo y social de todos y todas, en igualdad de condiciones con los demás; es decir, se debe considerar la diversidad como un principio básico y no como una medida que solo será utilizada por unos pocos.

En la misma línea, la UNESCO (2021) promueve la creación de ambientes de aprendizaje donde el alumnado sea valorado y se fomente la colaboración y el apoyo mutuo. Es decir, identificar y eliminar las barreras que dificulten el acceso a una educación equitativa y de calidad, trabajando desde todos los ámbitos que rodean la escolarización.

Por consiguiente, implementar la inclusión en las aulas supone utilizar metodologías que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes y dar respuesta a situaciones de la comunidad educativa. Como explican Simón *et al.* (2022), revisando la literatura se pueden encontrar cada vez más investigaciones que ponen en relieve la importancia del clima escolar, del diseño de un currículum inclusivo o del valor del papel docente. En esta línea, diversos autores y autoras señalan cómo, en los últimos años, se puede observar el incremento de la implementación de metodologías activas en los centros educativos, como, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo y el diseño universal para el aprendizaje (DUA) que proponen la creación de contextos de aprendizaje flexibles (Alba, 2012; Muñoz y Porter, 2018) y que implementa la inclusión y proporciona de forma efectiva el acceso al currículo de la educación general (Valencia y Hernández, 2017)

Sin duda, la adopción de concepciones abiertas e inclusivas respecto al modo de diseñar es uno de los aspectos clave en relación con el incremento en la participación de todas las personas en la sociedad actual (Sánchez-Fuentes *et al.*, 2016). En esta línea, autoras como Palomares (2017) o Sarto y Venegas (2009) explican que los materiales inclusivos en el aula son necesarios para crear un ambiente de respeto y entendimiento, favorecer la socialización y el desarrollo de habilidades sociales, satisfacer las necesidades de todo estudiante y adaptar la enseñanza para que puedan progresar.

En palabras de Navarro (2011):

El alumnado es diverso en género, edad, aptitudes, estrategias de aprendizaje, rasgos de personalidad, inteligencia, velocidad ejecuti-

va, etc. Aspectos específicos de la diversidad son las dificultades de aprendizaje, las minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales, etc. Otro aspecto es el de las altas capacidades, el talento y la superdotación. Todos estos aspectos requieren de una atención a la diversidad específica para asegurar la calidad de la educación. De tal forma que el «café para todos» puede llegar a suponer una injusticia: los hay que no toman café. (pp. 2-3)

1.2. La importancia de trabajar con materiales inclusivos en las aulas

La idea de aulas inclusivas conlleva repensar el apoyo educativo y un planteamiento del profesional de atención a la diversidad diferente al actual. Como señalan García-Prieto *et al.* (2020) relacionado con una nueva forma de entender el apoyo (colaborativo o comunitario) que implica el uso de estrategias didácticas activas, recursos adaptados al diseño universal de aprendizaje, una dinámica y organización del aula que favorezca la inclusión y la promoción de un ambiente de aprendizaje equitativo e igualitario, entre otras cuestiones.

Se deriva, por tanto, la importancia que tienen los materiales y recursos que introducimos en las aulas para favorecer la inclusión; materiales que, tal y como señalan autoras como Palomares (2017) o Sarto y Venegas (2009), resultan necesarios para crear un ambiente de respeto y entendimiento, favorecer la socialización y el desarrollo de habilidades sociales, satisfacer las necesidades de todo el estudiantado y adaptar la enseñanza para que puedan progresar.

Considerando que hablar de inclusión educativa implicar hacer referencia a la creación de ambientes de aprendizaje que permitan la participación activa y efectiva de todo el alumnado presente en el aula independientemente de sus habilidades, necesidades o características personales, para lograrlo se hace necesario utilizar materiales y recursos diseñados de modo que tengan en cuenta la diversidad del aula. Es decir, materiales inclusivos; entendiendo por tales aquellos que se diseñan y adaptan para que todo el alumnado pueda acceder a ellos y utilizarlos de manera eficaz (Alba *et al.*, 2014).

Este tipo de materiales resultan importantes porque el alumnado obtiene una serie de beneficios sobre el aprendizaje inde-

pendientemente de sus características (Kenedy y Vargas, 2022). Desde la perspectiva inclusiva es importante fomentar la participación de todo el alumnado con o sin necesidades educativas y, en este sentido, el diseño de materiales con los que todos y todas puedan trabajar en igualdad de condiciones permite a los docentes alcanzar este objetivo.

El uso de materiales manipulativos resulta ser un adecuado apoyo en el aprendizaje, fomentar la creatividad del alumnado y ejercitar la manipulación y construcción. Además, sirven como puente entre los contenidos y los procedimientos, algo esencial para que el aprendizaje sea efectivo (Kenedy y Vargas, 2022).

Los materiales manipulativos son muy beneficiosos para el alumnado con necesidades educativas. Estos materiales ayudan a que el alumnado aumente su desarrollo cognitivo, pensamiento lógico, desarrollo numérico, memoria y pensamiento abstracto. Además, estos materiales pueden mejorar y hacer crecer al estudiantado tanto socialmente como psíquicamente, haciendo que pueda disfrutar al máximo de su etapa escolar y pueda ser feliz en un sitio donde alguna vez ha sentido incompreensión y frustración (Castro *et al.*, 2017; Guajala, 2018).

1.3. La enseñanza de las matemáticas

La palabra *matemáticas* hace referencia a la ciencia que estudia las relaciones entre las magnitudes, cantidades y propiedades, y las operaciones mediante las cuales el alumnado puede extraer cantidades o magnitudes desconocidas para él. Además, son indispensables para nuestro día a día y para poder entender de forma correcta nuestro entorno.

Las matemáticas son una parte fundamental en el desarrollo integral e intelectual del alumnado. Esta asignatura les ayuda a ser más lógicos, a razonar, a la resolución de problemas y a tener la mente más preparada para el pensamiento crítico y la abstracción (De La Osa, 2021).

Sin embargo, hay estudiantes a quienes escuchar la palabra *matemáticas* les provoca ansiedad y, en muchas ocasiones, esta cuestión se traduce en resultados de aprendizaje negativos. En muchas ocasiones la solución a esta situación se inicia porque el alumnado no ha estudiado la materia con métodos, materiales y estrategias más activas y participativas, que estimulen aprendi-

zajes lo más significativos posible. Aunque se ha de reconocer que en los últimos años, cada vez más se implementen en las aulas diferentes modos de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se introducen recursos tecnológicos o atractivos para el alumnado y materiales motivadores. Como explica Alvarado (2021) el uso de ilustraciones y pegatinas en operaciones matemáticas ayudará a que el estudiantado pueda resolver ejercicios mientras dibuja. Además, como indica esta autora, no solo va a contribuir al desarrollo de conceptos matemáticos, sino que también ayudará a la mejora de las destrezas en motricidad fina. Asimismo, usar objetos cotidianos como lápices, libretas, coches, vasos, entre otros, pueden contribuir al aprendizaje, ya que sirven para comprender desde las operaciones más básicas como la suma y la resta hasta enseñar algunas figuras geométricas.

En este sentido, y atendiendo a las cuestiones expuestas –la educación inclusiva, la importancia de utilizar materiales y recursos que puedan ser utilizados por todo el alumnado y la enseñanza de las matemáticas–, se plantea como objetivo de este trabajo el diseño de materiales con los que trabajar de forma inclusiva las matemáticas (en concreto las fracciones) en un aula ordinaria, con la finalidad de promover el aprendizaje (mejorar los resultados académicos) y el interés por la materia.

2. Diseño y procedimiento seguido

La finalidad por la que se diseña esta intervención y, en concreto, recursos manipulativos inclusivos es mejorar los resultados escolares del alumnado, en especial el más vulnerable, e incrementar el interés por la materia, sobre todo entre el alumnado que presenta características absentistas.

2.1. Contexto

La experiencia educativa se ha desarrollado en un aula de educación primaria de 4.º curso, en un centro público situado en una zona rural de la provincia de Badajoz. Participan un total de dos docentes y 18 estudiantes, nueve niños y nueve niñas, de los cuales seis presentan algún tipo de necesidad de apoyo educati-

vo: dos están diagnosticados con trastorno de hiperactividad y déficit de atención (TDHA); seis de estos reciben apoyo a través del programa PROA cuya finalidad es mejorar los resultados escolares del alumnado, especialmente el más vulnerable, e incrementar el porcentaje de permanencia en el sistema educativo. Además, uno presenta discapacidad en el lenguaje y presenta dificultades al comunicarse verbalmente, además de una disminución de la capacidad de entender ciertos contenidos; dos no tienen una estructura familiar organizada, problemática que acaba reflejándose en los resultados de aprendizaje y un estudiante que, a pesar de que siempre hace las tareas y su actitud es muy positiva, nunca consigue alcanzar los objetivos propuestos por la maestra. Esto acaba generando en el alumno un sentimiento de frustración e inferioridad que hace que sienta hacia las matemáticas un gran rechazo.

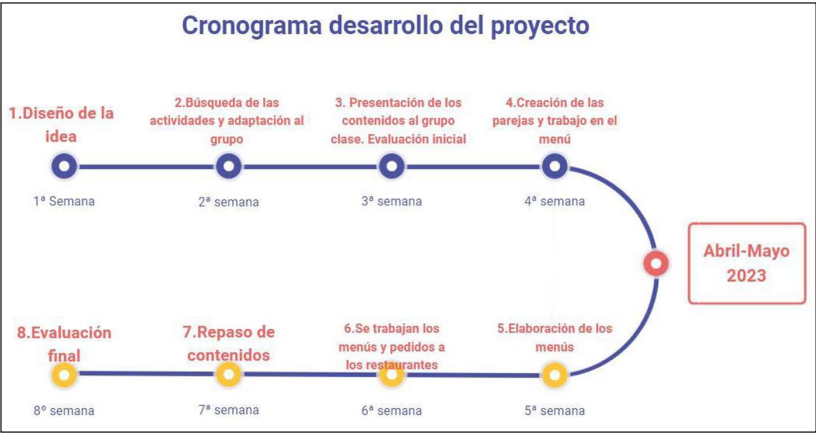
2.2. Diseño

Teniendo presente este contexto, y para atender dicha diversidad, se diseñan recursos inclusivos y manipulativos para trabajar los contenidos de matemáticas, en concreto las fracciones, bajo una actividad denominada «El restaurante de las fracciones». Esta idea se adapta de la expuesta por una docente de educación primaria llamada Sonia (2023), experta en diseñar materiales manipulativos para su alumnado y compartirlo a través de redes sociales como TikTok (<https://www.tiktok.com/@unaprofemolona>) o Instagram (@unaprofemolona). El cronograma de su desarrollo se puede ver en la figura 1.

En el diseño de estos recursos se han tenido presentes los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA):

- a) *Proporcionar múltiples medios de representación*: al presentar los contenidos en diferentes formas (imágenes y texto). En el caso del material, principalmente se utiliza la plastilina por su facilidad manipulativa, para poder crear los mejores platos (figura 1), pero también papel, pegatinas, etc., que puedan pegar y despegar según la respuesta exigida, buscando que todo el alumnado se sienta cómodo al trabajar en la actividad.
- b) *Proporcionar múltiples medios de acción y expresión*: los estudiantes pueden tener opciones para interactuar con el material y

Figura 1. Cronograma del proyecto.



Fuente: elaboración propia

Figura 2. Materiales elaborados en la actividad «El restaurante de las fracciones».



Fuente: elaboración propia

- demostrar lo que han aprendido, emitiendo respuestas orales, escritas, gráficas o digitales.
- c) *Proporcionar múltiples medios de compromiso*: se trabajan diversas formas de motivar y activar a los estudiantes, considerando sus intereses, contextos culturales y emociones, para fomentar su participación activa. Para ello, se trabaja desde un centro de interés común y conocido como es la comida y se deja que sea el alumnado quien elija cuál será su menú. Al tratarse de un restaurante, el alumnado deberá crear los pla-

tos que más les gusten (pizza, hamburguesas, tartas, etc.) y así deberán dividirlos para servirlos a los clientes en tantas porciones como se requiera en la actividad.

2.3. Procedimiento

Una vez diseñado el material, se implementa la actividad en la que trabaja el alumnado agrupado por parejas. Estas parejas son formadas por la docente de modo que en el caso del alumnado con necesidades de apoyo educativo tenga un compañero o compañera sin ellas. Ambos miembros de la pareja comienzan siendo *chefs* de su propio restaurante al que tienen que poner un nombre. La misión de estos chefs será pensar en 6 platos que formarán parte de su menú del día. Estos platos los elaborarán con la plastilina que tengan o incluso pueden pedir más colores a las demás parejas de la clase. Con sus manos deberán ir moldeando la plastilina hasta formar un apetecible plato. Una vez realizados los 6 platos correspondientes, deberán fraccionar la elaboración que hayan hecho en tantas partes según soliciten los clientes (las docentes u otros compañeros y compañeras), utilizando un tablero para marcar el número de porciones que se les pide. Los platos y su división en porciones ayudarán al alumnado a trabajar el concepto de *fracción* y a comprender las porciones que representan.

A través del diseño de platos y la elaboración de las cartas de los restaurantes el alumnado va trabajando las fracciones, permitiéndose, así, la participación de todos y todas y la manipulación de los materiales en todas las actividades. Del diseño de estas actividades se debe destacar que todo el estudiantado ha podido trabajar con el mismo material sin necesidad de adaptarlo, resultando apropiado para cada una de las necesidades de apoyo educativo; es decir, se ha trabajado de manera inclusiva, cooperando y ayudándose entre todos y todas.

2.4. Evaluación

La experiencia ha contado con dos sistemas de evaluación. En el caso de los resultados de aprendizaje, se ha procedido a elaborar una prueba que ha servido como test de evaluación inicial y final y, para conocer el grado de satisfacción del alumnado, se ha

hecho una breve consulta mediante un cuestionario con cuatro preguntas de respuesta de sí/no.

El ejercicio utilizado en la prueba de evaluación inicial constaba de dos actividades. En la primera, se pedía realizar una división y posterior pintura de cada figura geométrica según se indicase en la fracción correspondiente. Por ejemplo, dividir un rectángulo teniendo en cuenta la fracción $\frac{1}{2}$ y colorear la parte que indique el numerador. En la segunda, se pedía que se trasladara a fracción una serie de representaciones. Por ejemplo, un círculo dividido en 6 partes donde 3 de esas 6 partes está coloreadas de negro. El alumnado debía averiguar cuál era la fracción que representaba.

Por otro lado, la evaluación final se planteó con el objetivo de comprobar el grado en el que el alumnado había logrado el objetivo propuesto y comprendía la materia sobre fracciones.

En cuanto al cuestionario de satisfacción, este se compuso de tres breves preguntas a las que debía responderse con un sí o un no: 1) «¿Te ha gustado la actividad?», 2) «¿Repetirías la actividad?» y 3) «¿Te ha ayudado a entender mejor las fracciones?».

3. Resultados

Los resultados que se exponen se obtienen comparando la evaluación inicial realizada con la evaluación final. En ambos casos el alumnado debía resolver dos ejercicios relacionados con las fracciones.

El primer ejercicio consistía en la división y posterior pintura de cada figura geométrica según indicase cada fracción, por ejemplo, debía dividir un rectángulo teniendo en cuenta la fracción $\frac{1}{2}$ y colorear la parte que indique el numerador. En esta prueba, en la evaluación inicial, más de la mitad del alumnado que realizó la actividad falló los tres apartados que formaban este ejercicio (8 de los 17 estudiantes). En todo caso, tras el trabajo con el material manipulativo creado en la experiencia expuesta, el número de fallos disminuyó considerablemente (4 de los 17 estudiantes).

El segundo ejercicio consistía en el escrito en forma de fracción de una serie de representaciones, por ejemplo, un círculo dividido en 6 partes donde 3 de esas 6 partes está coloreadas

de negro. Los estudiantes debían averiguar cuál era la fracción representada, en este caso sería $\frac{3}{6}$. En esta prueba, en la evaluación inicial, 8 de los 17 estudiantes que realizaron la actividad fallaron los 3 apartados que formaban el ejercicio. Tras la manipulación de los materiales creados, en la evaluación final, se observa una disminución del alumnado que ha fallado (tan solo 3 de los 17 estudiantes). Se debe añadir a estos resultados que:

- De los ocho niños y niñas que habían fallado tanto el ejercicio 1 como el ejercicio 2, seis reciben el refuerzo educativo llamado PROA, un programa para mejorar los resultados escolares del alumnado especialmente vulnerable. Este alumnado no suele presentar interés a la hora de comenzar nuevos contenidos o unidades a tratar. Además, en este caso concreto, no se cuenta con el apoyo familiar para que el interés aumente.
- Dos de los ocho estudiantes que han fallado tanto en la evaluación inicial como la final, a pesar de su gran interés hacia el material, no consiguieron lograr los objetivos propuestos, por lo que se reforzó con ellos esta actividad.

Como resultado más destacable está el hecho de que los estudiantes han podido trabajar este material sin necesidad de realizar adaptaciones; es decir, el alumnado ha trabajado de manera inclusiva, cooperando y ayudándose entre todos y todas.

La información extraída del breve cuestionario de satisfacción completado por el alumnado (este comprendía tres preguntas: 1) «¿Te ha gustado la experiencia?», 2) «¿Repetirías la experiencia?» y 3) «¿Te gustaría que la profe repitiera este tipo de experiencias?») ha mostrado que la actividad resultó motivadora y atractiva, ya que todos y todas han respondido con un sí a las preguntas propuestas.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que el uso de materiales manipulativos ha resultado ser un adecuado apoyo en el aprendizaje, ha ayudado a fomentar la creatividad entre el alumna-

do y ejercitar la manipulación y construcción, viniendo a confirmar que este tipo de acciones pueden servir como puente entre los contenidos y los procedimientos, algo esencial para que el aprendizaje sea efectivo, como ya señalaban Kenedy y Vargas (2022).

Se observa que el hecho de trabajar juntos, aparte de aumentar la motivación y el interés, resulta enriquecedor tanto para los docentes como para el propio alumnado (Landeta, 2021; Sánchez-Sánchez, 2019), promoviendo otras competencias como son la educación basada en el respeto, la tolerancia, la cooperación y el aprender de los demás, logrando la formación de personas más comprometidas socialmente (Bermúdez, 2020; Navarro, 2011).

Se debe reconocer que esta es una experiencia limitada a un aula y, por tanto, sus resultados no son generalizables, pero su implementación ha mostrado que el uso de materiales manipulativos en el aula resulta beneficioso, en líneas generales, para todo el alumnado y, de forma particular, para el alumnado con necesidades educativas. El hecho de incluir materiales con los que todo el alumnado puede trabajar en igualdad de condiciones (sin necesidad de su adaptación) resulta ser un medio clave para promover ambientes inclusivos en los que se pueden adquirir, además de las competencias curriculares, otras competencias relacionadas con la cooperación y el respeto. Estos resultados confirmarían los que ya se ha recogido en estudios previos (Castro *et al.*, 2017 o Guajala, 2018) en los que se indica que estos materiales ayudan a que el alumnado aumente su desarrollo cognitivo, pensamiento lógico, desarrollo numérico, memoria y pensamiento abstracto. Además, como indican los estudios, pueden mejorar y hacer crecer al alumnado tanto socialmente como psíquicamente.

Por todo lo expuesto, se puede concluir que se logra la finalidad por la que se diseña esta intervención y, en concreto, los recursos manipulativos inclusivos, dado que se obtiene una mejora de los resultados escolares del alumnado participante e incrementar el interés y participación en la asignatura de aquel más vulnerables dentro del aula. No obstante, considerando la limitación que supone que la experiencia se halla llevado a cabo en un solo aula, se proponen futuras líneas de actuación, haciendo extensible la experiencia a otras aulas y otros contenidos

de modo que se corroboren los resultados de forma más fehaciente.

5. Referencias

- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En: J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto y F. Tortosa (ed.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Región de Murcia. <https://diversidad.murcia.educa.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Alba, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículum*. EducaMadrid.
- Alvarado, M. (2022). ¿Cómo debe ser la enseñanza de las Matemáticas en la escuela primaria? Plataforma Educativa Luca: Curso en línea y Aprendizaje Esperado [página web]. <https://bit.ly/3OwTMYf>
- Arnaiz, P. (2017). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*. <https://bit.ly/3MQVP8f>
- Bermúdez, B. A. (2020). Los valores humanos y el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Portal de la Ciencia*, 1(1), 42-54. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v1i1.287>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Índex para la inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Castro, M. M., Rodríguez, J. y Peirats, J. (2017). Materiales didácticos, libros de texto y educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 11-16.
- De La Osa, A. (2021, 9 de abril). *La importancia de las matemáticas en la vida - Smartick*. Smartick [página web]. <https://bit.ly/45oXBF3>
- García-Prieto, F. J., Delgado, M., Gómez, I. y Moya, A. (2020). Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo. *Educar*, 57(2), 289-304. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1299>
- Guajala, M. M. (2018). Diseño de material didáctico inclusivo a partir de la enseñanza-aprendizaje de matemáticas en niños ciegos. En: C. Chávez-Rodríguez y C. Garrido-Noguera (coords.). *La vinculación universidad-empresa para el desarrollo integral con impacto social* (pp. 250-271). REDUE-ALCUE, UDUAL.

- Kenedy, A. y Vargas, Y. C. (2022). La importancia de la elaboración de materiales inclusivos. *Calidad en la Educación Superior*, 13(2), 332-355.
- Landeta, A. (2021, 24 de mayo). *La cohesión de grupo y sus claves en educación* [página web]. <https://bit.ly/4bjZlWm>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en BOE n.º 340, de 30 de diciembre de 2020 (pp. 122868-122953).
- Muñoz, Y. y Porter, G. (2018). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1552-1567. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>
- Navarro, J. (2011). *Diversidad, calidad y equidad*. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Región de Murcia. http://sid.usal.es/docs/F8/FDO26202/Diversidad_calidad_equidad.pdf
- Palomares, A. (2017). *Retos de la educación inclusiva para construir una sociedad incluyente*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Plena inclusión España (2023, 13 enero). *Plena inclusión* [página web]. <https://www.plenainclusion.org>
- Sánchez-Fuentes, S., Castro, L., Casas, J. A. y Vallejos, V. (2016). Análisis factorial de las percepciones docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 135-149.
- Sánchez-Sánchez, T. (2019). La influencia de la motivación y la cooperación del alumnado de primaria con robótica educativa: un estudio de caso. *Panorama*, 13(25), 117-140.
- Sarto, M. P. y Venegas, M. E. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. INICO.
- Simón, N., Abellán, M. A. y Cisneros, J. (2022). Sinergia colaborativa en aulas inclusivas: una experiencia de grupos interactivos con alumnado con discapacidad intelectual. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 91-108. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4218>
- Sonia, Una profe molona. (2023). *Materiales educativos*. Kukumarket [página web]. <https://app.kumumarket.com/autor/203>
- UNESCO (2021). *Inclusión en Educación*. UNESCO. <https://bit.ly/4bjdvUs>
- Valencia, C. y Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120.

Tic-tac, tic-tea. Aprender sobre el TEA jugando para fomentar la inclusión en Educación Infantil y Primaria

ANTONIO GARCÍA GUZMÁN

<https://orcid.org/0000-0003-1495-9549> - antogagu@ugr.es

Universidad de Granada

MARÍA BERMÚDEZ MARTÍNEZ

<https://orcid.org/0000-0001-8852-5415> - mbermudez@ugr.es

Universidad de Granada

VANESA LÓPEZ BÁEZ

vanesalb@correo.ugr.es

CEIP Maestro José Acosta de Ceuta

Resumen

Esta experiencia se inserta en un proyecto de innovación docente avanzado, titulado «ApS y Transferencia del conocimiento: un viaje de inmersión práctica para los futuros docentes desde el Aula-Laboratorio de Educación Infantil», que pretende facilitar al estudiantado de los grados de Educación Infantil y Primaria la realización de prácticas en contextos reales, desarrollando secuencias didácticas y actividades de aprendizaje-servicio.

La experiencia ha sido desarrollada durante el curso 2022-2023 por el alumnado de segundo curso de los grados de Educación Infantil y Primaria (UGR) y ha contado con la participación de dos centros educativos.

El objetivo ha sido concienciar y dar a conocer al alumnado de los centros educativos cómo son y qué características tienen sus compañeros con TEA.

Tras la experiencia se hicieron grupos de discusión, con participación de alumnado y profesorado universitario y docentes de los centros educativos. Las intervenciones fueron transcritas y se llevó a cabo un análisis de contenido. Se contó también con la opinión de los equipos directivos de los centros.

Los resultados han sido muy positivos para todos los implicados, destacando su valor para la inclusión del alumnado con TEA y para la propia formación del claustro docente de los centros educativos. El estudiantado universitario mostró su satisfacción, destacando el valor las prácticas de microenseñanza para su formación y motivación al participar en actividades de ApS.

Palabras clave: TIC, robótica, trastorno del espectro autista, innovación educativa, formación inicial docente, aprendizaje-servicio

1. Introducción

El proyecto en el que se inserta esta experiencia es continuación de otros desarrollados en los cursos 2016-2018 como proyecto de innovación docente básico y en los cursos 2018-2022 a través de dos proyectos de innovación docente avanzados. Los resultados de estas experiencias previas fueron sumamente positivos favoreciendo la iniciación a la práctica profesional del estudiantado desde los primeros cursos, el desarrollo de una docencia más práctica y conectada con la realidad profesional, la motivación del alumnado, la coordinación entre profesorado y asignaturas y las relaciones de colaboración y actividades de transferencia con los centros educativos. Todo ello ha influido en la continuación de dichas experiencias, si bien, en este caso, se inserta, además, dentro del catálogo de acciones formativas que ofrece la propia Ciudad Autónoma de Ceuta para los centros educativos, a través de su guía educativa *Ceuta te Enseña*, de carácter anual.¹ De esta forma, además, se consigue dar un mayor alcance a la transferencia a los aprendizajes adquiridos y ofrecer un servicio (aprendizaje-servicio o ApS) a los centros educativos, muy necesario y demandado, mediante la realización de prácticas de microenseñanza en contextos reales.

El proyecto y, en concreto, esta experiencia de ApS se justifica, además, como una necesidad que se ha puesto de manifiesto en un estudio desarrollado en las ciudades autónomas de Ceuta, Melilla y en la provincia de Granada (García Guzmán, 2021) en el que, mediante el desarrollo de una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), se analizó el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas destinadas al alumnado con TEA.

1. <https://www.ceuta.es/ceuta/images/servicios/educacion/documentos/Gu%C3%ADa%202023/GU%C3%8DA%2023-24.pdf>

En el citado estudio se puso de manifiesto la importancia de desarrollar acciones inclusivas que permitiesen no solo el adecuado trabajo en las citadas aulas TEA, con los recursos personales y materiales necesarios, sino que, además, se desarrollasen actividades y acciones que permitiesen la participación de todo el alumnado, favoreciendo lo que se ha denominado *momentos de integración*, que se consideran fundamentales, especialmente en los centros provistos de dichas aulas. De igual modo, se indicó la necesidad de hacer consciente al alumnado del aula ordinaria (y de referencia del alumnado con TEA) de las necesidades de sus compañeros y compañeras con TEA, de sus características «especiales», así como del modo en el que pueden ayudarles para fomentar su inclusión.

Por ello, esta experiencia de innovación pretende un doble objetivo. Por un lado, facilitar al estudiantado de los grados de Educación Infantil y Primaria (sobre todo en los primeros cursos), la realización de prácticas en contextos reales, desarrollando secuencias didácticas y actividades que les posibiliten una formación más práctica, vivencial y real, profesional e integrada, basada en el trabajo cooperativo, la interdisciplinariedad, el empleo de las TIC, la robótica y la transferencia al entorno y el ApS. Por otro, partiendo de las necesidades detectadas en el estudio aludido (García Guzmán, 2021), se ha pretendido concienciar y dar a conocer al alumnado de las etapas iniciales de Educación Primaria (primer curso) y de Educación Infantil (5 años) cómo son, qué características y qué dificultades tienen sus compañeros con TEA y qué pueden hacer para comunicarse y relacionarse con ellos para mejorar su inclusión.

Para dar respuesta a dichos objetivos, se ha partido de una metodología activa, lúdica, creativa, innovadora y tecnológica, que se ha valido de la utilización de robots interactivos y programables (figura 1), actividades de Realidad Aumentada, Realidad Virtual y del uso de otras aplicaciones para fomentar y mejorar las relaciones sociales, la interacción y el conocimiento y aprecio del alumnado con NEE (especialmente con TEA).

Las actividades, diseñadas por el estudiantado de segundo curso de los grados de Educación Infantil y en Educación Primaria, realizadas bajo la guía y supervisión del docente, han partido, por tanto, de las necesidades detectadas en los centros educativos seleccionados. De esta forma, y en colaboración con la Ciu-

dad Autónoma de Ceuta (Consejería de Educación, Cultura y Mujer), estas actividades han sido ofrecidas institucionalmente a todos los centros educativos de Educación Infantil y Primaria mediante la guía *Ceuta te Enseña* (Equipo Pedagógico Ceuta te Enseña, 2023, p. 146). Es de destacar la relevancia de esta iniciativa, que fue puesta de manifiesto en la presentación de la guía para el curso académico 2022-2023 a los medios de comunicación, como una colaboración innovadora de la Universidad de Granada (véanse Ceuta Televisión² y *El Pueblo de Ceuta*).³

Tal como se detalla en la citada guía, con la oferta de dichas actividades a los centros educativos, se marcaron los siguientes objetivos:

- Ayudar al alumnado a conocer cómo son y qué dificultades tiene el alumnado con TEA en Educación Infantil y Primaria.
- Trabajar con diversas aplicaciones TIC y robots interactivos para conocer cómo se puede mejorar la comunicación con el alumnado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria cuando tienen compañeros de clase con dificultades en la comunicación y el lenguaje.
- Desarrollar actividades lúdicas que permitan la interacción y socialización del alumnado con NEE, especialmente vinculadas al TEA, con el resto del alumnado.
- Fomentar el trabajo colaborativo y cooperativo entre el alumnado, independientemente de sus capacidades, y desarrollar su creatividad y competencias (digitales, lingüísticas, sociales y cívicas), mediante el desarrollo de actividades y juegos (mediante las TIC) que fomenten la mejora de las relaciones sociales, la interacción y el conocimiento sobre el alumnado con NEE, especialmente vinculado al TEA.

Este proyecto supone la implementación de una metodología de aprendizaje-servicio (ApS), al mismo tiempo que se desarrollan prácticas de microenseñanza que han permitido favorecer: a) el pensamiento reflexivo; b) los procesos de aprendizaje por investigación e indagación; c) el aprendizaje por descubrimiento

2. <https://www.ceutatv.com/articulo/educacion-y-cultura/rontome-celaya-presentan-guia-educativa-muchas-novedades/20220928125703129541.html>

3. <https://elpueblodeceuta.es/art/82918/la-innovacion-docente-llega-a-la-ugr-para-los-mas-pequenos>

y la curiosidad intelectual; y *d*) los procesos de autoevaluación y coevaluación (Nieto y Ramón, 2013).

Con respecto al aprendizaje-servicio, este tipo de metodología contribuye a desarrollar la misión social y de transferencia que toda Universidad contempla. Su puesta en marcha permite que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido en la Universidad y desarrollen competencias mediante su implicación en experiencias que permiten ofrecer un servicio a la comunidad, en este caso a los centros educativos con aulas TEA. Un aspecto ya resaltado y promovido por la propia CRUE⁴ o la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario creada en 2017.⁵ La Universidad de Granada, en su Plan Estratégico UGR 2031, ya destaca la promoción de «propuestas de aprendizaje-servicio como parte del currículo» (p. 40) y como «vía para favorecer una comunidad universitaria conectada y comprometida con la sociedad» (p. 66), lo cual implica «un cambio en la cultura organizativa de la institución hacia la innovación y la transferencia» (p. 56) (véanse los apartados 2, 4 y 5 del Plan Estratégico).⁶

En esta metodología, basada en el ApS, los docentes pasan de ser meros transmisores de conocimiento a guías y acompañantes de sus estudiantes, construyendo e implementando un aprendizaje más útil, funcional, práctico y basado en necesidades reales (Gros, 2016). Todo ello conlleva la supervisión continua en la programación e implementación de estas experiencias, promoviendo y facilitando una retroalimentación sobre el proceso y facilitando la reflexión sobre lo aprendido.

En definitiva, el ApS es:

[...] un enfoque de la enseñanza-aprendizaje que integra el aprendizaje escolar con la prestación de un servicio a las comunidades, con el propósito de enriquecerlo, desarrollar responsabilidad cívica y fortalecer a la comunidad. (Report National Commission on Service Learning, 2001, p. 3)

Existen numerosas evidencias que confirman la contribución del ApS a una mejor memorización de los conceptos e ideas so-

4. <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>

5. <https://www.apsuniversitario.org>

6. <https://institucional.ugr.es/areas/planificacion-estrategica/plan-estrategico>

bre el tema objeto de estudio, vinculado a la experiencia y favoreciendo la transferencia de habilidades y conocimientos a situaciones reales (Torío y García Pérez, 2015). Además, facilita la adquisición de diferentes tipos de competencias, entre ellas, académicas, personales, sociales y profesionales (Pérez-Pérez *et al.*, 2019) y con muy buenos resultados en experiencias desarrolladas con el alumnado con TEA (García-Guzmán *et al.*, 2019).

Por otro lado, la utilización de las TIC y la robótica en esta experiencia se fundamenta en los estudios que constatan los numerosos beneficios de su uso como herramienta para fomentar la inclusión educativa (Rodrigo, 2021), y su utilidad para favorecer la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, fomentando su socialización y la adquisición de conocimientos de una forma más creativa, lúdica e innovadora (Desideri *et al.*, 2020; Lindsay *et al.*, 2019).

En el caso del alumnado con discapacidad intelectual y TEA, también son diversos los estudios sobre robótica educativa que corroboran su potencial para mejorar la inclusión educativa, especialmente sus habilidades sociales (Roberts-Yates y Silvera-Tawil, 2019; Rodrigo, 2021). De igual modo, otros estudios realizados con robots sencillos de programación (Bee-bot) y mediante el uso de tableros muestran también resultados muy positivos en dicho alumnado (Pérez-Vázquez, 2021). Finalmente, cabe destacar otros estudios que confirman cómo la realidad virtual y la realidad aumentada mejoran los aprendizajes y la motivación de dicho alumnado (Carmona *et al.*, 2021).

2. Metodología

La metodología empleada en esta experiencia combina o integra actividades prácticas de microenseñanza y de ApS, como se ha indicado en la introducción.

Mediante el ApS se ha identificado una situación real y cercana con cuya mejora nos hemos comprometido, es decir, avanzar en la inclusión del alumnado con TEA en los centros educativos, desarrollando un proyecto educativo y social que pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Un proceso en el que el estudiantado aprende dando respuesta a las necesidades reales que presenta este contexto educativo concreto, desa-

rolla una percepción más realista de la profesión docente, adquiere confianza en el ejercicio de la práctica profesional y se crea un diálogo pedagógico con docentes en ejercicio.

2.1. Desarrollo de la experiencia

En primer lugar, se detalló y presentó el proyecto al estudiantado de los citados grados y cursos, con la indicación de las fechas aproximadas de realización.

Dada la alta demanda de estas actividades por parte de los centros educativos, se seleccionaron los centros que participarían en la actividad, siendo uno de los requisitos el disponer de aula TEA en el centro. Posteriormente, se contactó con los responsables de estos para coordinar la acción con la suficiente antelación. Además, se preparó un esquema organizativo que se remitió a los centros, así como las correspondientes autorizaciones para las familias, con el fin de poder llevar a cabo la grabación de las actividades.

Los estudiantes que desearan participar en la actividad tenían que inscribirse en un listado (documento compartido de Word), mostrando su compromiso y conformidad con la realización de dichas actividades, dado su carácter voluntario.

La preparación de las sesiones se realizó durante los meses de marzo y abril, en algunos de los seminarios prácticos de ambas asignaturas y cursos, lo cual implicaba, además, conocer el funcionamiento de todos los robots, recursos TIC y aplicaciones que se utilizarían en las sesiones, incluyendo la plataforma de ARA-SAAC y la aplicación de Pictotraductor.

El estudiantado se organizó en pequeños grupos, con el objetivo de que cada grupo se encargase de diseñar y desarrollar un taller o rincón, atendiendo a los objetivos del proyecto y siempre utilizando las TIC. Para ello, se les facilitó un listado de recursos para la realización de las actividades, teniendo que seleccionar aquellos con los que iban a trabajar. Además, se les facilitó un listado de cuentos y actividades que podrían utilizar para su desarrollo (véanse anexos recogidos en la publicación de García Guzmán y López Báez, 2021). En la ejecución de la práctica cada grupo se subdividió en dos subgrupos (de 3-4 estudiantes), permitiendo, así, desarrollar la misma actividad con grupos diferentes de escolares (grupos A y B).

En todos los grupos, con las adaptaciones correspondientes, se propusieron cuatro tipos de talleres e ideas de actividades que el estudiantado tenía que concretar y seleccionar para no repetir:

- *Creación de un cuento y/o historia social a través de pictogramas e imágenes.* El cuento sería creado por el alumnado con la ayuda de los futuros docentes. Se facilitaron dos aplicaciones: una con pictogramas, <https://www.pictotraductor.com>, y la otra a través de un cuento con animación, <https://view.genial.ly/60996cf6a273290d9e4859d2>
- *Actividades con robot programables.* Se propuso la utilización de los Bee-bot, robot sigue-líneas y Photon Root (tabla 1). Los futuros docentes tenían que diseñar y crear actividades mediante paneles, programando historias sociales o incluyendo las emociones a través de pictogramas.
- *Actividades con robots interactivos y sociales.* Concretamente, se trabajó con el robot Miko 3 y, en algún caso, como apoyo, con el robot Marbo, con el que desarrollaron todo tipo de interacciones y juegos para trabajar valores inclusivos.
- *Actividades con realidad aumentada y realidad virtual.* Se trabajó el respeto y la valoración hacia la diversidad a través de cuentos de realidad aumentada y otras actividades mediante gafas de Realidad Aumentada. En algunos casos, se crearon personajes animados tras la lectura de los cuentos mediante la siguiente aplicación: <https://sketch.metademolab.com/canvas>

2.2. Organización y ejecución de la experiencia

La organización y traslado de los centros (alumnado y docentes) hasta las dependencias de la Facultad se realizó mediante la oportuna coordinación entre la Consejería de Educación, Cultura y Mujer (responsable de los traslados de los escolares en autobús) y los responsables del centro y tutores de los cursos.

En primer lugar, se anticiparon las actividades a desarrollar, para lo que cada grupo había preparado los pictogramas correspondientes para la correcta secuencia (figuras 1 y 2).

En cada uno de los cuatro talleres (situados en diferentes espacios del centro) se ubicaron un total de 6-7 alumnos/as de los centros educativos (de Educación infantil o primer curso de Educación Primaria). Las actividades se desarrollaron los viernes del

Tabla 1. Algunos de los robots utilizados en el proyecto

Robots	Breve descripción
 Miko 3 (robot interactivo)	Se trata de un robot social inteligente que permite reconocer y responder a su entorno. Con su uso se pretendió que el alumnado interaccionase con cuestiones concretas, además de realizar juegos que facilitasen la interacción entre el propio alumnado y entre el alumnado y el robot.
 Photon Robot (programable)	Es un robot de programación cuya utilización ha permitido trabajar historias sociales para la anticipación, además de las emociones y otros retos específicos con el fin de fomentar la socialización entre el alumnado.
 Pinguino Marbo	Este robot permite interacciones sencillas mediante la voz y el tacto, gracias a sus distintos sensores, reaccionando con luces de colores que iluminan sus ojos y reflejan diferentes sentimientos.
 Robot sigue líneas	Este robot funciona de manera inductiva permitiendo seguir líneas trazadas. Con este se han desarrollado actividades sencillas para completar retos relacionados con aquellos comportamientos y actitudes que fomenten la inclusión, la comprensión y el afrontamiento de las NEE.
 Bee-bot (robot programable)	Es un robot de programación muy sencillo que ha permitido desarrollar actividades de concienciación sobre el TEA mediante diferentes tipos de tableros. Entre ellas, el desarrollo de comportamientos sociales aceptados, emociones e historias sociales.

mes de mayo de 2023, dado que ese día el estudiantado de la Facultad no tenía clases.

A continuación, se detallan, de forma más exhaustiva, algunas de las actividades desarrolladas (tabla 2).

Figuras 1 y 2. Anticipación de las actividades con pictogramas



Tabla 2. Ejemplos de algunas de las actividades desarrolladas en el proyecto

Descripción de las actividades (algunos ejemplos)	Imágenes de la actividades desarrolladas
Las emociones a través del Photon Robot Mediante el robot Photon y un tablero o panel que incluía diferentes imágenes y pictogramas, relacionadas con las emociones, al alumnado se le indicaba una serie de momentos o situaciones sociales que ellos tenían que identificar con diferentes estados emocionales, programando los movimientos necesarios a través del robot para desplazarse hasta la casilla correspondiente. En el caso del alumnado de Educación Primaria, disponían de un dado y, según el tipo de emoción reflejada, tenían que ir a un lugar determinado del panel o tablero que en algunos casos disponían de códigos QR que daban acceso a un vídeo sobre la emoción trabajada, incluyendo también secciones del libro <i>El monstruo de colores</i>.	Educación Infantil
	Educación Primaria
Actividades para interactuar y conocer el TEA con diferentes robots En esta actividad se desarrollaron actividades a modo de retos con el alumnado de Educación Infantil (5 años). La resolución de los diferentes retos implicaba que el robot sigue líneas completa-se un trayecto determinado en un panel creado por el estudianta-do. En algunos retos tenían que interactuar con el robot Marbo y, cuando completaban el circuito, llegaban a la meta conociendo a un robot inteligente con el que desarrollarían una serie de juegos (robot Miko 3). Se incluyen preguntas sobre diversos temas relacionados con el TEA, juegos como el escondite o las estatuas, o la identificación de emociones mediante la aplicación correspondiente. En el caso de Educación Primaria, también disponían de una ruleta con preguntas y retos, relacionados con el robot social Miko 3.	Educación Infantil
	Educación Primaria

Actividades con Bee-bot para trabajar historias sociales y el trabajo de las emociones

Tanto en el caso de Educación Infantil como en Primaria, mediante la utilización de historias sociales sencillas el alumnado tenía que completar y ordenar los pictogramas que ayudarían a guiar a su compañero con TEA y conocer los pasos a seguir o comportamientos adecuados para el desarrollo de diferentes acciones sociales (por ejemplo, «ir al médico») o desarrollar determinadas tareas o actividades. Otra de las actividades realizadas implicaba dar respuestas a determinadas situaciones sociales, indicando los sentimientos que les producían, desplazando el Bee-bot hasta la emoción correspondiente reproducida en el teclado.

Educación Infantil



Actividad para concienciar sobre la importancia de apreciar la «diversidad»

En esta actividad se trabajó con el cuento *Ha nacido un hermano con discapacidad: Mimi y la jirafa azul*, de Cécile de Visscher y María Ella Carrera. Para darle un toque más realista, desarrollaron actividades con Realidad Aumentada y Virtual donde podían ver cómo son las jirafas. Para ello, se utiliza el «cubo merge» y un vídeo en 3D para ver con gafas virtuales: «Reticulated and Masai Giraffes Inspect 360° Camera» (<https://www.youtube.com/watch?v=OLXlgL3ETGo>). El alumnado, posteriormente, realizaba su propia jirafa «azul», para después, con un programa digitalizarla y darle movimiento. Finalmente, el vídeo generado se introdujo en un QR que después se incorporó a un llavero de madera que se llevarían a casa. En otros casos también se utilizó el cuento de RA *Mi hermano Luca*.

Llaveros de madera, con código QR



Educación Primaria



Actividades para comprender y apreciar las diferencias y el desarrollo de la empatía. (aplicaciones Pictotraductor y Genially).

Una de las actividades consistió en ver el cuento titulado *Hasta que podamos abrazarnos*, de Eoin McLaughlin y Polly Dunbar. Una historia en la que dos amigos deben encontrar la manera de darse un abrazo, pero sin tocarse. Partiendo del tema principal, los estudiantes, en grupos de dos o tres alumnos y con la ayuda de la aplicación Pictocuentos, ayudan a los niños a imaginar de qué otras formas pueden demostrar y recibir el cariño de sus compañeros. Una vez finalizada la actividad, se realiza una asamblea con lo aprendido y una pequeña reflexión acerca de lo que ha propuesto cada grupo.

Educación Primaria



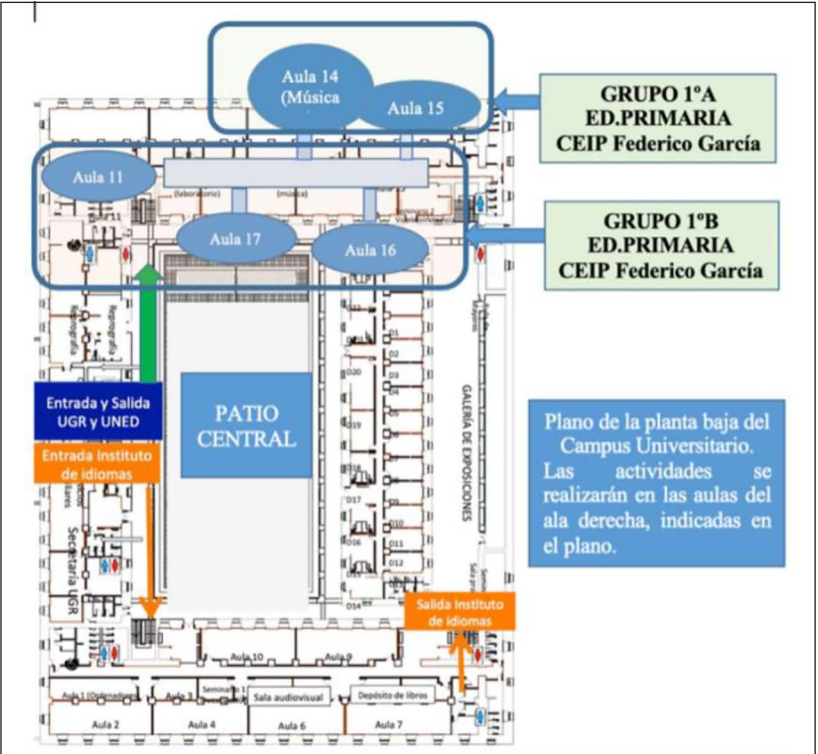
Educación Infantil



A modo de ejemplo, se detalla el esquema organizativo utilizado para el desarrollo de las diferentes sesiones, así como la fotografía del Campus Universitario (patio central) y del Aula Laboratorio de Educación Infantil de la que dispone nuestro centro

(aula 16). En este caso recibimos a dos grupos de Educación Primaria de primer curso (50 alumnos y alumnas).

Figura 3. Planos de las instalaciones



Todos los participantes del proyecto lo hicieron voluntariamente y con consentimiento informado. El número total de participantes fue de 60 estudiantes universitarios de segundo curso (24 del grado de Educación Infantil y 36 del grado de Educación Primaria).

Para que todo el alumnado pudiese participar en todas las actividades, se estableció un sistema de rotación sencillo, indicando qué grupos se localizaban en unas aulas u otras y cómo sería el sentido de las rotaciones, de tal forma que cada 25 minutos cambiaran de actividad y/o taller. En algunas aulas se incluyeron dos talleres y en otras, por la naturaleza de la actividad, solo se incluyó uno de ellos. La duración completa de la actividad en su

Figura 4. Aula laboratorio de Educación Infantil



Figura 5. Imagen del Edificio central del Campus Universitario



conjunto fue de un máximo de 100-110 minutos, al tener que desarrollar 4 talleres diferentes. Tras la experiencia innovadora, se llevaron a cabo dos grupos de discusión (uno por cada grado). En cada uno de ellos se incluyó a profesorado universitario del equipo innovador, docentes de los centros educativos y una selección aleatoria de los estudiantes universitarios, siendo el máximo de participantes en el grupo de 12. Esas sesiones fueron grabadas y transcritas y se realizó un análisis de contenido partiendo de los ejes centrales de la práctica de actuación.

3. Resultados

La práctica ha sido muy bien acogida por parte de los centros educativos participantes, así como por la propia Consejería de Educación, Cultura y Mujer. Por un lado, fue altamente demandada por parte de los centros, pasando de 15 solicitudes de centros de Educación Infantil y Primaria (con un total de 1118 alumnos) en el curso 2022-2023, a 18 centros en el actual curso 2023-2024 (lo que supone un total de 1348 alumnos). La Consejería de Educación, Cultura y Mujer de la Ciudad Autónoma ha venido incluyendo la actividad durante tres cursos consecutivos.

Con respecto a los centros educativos participantes, con posterioridad a la realización de las actividades, además de los grupos de discusión, se mantuvieron contactos con los equipos directivos de los centros participantes, para conocer también su valoración de las actividades desarrolladas dentro del proyecto.

De acuerdo con los resultados obtenidos en los grupos de discusión, cabe destacar que los docentes manifestaron una valoración muy positiva de la actividad, transmitiéndonos que el alumnado que participó en la actividad:

[...] no solo se lo pasó muy bien con las actividades diseñadas, sino que además representó una contribución muy importante en su aprendizaje y, especialmente, en la mejora de la inclusión del alumnado con TEA que tenemos en el centro. (Grupo 1 / docente 3)

Incluso, en uno de los casos se indicó que:

Las actividades no solo han sido adecuadas, innovadoras y pertinentes para el propio alumnado, sino también para el propio claustro de docentes que ha asistido a la actividad y que ha tomado nota de las actividades desarrolladas para poder trabajarlas también en las clases. (Grupo 2 / docente 1)

Una evidencia de las actividades desarrolladas y de su buena acogida por parte de los centros, se puede visualizar en el blog educativo de uno de los centros educativos participantes, el CEIP Juan Morejón: <https://blogmorejon.blogspot.com/2023/05/actividad-para-5-anos.html>

Con respecto al estudiantado universitario, desde el primer momento mostró su predisposición para participar en el proyecto, más aún cuando la actividad, si bien se insertaba dentro de la programación de las citadas asignaturas (Atención a la Diversidad en el Aula de Educación Infantil y Atención a la Diversidad en Educación Primaria), era voluntaria y las actividades, dada la tipología, características y duración, se desarrollaron en días y horas en las que el estudiantado no tenía clases (viernes, en horario de mañana). De ahí que la actividad, al no formar parte del horario lectivo, se ofreciera como voluntaria. Sin embargo, todos los estudiantes matriculados en las asignaturas decidieron participar y, cuando en algún caso no fue posible participar presencialmente, decidieron contribuir en la preparación de las actividades y materiales creados. (lo que se tuvo en cuenta en la calificación de la asignatura).

Con el estudiantado se realizó, además, un seminario final específico de evaluación para la valoración del proyecto. Todas las valoraciones fueron altamente positivas, reclamando más actividades como estas en el título que cursaban, dada su utilidad, tanto para ellos como para los centros educativos.

El desarrollo de las diferentes actuaciones, actividades y talleres realizados, con todo lo que ha implicado, desde su preparación hasta su puesta en marcha, ha contribuido a la consecución de los objetivos de aprendizaje reflejados en los Verifica de ambas titulaciones y en las propias competencias generales, específicas y resultados de aprendizaje. Entre los que se destacan:

Competencias específicas

- CE11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
- CE28. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en aula.
- CE29. Conocer y aplicar experiencias innovadoras.
- CE25. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.
- CE09. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades (grado de Educación Infantil).

Resultados de aprendizaje

1. Seleccionar y aplicar diseños, técnicas e instrumentos de atención educativa adecuados a la diversidad del alumnado.
2. Establecer estrategias organizativas personales, funcionales y materiales que den respuesta a la atención educativa a la diversidad.
3. Diseñar procesos de adaptación de enseñanza para situaciones particulares aplicando distintos modelos, principios y enfoques de intervención
4. Desempeñar su trabajo con compromiso ético hacia sí mismo y hacia los demás

La valoración que desde la coordinación se ha realizado de esta acción, apoyada por el *feedback* recibido de los centros participantes, docentes de Educación Infantil y Primaria y del propio estudiantado del grado es muy positiva y confirma la consecución de los objetivos previstos.

Cabe destacar, igualmente, la repercusión social que el proyecto ha tenido en los medios de comunicación y redes sociales, en los que se desgranar algunos de los aspectos esenciales del mismo, así como las contribuciones y logros conseguidos. Cabe destacar la publicación en la Web y redes sociales de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada)⁷ y varios periódicos locales (*El pueblo de Ceuta*⁸ y *El Faro de Ceuta*).⁹ En todos ellos se hace referencia a los buenos resultados obtenidos, favoreciendo una docencia universitaria más práctica y conectada con la realidad profesional, la mejora de la motivación del alumnado y el establecimiento de relaciones de colaboración con centros educativos, de carácter social a través del aprendizaje-servicio y la transferencia del conocimiento.

Los resultados del proyecto también se pueden visualizar a través de un vídeo resumen colgado en la plataforma de YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=ha_iGdJiBnA

7. <https://feetce.ugr.es/facultad/noticias/proyecto-innovacion-docente-avanzado>

8. <https://elpueblodeceuta.es/art/82918/la-innovacion-docente-llega-a-la-ugr-para-los-mas-pequenos>

9. <https://elfarodeceuta.es/facultad-educacion-refuerza-formacion-practica-alumnado>

Figuras 6 y 7. Capturas de pantalla del vídeo divulgativo publicado en YouTube.



Fuente: Imágenes extraídas del vídeo, alojado en YouTube, resultado de la experiencia.

Finalmente, como otro resultado del proyecto, que incide en su transferencia, podemos apuntar que en el presente curso se ha desarrollado una experiencia similar con el alumnado del Máster en Innovación y Mejora en Atención a la Diversidad, en este caso contando con la colaboración y participación de las asociaciones Autismo Ceuta y Síndrome de Down Ceuta.

4. Discusión y conclusiones

El proyecto ha permitido, por un lado, que el estudiantado del grado de Educación Infantil y Primaria adquiriera las competencias necesarias para trabajar y concienciar sobre la atención a la diversidad, desarrollando, a su vez, competencias digitales. Por otra parte, el alumnado de los centros educativos se ha beneficiado de dichas actividades, aprendiendo de una forma lúdica, creativa y divertida sobre el TEA, además de mejorar sus relaciones sociales; un aspecto de especial importancia, más aún cuando los centros participantes en esta actividad disponen todos ellos de Aulas TEA.

La Consejería de Educación, Cultura y Mujer de la Ciudad Autónoma de Ceuta, los centros educativos participantes y el profesorado nos han mostrado su satisfacción con el proyecto, dados los resultados positivos obtenidos. Un ejemplo de ello es que esta actividad haya sido nuevamente ofrecida a los centros, con una muy alta demanda.

Los resultados indican, además, que los centros educativos lo consideran como una acción de gran valía, si bien sería importante ofrecer más actividades de este tipo, dado que actualmente,

desde nuestro proyecto, es imposible dar respuesta a la alta demanda generada por parte de la Comunidad Educativa. Aun con las limitaciones de actuación derivadas de la propia planificación de las asignaturas implicadas (un solo semestre) y del número de alumnado matriculado, la experiencia continuará en los próximos cursos, concretando muy bien los centros, aulas y tipo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que participará en él, procurando implicar a otros docentes universitarios de asignaturas afines. Además, se prevé contar con profesorado experto en metodología de investigación educativa para hacer un seguimiento más exhaustivo de las experiencias y sus resultados.

5. Referencias

- Carmona, N., Pérez, N., García, A. y López, J. A. (2021, 24 de septiembre). *Intervenciones educativas en estudiantes con TEA. Un contraste metodológico* (presentación de póster). Noche Europea de los Investigadores. Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada), España.
- Desideri, L., Cesario, L., Gherardini, A., Fiordelmondo, V., Morganti, A., Malavasil, M. y Hoogerwerf, E. J. (2020). Using a humanoid robot to promote inclusion of children with Autism Spectrum Disorders in mainstream classrooms: An overview of the RoBò service delivery approach. *Life Span and Disability*, 23(1), 41-51. https://lifespansjournal.oasi.en.it/client/abstract/ENG363_4.%20Desideri.pdf
- Equipo Pedagógico Ceuta te Enseña (2023). *Ceuta te enseña. Guía educativa 2023-2024*. Consejería de Educación y Cultura de la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- García Guzmán, A. (2021). *Las Aulas Abiertas Especializadas destinadas al Alumnado con TEA. Una puerta hacia su inclusión*. Pirámide.
- García Guzmán, A., Sánchez Núñez, C. A., López Báez, V., Bermúdez Martínez, M. y Mateos Ariza, M. C. (2019, 10 de abril). *Aprendiendo con niños con TEA. Un viaje a la iniciación profesional docente mediante el aprendizaje-servicio* (presentación de comunicación). XVI Congreso Internacional y XXXVI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva, España, Salamanca.
- García Guzmán, A. y López Báez, V. (2021). Propuestas didácticas y metodológicas para desarrollar en el aula abierta con el alumnado

- con TEA. En: A. García Guzmán (coord.). *Las Aulas Abiertas Especializadas destinadas al Alumnado con TEA. Una puerta hacia su inclusión* (pp. 139-213). Pirámide.
- Gros, B. (2016). Tecnologías digitales e innovación educativa: retos de una relación inevitable. En: J. M. Mominó y C. Sigalés (coords.). *El impacto de las TIC en la educación: Más allá de las promesas* (pp. 157-176). UOC.
- Lindsay, S., Kolne, K., Oh, A. y Cagliostro, E. (2019). Children with disabilities engaging in STEM: Exploring how a group-based robotics program influences STEM activation. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 19, 387-397. <https://doi.org/10.1007/s42330-019-00061-x>
- Nieto, L. y Ramón, P. (2013). Microenseñanza, una técnica para motivar el enseñar y aprender investigando. *Perspectivas Docentes*, 52, 23-31.
- Pérez-Pérez, C., González-González, H., Lorenzo-Moledo, M., Crespo-Comesaña, J., Belando-Montoro, M. R. y Costa París, A. (2019). Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas: un estudio basado en la percepción de los equipos decanales. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(2). <http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.15029>
- Pérez-Vázquez, E. (2021). *La aplicación del robot Bee-bot para el desarrollo de las habilidades de comunicación e interacción social del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)* (tesis doctoral). Universidad de Alicante. Biblos-e Archivo. <http://hdl.handle.net/10045/121241>
- Report National Commission on Service Learning (2001). *Learning in Deed. The Power of Service-Learning for American Schools*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465829.pdf>
- Roberts-Yates, C. y Silvera-Tawil, D. (2019). Better education opportunities for students with autism and intellectual disabilities through digital technology. *International Journal of Special Education*, 34(1), 197-210. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1237141>
- Rodrigo, J. (2021). Robótica para la inclusión educativa: una revisión sistemática. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 11, 150-171. <https://doi.org/10.6018/riite.492211>
- Torío, S. y García-Pérez, O. (2015). Aprendizaje-Servicio, estrategia para la participación social en la Universidad. En: A. De-Juanas y A. Fernández-García (coords.). *Pedagogía social, universidad y sociedad* (pp. 267-276). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Material TEACCH como facilitador de la generalización matemática en estudiantes con TEA-síndrome de Asperger

ÁNGELES CHICO

<https://orcid.org/0000-0001-8514-3008> - angeles.chico@ddi.uhu.es

Universidad de Huelva

INMACULADA GÓMEZ-HURTADO

<https://orcid.org/0000-0002-0843-5784> - inmaculada.gomez@dedu.uhu.es

Universidad de Huelva

NURIA CLIMENT

<https://orcid.org/0000-0002-0064-1452> - climent@uhu.es

Universidad de Huelva

Resumen

Este estudio de caso aborda la resolución de un reto matemático en el contexto de taller de resolución de problemas, con cuatro estudiantes (11-12 años), con trastorno del espectro autista, síndrome de Asperger. Pretendemos establecer una relación entre los niveles de generalización que evidencian los estudiantes al resolver el reto matemático, con los materiales TEACCH empleados durante su proceso de resolución (material de construcción y dibujo, pictogramas y organizador gráfico tabular), analizando cualitativamente las unidades de información extraídas de la videograbación del taller y las producciones de los estudiantes. Los resultados evidencian una relación entre el empleo de los materiales pictóricos con los niveles más bajos de generalización, condicionados, además, por dificultades asociadas al síndrome de Asperger. Sin embargo, encadenar los tres materiales parece impulsar el paso de lo pictórico hacia lo esquemático y posibilitar que los niños alcancen un mayor nivel de generalización, asociado a una mayor capacidad de abstracción. Estos resultados impulsan la investigación hacia el estudio del potencial y las limitaciones del mate-

rial TEACCH en la resolución de problemas matemáticos, con objetivo de profundizar en las metodologías inclusivas que pueden ser empleadas por docentes en aulas de Primaria cuando el alumnado con autismo forma parte de ellas.

Palabras clave: diseño universal para el aprendizaje, generalización, matemática inclusiva, resolución de problemas, trastorno del espectro autista

1. Introducción

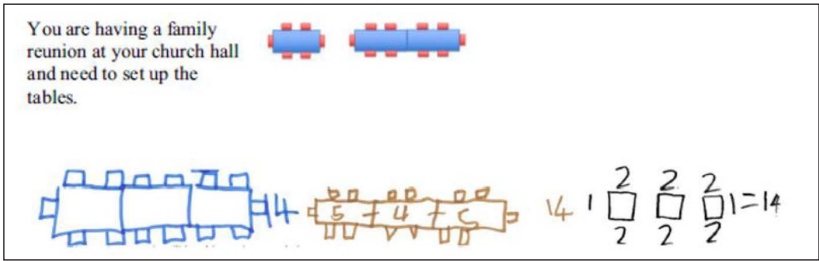
La resolución de problemas (en adelante RP) es un eje central que aborda los diferentes contenidos matemáticos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2022), al presentarlos a través de un contexto, manipulativo y cercano, en el que las niñas y niños pueden desarrollar sus habilidades como resolutores. Es el caso de los problemas de generalización, que impulsan el álgebra escolar y el pensamiento algebraico en las y los estudiantes (Pinto y Cañadas, 2021).

El pensamiento algebraico forma parte del currículo de Educación Primaria, relacionado con el reconocimiento de patrones, la expresión de regularidades y la modelización de situaciones algebraicas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2022). Corresponde al docente plantear situaciones de aula que promuevan su desarrollo. Strachotta (2016) recalca la necesidad de buscar estrategias didácticas que faciliten la generalización, a lo que Pinto y Cañadas (2021) añaden que el profesorado ha de conocer el proceso de generalización del alumnado. A estas tareas docentes se le añade la variable de la neurodiversidad, presente en todas las aulas de primaria, y que hace necesario abogar por estrategias didácticas inclusivas que cubran las necesidades que pueda tener el alumnado en su proceso de generalización. Con nuestra investigación planteamos cómo el uso de material TEACCH puede afectar la generalización de estudiantes con trastorno del espectro autista (en adelante TEA) durante la RP.

La generalización es un proceso cognitivo por el que se puede encontrar una similitud o un patrón entre una secuencia de elementos, siendo capaz de globalizarlo (Zapatera, 2022). Es decir, es una estrategia que permite descubrir las relaciones de un conjunto de casos comenzando por comprender ejemplos concretos y cercanos. La generalización en primaria permite al alumnado

abordar la representación de las relaciones entre las variables a través de su propia forma de razonar (Carragher *et al.*, 2008), de manera que la notación algebraica se sustituye por representaciones verbales, pictóricas y gráficas, que enriquecerán las habilidades de las y los estudiantes hasta introducir gradualmente símbolos y expresiones (Pinto y Cañadas, 2021) (figura 1).

Figura 1. Ejemplo de actividad sobre generalización y resolución de estudiantes de Educación Primaria.



Fuente: Hunter y Miller (2022)

Con el objetivo de conocer el proceso de generalización de los niños, consideramos el marco de niveles de Blanton *et al.* (2015). Estos se refieren a distintas formas de comprender un patrón, desde la simple visualización y el conteo, el establecimiento de conexiones simples y basadas en la observación de la secuencia, hasta desarrollar relaciones complejas, numéricas y mucho más abstractas. Los niveles representan diferentes maneras de pensar, por lo que las y los estudiantes pueden evidenciar varios niveles ante una misma tarea. Mostrar un nivel u otro depende de la habilidad de establecer relaciones más complejas.

Al trabajar álgebra en Educación Primaria, se han de considerar las dificultades de abstracción vinculadas a la simbología, la modelización de una situación y su representación algebraica y la comprensión de las relaciones entre las variables. Si todo el proceso de representar las relaciones y desarrollar la generalización se enmarca en la resolución de un problema, dotamos de un contexto al alumnado, que puede impulsar la comprensión de los casos y permitirles manipularlos de una manera más cercana (Carragher *et al.*, 2008). Coles y Ahn (2022) señalan también que resolver un problema involucra representar, descubrir relaciones y estructuras y conjeturar, habilidades que

impulsan el pensamiento algebraico y van más allá de manipular símbolos.

Con todo, cuando trabajamos problemas de generalización, hemos de tener en cuenta ciertas dificultades en el proceso de resolución, como la comprensión verbal, la organización o la autorregulación, necesidades que la literatura asocia a las personas con TEA (Bae *et al.*, 2015; Klaren *et al.*, 2017). El TEA es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por «déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social a través de múltiples contextos» y «patrones de conductas, intereses o actividades restrictivas y repetitivas» (APA, 2013). Los principales síntomas, por tanto, se encuentran en el área social y de comunicación, así como los patrones restrictivos y repetitivos (Rotili *et al.*, 2022). Los síntomas se deben presentar en el período temprano del desarrollo y causar limitaciones significativas en determinadas áreas importantes del funcionamiento. Las alteraciones del trastorno del espectro autista «no se explican mejor por una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o retraso global del desarrollo» (DSM-V; APA, 2013, pp. 13-15). El síndrome de Asperger, foco de este estudio, se engloba en la clasificación TEA grado 1 del DSM-V, en adelante TEA-1, a la que nos acogemos en esta investigación.

La tendencia al aprendizaje secuenciado y la habilidad de focalizar en los detalles son habilidades que la literatura asocia al TEA-1 (Bae *et al.*, 2015; de Giambattista *et al.*, 2019) y que pueden beneficiar el proceso de generalización. Por el contrario, la abstracción de la propia generalización se une a las dificultades para comprender reglas no explicitadas previamente como obstáculos para el alumnado con TEA (Cleary y Barnett, 2015; Ozonoff y Schetter, 2007).

La revisión de Root *et al.* (2021) sobre RP con estudiantes TEA señala que, cuando se involucra el razonamiento algebraico, este alumnado puede abordar la resolución si se les proporciona apoyo e instrucción. Específicamente, estas autoras destacan las estrategias didácticas centradas en la representación. Si nos situamos en el marco de Goldin y Shteingold (2001), el sistema de representación se constituye de representaciones internas, o cómo el estudiante organiza mentalmente su propio método para comprender y resolver el problema; y la representación externa, que es cómo muestra estas ideas. Este enfoque deriva el rol

del personal docente hacia reconocer las representaciones externas del alumnado para dotarles de alternativas y herramientas para la comprensión de los objetos matemáticos (Chico *et al.*, 2022). Estas representaciones incluyen el lenguaje natural, el registro pictórico, gráfico o el uso de tablas, lo que las convierte en un recurso didáctico inclusivo (Gómez-Hurtado *et al.*, 2021) en el proceso de generalizar (Pinto y Cañadas, 2021).

Considerando las habilidades visoespaciales del alumnado con TEA-1 (de Giambattista *et al.*, 2019), el medio visual puede beneficiar tanto la comprensión del enunciado como estructurar la resolución del problema, dotándoles de mayor autonomía (Cleary y Barnett, 2015). Un ejemplo es el material TEACCH. Este método, acrónimo de *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*, se aplica transversalmente a la RP y facilita la secuenciación respaldada por guías visuales e introduce el lenguaje aumentativo a través de pictogramas (Polo-Blanco *et al.*, 2018), incrementando la autonomía en la comprensión y resolución del problema de las personas con TEA (Schoppler *et al.*, 2013). Surge con el motivo de crear un contexto de aprendizaje para personas con esta neurodiversidad y sigue los principios del diseño universal para el aprendizaje, introduciendo distintos medios de representación para favorecer la información, medios de expresión y formas de implicación del alumnado (Rose y Gravel, 2010). El método TEACCH se convierte en una herramienta inclusiva para resolver problemas, ya que nos centramos en el método empleado y en las habilidades de la o el estudiante, más que en sus limitaciones (*ibid.*).

El material TEACCH puede incorporarse a través de manipulativos de manera que los problemas pueden ser representados (Bassette *et al.*, 2019), mejorando la comprensión y la implicación del alumnado con TEA. Nuestro diseño aboga por el uso del organizador gráfico, los pictogramas y material de construcción, con objetivo de disminuir los errores que acarrea el registro algebraico. En sus diferentes formatos (diagramas, esquemas, tablas, etc.), los organizadores gráficos permiten registrar la información (Stylianou, 2011), estructurar visualmente las relaciones entre los datos y beneficiar el proceso de generalización (Root *et al.*, 2021). La investigación ha señalado el papel de los pictogramas en la enseñanza de la matemática, ya que pueden susti-

tuir descripciones verbales extensas y reducir la implicación de la memoria de trabajo (Berends y Van Lieshout, 2009).

Considerando las ideas anteriores, nuestro estudio pretende contribuir en la investigación sobre estrategias que para problemas de generalización en el aula ordinaria de Educación Primaria cuando un alumno o alumna con TEA-1 forma parte de ella. Nos centramos en dos preguntas de investigación: 1) «¿Qué niveles de generalización manifiestan cuatro estudiantes con TEA-1 de 11 y 12 años cuando abordan un problema?» y 2) «¿Cómo influye el uso de material TEACCH en el proceso de generalización de estos estudiantes?».

2. Metodología

2.1. Diseño de la investigación

Nuestro estudio se enmarca en un enfoque metodológico basado en el paradigma de investigación cualitativa, entendiendo este como aquel que nos sirve para conocer un fenómeno en particular desde el significado que los participantes le atribuyen, estableciendo, así, características comunes y diferencias que nos permitan conocer mejor el objeto de estudio (Hernández-Arteaga, 2012). Es una metodología que integra varios puntos de vista, no solo el de los sujetos investigados, sino también el del propio investigador/a, considerado el principal instrumento de recogida de información. De esta forma, se obtiene una visión tanto interna como externa del mismo fenómeno (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Concretamente, se ha llevado a cabo un estudio de caso, dado que este método nos da la posibilidad de observar sobre el terreno, profundizando en situaciones y campos particulares y llegando, así, a poder obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos y problemas sobre los cuales la tradición positivista ofrece un tipo de información menos significativa y relevante (Johnson y Christensen, 2004). La elección de la metodología que hemos seleccionado está íntimamente ligada al objetivo general del estudio. El diseño del estudio de caso que presentamos es el sugerido por Stake (2010).

2.2. Instrumentos y técnicas

Los instrumentos y técnicas que se han utilizado son propios de la metodología cualitativa siendo el instrumento principal la observación participante a lo largo de siete meses (aunque se presenta lo ocurrido en una sesión), siendo triangulados los datos con el análisis de documentos (informes), las conversaciones informales y las entrevistas a las y los docentes de los participantes.

2.3. Contextualización

Este estudio de caso describe el proceso de generalización de cuatro estudiantes de 11-12 años diagnosticados con TEA-1, concretamente el síndrome de Asperger, cuando emplean material TEACCH para abordar la resolución de un problema. El problema de la arqueóloga (figura 2) involucra dos variables: altura de la escalera y número de cajas. Se diseña atendiendo al foco de interés de los estudiantes (dinosaurios) y es adaptado de una investigación previa con participantes de la misma edad con talento matemático (Benedicto *et al.*, 2015).

Figura 2. Diseño de la investigación (recuperado de Stake, 2010)



La investigación se ubica en el seno de un taller de RP llevado a cabo en la Universidad de Huelva en colaboración con la asociación de TEA y síndrome de Asperger AOSA-TEA y el proyecto INCLUREC, un proyecto de innovación de la universidad de Huelva centrado en la creación y adaptación de recursos para estudiantes con necesidades educativas especiales mediante un proceso de aprendizaje-servicio. Durante la resolución del problema, los estudiantes emplearon material TEACCH (figura 3) en forma de un enunciado secuenciado, piezas cuadradas de goma Eva que simulaban los cajones, y un organizador gráfico plastificado en forma de tabla sobre el cual podían pegar pictogramas velcrados que representaban escaleras de diferentes alturas. Las tres columnas de la tabla organizadora permitían com-

pletar la información respecto al número de cajas y altura de cada escalera.

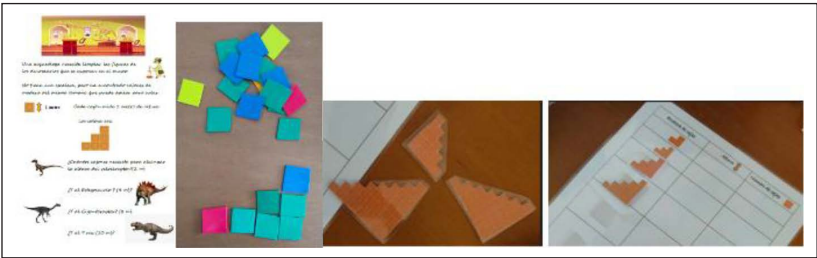
Figura 3. El problema de la arqueóloga

Una arqueóloga necesita limpiar las figuras de los dinosaurios que se exponen en el museo. No tiene una escalera, pero ha encontrado cajones de madera del mismo tamaño que puede apilar para subir. Cada cajón mide 1 metro de altura y los coloca así:

¿Cuántos cajones necesita para alcanzar la altura del velociraptor? (2 m) ¿Y al Estegosaurio? (4 m)? ¿Y al Gigantoraptor? (8 m) ¿Y al T rex (10 m)?



Figura 4. Material TEACCH empleado para resolver el problema de la arqueóloga



La resolución del problema comenzó por una primera fase de lectura individual, acompañada de una aclaración de dudas respecto al enunciado y la pregunta que se les planteaba. Después de un tiempo de trabajo individual durante el cual se les proporcionó los materiales según sus necesidades, se dedicó un espacio para que los participantes compartieran ideas y resultados entre ellos. Aunque el enunciado preguntaba sobre las escaleras de 2, 4, 8 y 10 metros, los participantes tuvieron la libertad de desarrollar su resolución resolviendo las escaleras que necesitaran para descubrir la generalidad. Además, en la fase de discusión se propusieron otros ejemplos que pretendían ahondar en la capacidad de generalizar de los niños, como la escalera de altura 20. Las docentes modularon su intervención y apoyo a las necesidades de los estudiantes, con objetivo de no alterar la aparición espontánea de estrategias.

Los cuatro participantes, Omar, Elio, Noa y Raúl (pseudónimos), tenían un diagnóstico TEA-1 - síndrome de Asperger y eran miembros de AOSA-TEA. Estudiaban el tercer ciclo de Educación Primaria en diferentes centros de la provincia. Las nece-

sidades que evidenciaban se relacionaban con las funciones ejecutivas: dificultades en la organización y atención, tendencia a un pensamiento poco flexible que condicionaba modificar su razonamiento y dificultades para autorregularse y revisar sus errores.

Tabla 1. Descripción de los niveles de generalización, adaptados de Blanton *et al.* (2015) y sus indicadores respecto al problema de la arqueóloga

Descripción del nivel	Indicador
1. Preestructural: El razonamiento no es explicado o está basado en el conteo o modelaje, de forma que no se observa que establezcan conexiones entre las variables.	1.a. Cuenta las cajas dibujándolas o construyéndolas con las piezas de goma Eva.
	1b. Cuenta las cajas dibujando o construyendo una nueva columna o fila respecto a la escalera anterior.
2. Recursivo particular: Entienden el patrón desde el proceso de contar, como una secuencia de ejemplos. Sus respuestas hacen referencias al término anterior mediante una relación recursiva (suma o resta).	2a. Un nuevo escalón (columna o fila) se añade aumentando uno más el número de cajones.
	2b. El estudiante suma un escalón a la altura de la escalera anterior para conseguir hacer la siguiente.
3. Recursivo general: El patrón se comprende y describe como una regla general que afecta al conjunto. Los casos concretos pueden ser utilizados para explicar el razonamiento.	3a. El estudiante señala sobre el pictograma del organizador tabular que «siempre se añade un nuevo escalón (columna o fila) aumentando en uno la altura».
	3b. El estudiante completa el organizador tabular indicando que «La escalera anterior sería 3 en altura, así que, como siempre se añade uno más, en la siguiente fila (del organizador) tendría 4».

Nota: los indicadores contemplan ejemplos de uso de los materiales diseñados para el problema de la arqueóloga.

2.4. Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó a través de un proceso inductivo-deductivo. Organizamos la información a través de un sistema de categorías en función de los niveles de generalización que evidencian los participantes y los materiales que emplean durante la resolución del problema.

De acuerdo con Benedicto *et al.* (2015), se esperaba que los cuatro estudiantes no denotaran una comprensión de las relacio-

nes funcionales del problema, pero sí que demostraran una comprensión recursiva correspondiente a una generalización entre los niveles uno y tres del marco de Blanton *et al.* (2015), que refieren a conexiones aditivas. Los indicadores de estos tres niveles se adaptan al problema de la arqueóloga en la tabla 1, y se emplean para analizar las unidades de información obtenidas de la videograbación y transcripción de la sesión, y las producciones de los estudiantes. En el análisis también se considera el tipo de material TEACCH que empleó cada participante: *a)* dibujo o piezas de goma Eva, *b)* organizador tabular con pictogramas, *c)* ambos, de manera conjunta, o *d)* ninguno.

3. Resultados

Siguiendo las preguntas de investigación, organizamos los resultados respecto al material TEACCH empleado y los niveles que evidencian los estudiantes en su proceso de generalización.

Como hemos mencionado en la metodología, los participantes pudieron explorar tantos términos como necesitaron para abordar la resolución del problema. Esto explica las diferencias registradas en las figuras 5 y 6. Asimismo, pudieron emplear los distintos materiales, pero los cuatro comenzaron dibujando, estrategia que compaginaron con las piezas de goma Eva.

Figura 5. Nivel de generalización evidenciado por los participantes en cada término de la secuencia.

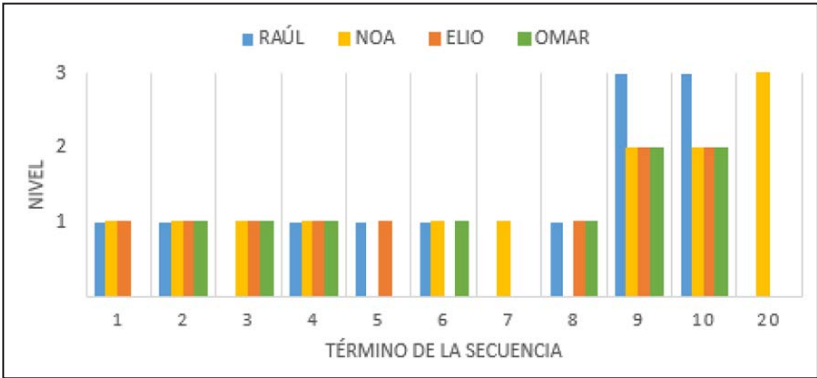
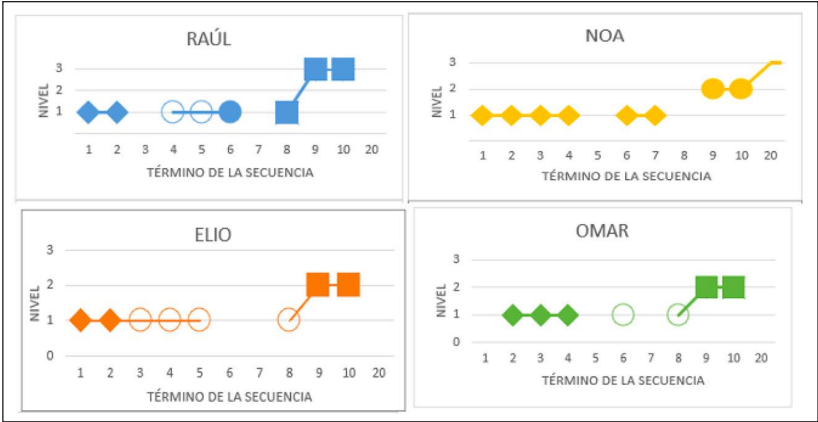


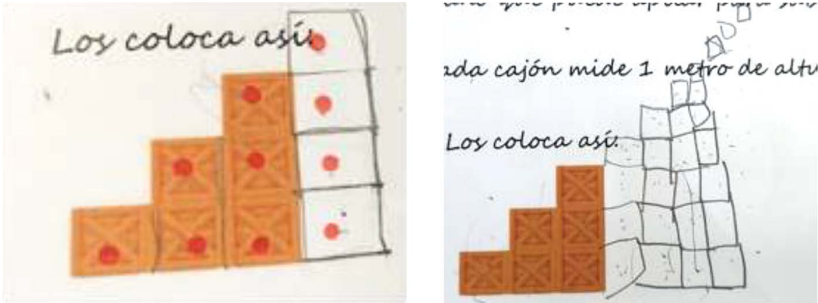
Figura 6. Material TEACCH empleado en el proceso de resolución de los participantes: dibujos o piezas de goma Eva (♦), pictogramas (○), organizadores tabulares (■), uso de material conjunto (●) o sin material (sin símbolo).



Omar muestra un nivel preestructural (nivel 1a), continuando la secuencia de manera que dibuja uno a uno cada ejemplo («el cuarto sería... ponemos cuatro cajas aquí (al lado de la escalera modelo), como una pila. ¿Tienes una regla?» (figura 7).

Aunque comienza dibujando y contando cada cajón (nivel 1b), a partir del término 8, Raúl dibujó escalones «flotantes» (figura 8). Parecía denotar una generalización recursiva, pero su estrategia venía marcada de muchos errores de cálculo al realizar todas las operaciones de manera mental.

Figura 7. Omar marca con puntos rojos las cajas que cuenta. **Figura 8.** Estrategia de escalones «flotantes»



En su primera aproximación al problema, Noa tomó el número total de cajas como el valor correspondiente a la altura. («Hay 6 cajas en esta escalera, así que sería casi como la altura del Gigantorraptor (8 metros).»). Esta percepción errónea de la estructura de la escalera persistió durante su resolución. Tras varios intentos en los que evidenció estas dificultades en la modelización y el conteo, Noa preguntó por algún material manipulativo que le permitiera construir la figura («Necesitamos hacer una especie de escalones. ¿No tenéis algo para apilar?»). En el caso de Elio, también evidenció dificultades al modelizar la escalera. Su dibujo refleja dificultades de visualización y organización (figura 9).

Figura 9. Dibujo de Elio. **Figura 10.** Estrategia de flechas de Raúl



Las piezas de goma Eva fueron utilizadas por los participantes hasta alcanzar el término ocho de la secuencia, e incluso el décimo de manera combinada con la tabla organizadora en el caso de Noa, pero se han observado algunas limitaciones en su uso. El conteo que Omar realizaba sobre ellas no mantenía un orden, llegando a omitir o repetir algunas piezas cuando estas se movían. Las dificultades de visualización y organización de Elio reflejadas en su dibujo se repiten al introducir las piezas de goma Eva en su resolución, ya que aumentaba la altura apilando las piezas de manera vertical sin respetar la forma escalonada. Iniciar un *role play* en el que un personaje iba subiendo cada escalón que debía ser de un metro para poder avanzar por la escalera. Esta estrategia benefició a Elio en la tarea de revisar y mantener la estructura.

Al incluir el organizador tabular, observamos cambios en las estrategias de los niños. Omar consiguió encontrar el patrón de

números consecutivos, observable en una de sus columnas, como podemos apreciar en el extracto de la transcripción, mientras que a Elio se valió de la tabla para centrarse en los datos correctos y evitar aquellos que había obtenido al fijarse en su estructura de escalera errónea.

Docente: Tienes una caja aquí (en la primera escalera del organizador).

¿Y aquí? (siguiente fila de la columna «altura»)

Omar: 2.

D.: ¿Y en la siguiente?

O.: 3. Entonces 4, 5, 6, 7 y 8.

A pesar de registrar algunos datos en su tabla organizadora, la resolución de Raúl se vio afectada por continuos errores de cálculo y el olvido de su propia estrategia de resolución, ya que no había verbalizado ni anotado las conexiones que había descubierto. Evidencia de nuevo un nivel preestructural, (1b) al apoyarse en los pictogramas para tratar de resolver sus errores («Creo que me he equivocado... (Vuelve contar todas las cajas de la escalera 6)»). Comenzó entonces una estrategia en la que modificó la tabla organizadora añadiendo algunas flechas que unían verticalmente las filas de esta, así como una columna más (figura 10). Encontramos entonces evidencia del nivel 3 («va uno por uno»), ya que no necesita referirse a ninguna cantidad o ejemplo concreto para explicar la generalización (3a). Sin embargo, su intento de resolver la escalera de 20 metros se vio truncado por una posible tendencia a la literalidad que le llevó a olvidar su propia estrategia y seguir el orden dictado por las filas del organizador tabular. Se fijó en el último valor anotado en la tabla, el cual intentó conectar directamente con la escalera 20 aplicando su estrategia recursiva.

Elio rechaza utilizar la tabla organizadora, pero crea un esquema donde plasma sus datos. Recurrió a ejemplos para explicar su estrategia y evidencia un nivel recursivo (2a), calculando el número de cajas necesarios para las escaleras sucesivas:

Elio: (Mirando su esquema) Esta (escalera) tiene 36 (cajas). Hay 9 escalones. Otro escalón y serían 45. Si añadimos un escalón, que es 7, pero aquí añadimos un escalón y es 8. Y luego 9. Así que tenemos 45 porque hemos añadido 9.

La resolución de Noa muestra evidencias del nivel 2 (2b). Usa su organizador tabular para añadir 9 y 10 cajas a los ejemplos que había registrado previamente («Tenemos que añadir 9, 45 (cajas). Así que serían $45+10$, que es 55. 55 metros de alto es el Gigantorraptor»). A continuación, se le plantea el dinosaurio de 20 metros. plantea a sí mismo un reto, en el que demostró un nivel de generalización 3. Generaliza hasta escaleras no consecutivas, concretamente la de altura 20. Aunque usa la secuencia numérica para explicar su razonamiento, su explicación refleja la regla general (3b) («Si estamos en la décima, necesitaríamos 10 cajas, pero creando escalones cada vez más altos. Sería $55+11+12+13+14+...+18+19$ y 20»). Lo destacable es que en este caso no emplea material, sino que extrapola los cálculos que había realizado sobre el organizador hasta generalizar en el término 20.

Seguidamente, se reta a resolver el caso de un dinosaurio inventado de 30 metros de altura. Sin embargo, guiado quizá por su tendencia a reducir pasos para afrontar la resolución de una manera más rápida, multiplica el valor que había obtenido en el caso anterior, 210 cajones, por 30 para «ahorrarse todo este lío de numeritos».

4. Discusión y conclusiones

Nuestra investigación ha ahondado en el papel del material TEACCH cuando cuatro niños diagnosticados con TEA-1 (síndrome de Asperger) abordan un problema de generalización. Encontramos una correlación entre los términos y el nivel de generalización evidenciado por los participantes. Los términos más avanzados de la secuencia se relacionan con los niveles más altos de generalización, en consonancia de una investigación con alumnado TEA de edades análogas a las de este estudio (Goñi-Cervera *et al.*, 2022). Los resultados, a su vez, trazan una relación entre el nivel y el material empleado. Dibujar sobre el enunciado y usar las piezas de goma Eva coincide en todos los casos con el nivel 1. Los estudiantes usaron estas estrategias hasta el término 9 y 10, los cuales abordaron siguiendo la secuencia numérica de manera gráfica. Un estudio de Merino *et al.* (2013) concluyó que las formas de pensamiento algebraico de estudiantes TEA de

quinto y sexto de primaria mostraban una tendencia al conteo y lo pictórico. En nuestro estudio, usar material pictórico promueve una tendencia al conteo y, por ende, al nivel preestructural. Los resultados muestran, asimismo, que utilizar el dibujo o la construcción con piezas pueden desviar el foco de atención de los estudiantes, que se centran en realizar una estructura perfecta (Omar) o en añadir piezas que no respetan la estructura modelo (Noa y Elio). Coincidimos con la investigación de Polo-Blanco *et al.* (2021) respecto a usar representaciones pictóricas sin que se interpongan en el proceso de resolución. Ejemplo de ello es que, para Omar, emplear las piezas redujo el tiempo de trabajo respecto a dibujar, al proporcionarle un recurso que se adaptaba a su manera tan literal de reproducir modelo de la escalera.

Cuando se involucra el organizador tabular, aunque sus pictogramas dan apoyo pictórico, este promueve una representación más esquemática. Observamos un cambio hacia el registro numérico en las estrategias de los niños, además de que ascienden uno o dos niveles respecto a la generalización. El organizador tabular evidencia la función de registro como herramienta de representación (Stylianou, 2011), compensando ciertas dificultades de memoria de trabajo y de errores de cálculo (Raúl), y dificultades de visualización y organización (Elio). Registrar los datos en la tabla parece ayudar a los estudiantes a descubrir la regularidad de las escaleras, integrando relaciones recursivas propias de los niveles 2 y 3 a partir del octavo término de la secuencia.

La diversidad de estrategias asociadas a cada nivel subraya la importancia de introducir diferentes formas de comunicación para mejorar el desarrollo matemático de los estudiantes con TEA (Root *et al.*, 2021). Aunque se contemplaron en su diseño, al emplear el Material TEACCH los estudiantes han mostrado distintas dificultades para mantener la atención en el objetivo del problema (Omar), ordenar y gestionar los datos (Raúl) o para predecir apoyándose en su memoria de trabajo (Noa y Elio). En todo caso, el uso combinado de materiales parece beneficiar su proceso de generalización, al proporcionar distintas formas de representación que han cubierto necesidades de autorregulación, aspecto metacognitivo clave en la búsqueda de estrategias para resolver problemas con alumnado TEA (Klaren *et al.*, 2015).

Esta investigación pretende continuar explorando las estrategias que promueven la generalización del alumnado con TEA-1, contribuyendo al diseño de recursos, materiales y metodologías didácticas inclusivas que beneficien las competencias profesionales de las y los docentes al trabajar la RP con el alumnado tan diverso que conforma las aulas de Educación Primaria.

Agradecimientos

Este estudio ha sido realizado en el marco de un contrato predoctoral FPU20-05070 del Gobierno de España, asociado al Centro de Investigación COIDESO, del grupo de investigación DESYM (HUM-168), el proyecto INCLUREC y los proyectos PID2021-122180OB-I00 y PID2022-136246NB.

5. Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5* (5.ª ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bae, Y. S., Chiang, H. M. y Hickson, L. (2015). Mathematical word problem solving ability of children with Autism Spectrum Disorder and their typically developing peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 2200-2208. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2387-8>
- Bassette, L., Bouck, E., Shurr, J., Park, J., Cremeans, M., Rork, E., Miller, K. y Geiser, S. (2019). A comparison of manipulative use on mathematics efficiency in elementary students with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 179-190. <https://doi.org/10.1177/0162643419854504>
- Benedicto, C., Jaime, A. y Gutiérrez, A. (2015). Análisis de la demanda cognitiva en problemas de patrones geométricos. En: C. Fernández, M. Molina y N. Planas (eds.). *Investigación en Educación Matemática XIX* (pp. 153-162). SEIEM.
- Berends, I. E. y Van Lieshout, E. C. (2009). The effect of illustrations in arithmetic problem-solving: Effects of increased cognitive load. *Learning and Instruction*, 19(4), 345-353.
- Blanton, M., Brizuela, B., Gardiner, A. M., Sawrey, K. y Newman-Owens, A. (2015). A learning trajectory in 6-year-olds' thinking about generalising functional relationships. *Journal for Research in Mathematic Education*, 46, 511-558.

- Carraher, D., Martínez, M. y Schliemann, A. (2008). Early algebra and mathematical generalization. *ZDM*, 40, 3-22.
- Chico, A., Gómez-Hurtado, I. y Climent, N. (2022). Problem-solving by students with Asperger's Syndrome. En: J. Hodgen, E. Geraniou, G. Bolondi y F. Ferretti. (eds.). *Proceedings of the Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education CERME12* (pp. 1-8). Free University of Bozen-Bolzano and ERME.
- Cleary, S. y Barnett J. H. (2015). Using research-based strategies to teach algebraic problemsolving skills to students with autism spectrum disorder. *INQUIRE: An Undergraduate Research Journal*, 1(5), 57-77.
- Coles, A. y Ahn, A. (2022). Developing algebraic activity through conjecturing about relationships. *ZDM*, 54, 1229-1241.
- De Giambattista, C., Ventura, P., Trerotoli, P., Margari, M., Palumbi, R. y Margari, L. (2019). Subtyping the Autism Spectrum Disorder: Comparison of Children with High Functioning Autism and Asperger Syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(1), 138-150.
- Delisio, L., Bukaty, C. y Taylor, M. (2018). Effects of a Graphic Organizer Intervention Package on the Mathematics Word Problem Solving Abilities of Students with Autism Spectrum Disorders. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), art. 4.
- Goldin, G. y Shteingold, N. (2001). System of representations and the development of mathematical concepts. En: A. Cuoco, A. y F. Curcio (eds.). *The roles of representation in school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Gómez-Hurtado, I., Moya, A. y García-Prieto, F. J. (2021). Recursos didácticos para la inclusión. Hacia una accesibilidad universal. En: I. Gómez-Hurtado y García-Prieto, F. J. (eds.). *Manual de didáctica general para la diversidad* (pp. 119-134). Pirámide.
- Goñi-Cervera, J., Cañadas, M. C. y Polo-Blanco, I. (2022). Generalisation in students with autism spectrum disorder: an exploratory study of strategies. *ZDM Mathematics Education*, 54, 1333-1347. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01415-w>
- Hernández Arteaga, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Rastros rostros*, 14(27), 57-68.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Hunter, J. y Miller, J. (2022). The use of cultural contexts for patterning tasks: supporting young diverse students to identify structures and

- generalise. *ZDM Mathematics Education* 54, 1349-1362. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01386-y>
- Johnson, B. y Christensen, L. (2004). *Educational Research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2.ª ed.). Pearson Education.
- Klaren, M., Pepin, B. y Thurlings, M. (2017). Autism and mathematics education En: A. Bikner-Ahsbahs, M. Haspekian, A. Bakker y M. Maracci (eds.). *Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education CERME 10* (pp. 629-636). DCU Institute of Education and ERME.
- Merino, E., Cañadas, M. C. y Molina, M. (2013). Uso de representaciones y patrones por alumnos de quinto de Educación Primaria en una tarea de generalización. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 2(1), 24-40.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Ozonoff, S. y Schetter, P. L. (2007). Executive dysfunction in Autism spectrum disorders: From research to practice. En: L. Meltzer (ed.). *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 287-308). Guilford.
- Pinto, E. y Cañadas, M. C. (2021). Generalizations of third and fifth graders within a functional approach to early algebra. *Mathematics Education Research Journal*, 33(1), 113-134. <https://doi.org/10.1007/s13394-019-00300-2>
- Polo-Blanco, I. y González López, E. M. (2021). Teaching addition strategies to students with learning difficulties. *Autism y Developmental Language Impairments*, 6, 1-14.
- Root, J., Ingelin, B. y Cox, S. (2021). Teaching Mathematical Word Problem Solving to Students with Autism Spectrum Disorder: A Best-Evidence Synthesis. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 56(4), 420-436.
- Rose, D. H. y Gravel, J. W. (2010). *Universal Design for Learning*. En: E. Baker, P. Peterson y B. McGaw (eds.). *International Encyclopedia of Education* (3.ª ed.) (pp. 119-124). Elsevier.
- Rotili, P., Durante, A. y Hoffman-Wagner, L. (2022). Manifestaciones, diagnóstico y tratamiento en el trastorno del espectro autista. *Revista científica UPAP*, 2(1), 57-64. <https://cutt.ly/g96qs2X>
- Schoppler, E., Mesibov, G. y Hearsey, K. (2013). Structured teaching in the TEACCH system. En: E. Schoppler y G. Mesibov (eds.). *Learning*

- and Cognition in Autism: Current Issues in Autism* (pp. 243-268). University of North Carolina. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2_13
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Strachota, S. (2016). Conceptualizing generalization. *IMVI Open Mathematical Education Notes*, 6(1), 41-55.
- Stylianou, D. (2011). An examination of middle school students' representation practices in mathematical problem solving through the lens of expert work: towards an organizing scheme. *Educational Studies in Mathematics*, 76, 265-280. <https://doi.org/10.1007/s10649-010-9273-2>
- Zapatera, A. (2022). La generalización de patrones como herramienta para introducir el pensamiento algebraico en Educación Primaria. *Educación Matemática*, 34(2), 134-152. <https://doi.org/10.24844/EM3402.05>

La persistente brecha de género en STEM: exploración crítica, retos y propuestas para una mayor equidad

ESTEFANÍA GÓMEZ-MUÑOZ

<https://orcid.org/0000-0001-5740-6317> - egomm@unileon.es

Universidad de León

ROSA EVA VALLE-FLÓREZ

<https://orcid.org/0000-0002-8973-7994> - revalf@unileon.es

Universidad de León

ROBERTO BAELO-ÁLVAREZ

<https://orcid.org/0000-0003-1003-6739> - rbaea@unileon.es

Universidad de León

Resumen

Este estudio aborda la representación de género en los campos STEM, destacando su relación directa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, sobre todo en términos de educación inclusiva, igualdad de género y reducción de desigualdades. Dada la relevancia de STEM en la innovación y el progreso tecnológico, el trabajo analiza las publicaciones que contemplan la participación y representación femenina en estas áreas durante la última década (2013-2023). Para ello, se ha realizado un análisis bibliométrico consultando las bases de datos de Scopus y Web of Science. Se usó como procedimiento de selección de documentos el diagrama PRISMA con el objetivo de mapear la situación actual del tema. El análisis incluye la identificación de autores clave, instituciones líderes, revistas destacadas, temáticas relevantes y regiones geográficamente significativas en STEM. Se emplean técnicas de minería de datos para analizar redes de conceptos y temas. Los resultados proporcionan una visión detallada de los factores que afectan a la representación femenina en STEM, destacando patrones y tendencias en la literatura reciente. Estos hallazgos son esenciales para desarrollar políticas y programas educativos que promuevan la equidad de género en los campos STEM e impulsen el potencial científico y tecnológico de la sociedad.

Palabras clave: análisis bibliométrico, brecha de género, educación inclusiva, objetivos del desarrollo sostenible (ODS), participación femenina

1. Introducción

La digitalización impulsada por la revolución industrial ha hecho de la tecnología un pilar de las economías desarrolladas, generando una alta demanda de profesionales en campos STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, por sus siglas en inglés). Sin embargo, persiste una escasez de trabajadores cualificados en estos sectores, que la Unión Europea ha calificado de persistente, especialmente entre las mujeres, pese a las atractivas condiciones salariales y alta tasa de empleo (Comisión Europea, 2023).

El presente trabajo se ha centrado en una revisión bibliométrica de la representación de las mujeres en las áreas STEM, un ámbito de gran relevancia en el contexto actual, marcado por la cuarta revolución industrial. En este panorama, la importancia de la innovación en ciencia y tecnología es fundamental para el posicionamiento y crecimiento internacional de los países y, por consiguiente, la inclusión de las mujeres en estos campos es decisiva para impulsar la innovación y el desarrollo tecnológico y social.

Se han realizado revisiones y estudios bibliométricos sobre STEM (Giannos *et al.*, 2023; Mumu *et al.*, 2022; Tomassini, 2021), pero sigue siendo escasa la existencia de estudios de este tipo desde la perspectiva de la brecha de género. Esta situación ha justificado el presente trabajo, en el que se pretende analizar y comprender la participación y representación de las mujeres en el ámbito de STEM a nivel global, mediante el análisis bibliométrico de la producción científica durante los diez últimos años (2013-2023) recogida en las bases de datos Web of Science (WoS) y Scopus. El presente estudio busca profundizar en la comprensión de los desafíos y barreras a que se enfrentan las mujeres en estos campos, identificando factores tanto limitantes como protectores, y examinando investigaciones y programas que promuevan su participación en STEM, con el objetivo de ofrecer una perspectiva integral para la formulación de estrategias que fomenten un futuro más equitativo e inclusivo.

Esto cobra especial relevancia en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, donde se destacan metas como la educación inclusiva (ODS 4), la igualdad de género (ODS 5) y la reducción de las desigualdades (ODS 10). Estos objetivos subrayan la importancia de las disciplinas STEM en el escenario actual de innovación y progreso tecnológico. Abordar la brecha de género en la educación superior es parte del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la ONU, específicamente para la meta 4.3, que se refiere a garantizar el acceso igualitario de mujeres y hombres a la educación terciaria, incluida la universitaria.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la brecha de género en STEM varía dependiendo del campo: las ciencias naturales, matemáticas y estadística han logrado la paridad, mientras que en ingeniería y TIC persiste la desigualdad (OCDE, 2021). A pesar de la reducción de estereotipos de género y un aumento en el reconocimiento de la igualdad, persisten notables barreras para las mujeres en estos campos. Por ejemplo, en el sector de la inteligencia artificial, solo un 22 % de los profesionales son mujeres, y en áreas especializadas como el aprendizaje automático, la representación femenina es incluso menor (United Nations Educational *et al.*, 2021). La educación en STEM desde etapas tempranas es reconocida como un vehículo fundamental para cerrar las brechas de género existentes en el mercado laboral.

El estudio tiene como fin último contribuir al debate académico y a la formulación de políticas compensadoras, ofreciendo una comprensión integral basada en datos y análisis rigurosos. Se espera que este documento sirva como un recurso valioso para los interesados en la equidad de género en STEM, incluyendo educadores y otros actores clave, con el fin de promover un futuro más equitativo e inclusivo en estos campos. Mediante la identificación de barreras y oportunidades para las mujeres en STEM, este estudio busca alinear sus hallazgos con los principios de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, enfatizando la importancia de la educación inclusiva y la reducción de desigualdades en el camino hacia un desarrollo sostenible y equitativo.

La brecha de género en disciplinas STEM constituye un fenómeno multidimensional que ha sido ampliamente estudiado y reportado en la literatura académica (García-Holgado *et al.*,

2019; Jacobs *et al.*, 2017; Reinking y Martin, 2018). La predominancia masculina en estas áreas constituye una tendencia persistente a lo largo del tiempo. Esta disparidad se manifiesta en varios niveles. En términos educativos, las mujeres son menos propensas a elegir carreras STEM, como evidencia para el caso de España un informe de BBVA (2022), que sostiene que solo 8 de cada 100 estudiantes que eligen una carrera relacionada con la ciencia son mujeres. Además, una vez las mujeres optan por las carreras STEM, tienden a tener menos oportunidades de progreso y avance en comparación con sus homólogos masculinos. En el ámbito laboral, las mujeres están subrepresentadas en las disciplinas STEM, representando únicamente alrededor del 30 % en estos campos (Canales *et al.*, 2021).

Entender los factores que influyen en la elección de estudios es crucial para retener a las mujeres en STEM y evitar la pérdida de capital humano (Reiss *et al.*, 2016). Los roles de género tradicionales y los estereotipos que asocian STEM con roles masculinos limitan su participación (Cheryan *et al.*, 2013; Corbett *et al.*, 2015; Verdugo-Castro *et al.*, 2022). La falta de modelos a seguir femeninos en STEM desmotiva a las mujeres y contribuye al fenómeno *Leaky Pipeline*, donde su representación disminuye progresivamente. Desde la perspectiva psicológica, el autoconcepto, la autoconfianza y la autoeficacia son fundamentales en la elección de carreras STEM por parte de las mujeres (Moakler y Kim, 2014; Saucerman y Vasquez, 2014). Aunque pueda pensarse que las jóvenes seleccionan libremente la carrera que desean estudiar, esta elección se encuentra altamente influenciada por los estereotipos mencionados, existiendo un «sesgo de autoselección» (UNESCO, 2019).

Los estereotipos y roles de género, analizados por Cheryan *et al.* (2015), demuestran cómo las percepciones culturales pueden actuar como barreras significativas para el ingreso de las mujeres en campos dominados por hombres. La teoría de amenaza de estereotipo (Régner *et al.*, 2014; Shapiro y Williams, 2012) ofrece una perspectiva adicional sobre cómo los estereotipos negativos impactan en el rendimiento y las decisiones de las mujeres en contextos STEM.

Si bien los estereotipos y los roles de género influyen en las decisiones profesionales de las mujeres en STEM, también es crucial reconocer el impacto más amplio de estas desigualdades.

La reducción de la brecha de género en STEM no solo es una cuestión de equidad y justicia social, sino que también tiene implicaciones económicas significativas. Mejorar la igualdad de género en estos campos es fundamental para el crecimiento económico de la Unión Europea, con proyecciones que indican un posible aumento en la tasa de empleo hasta casi el 80 % para 2050 (European Institute for Gender Equality, 2017). Este enfoque destaca la importancia de fomentar la participación femenina en STEM para promover la equidad de género e impulsar el desarrollo económico sostenible tanto en Europa como fuera.

Reconociendo la importancia tanto de la equidad de género como del desarrollo económico en el ámbito de STEM, se han iniciado esfuerzos globales para mejorar la presencia de las mujeres en estos campos. Estas iniciativas, documentadas en Baelo Álvarez *et al.* (2018) abarcan una variedad de programas y políticas destinados a involucrar, educar y empoderar a niñas y mujeres en tecnología. Iniciativas como «Girls in Tech», el Proyecto Saga de la UNESCO y programas como «Mothers of Innovation» buscan celebrar las contribuciones femeninas en ciencia y tecnología, así como crear entornos más inclusivos y equitativos. Organizaciones como Wise en el Reino Unido y Girl Scouts en Estados Unidos también contribuyen a aumentar la representación femenina en STEM. Estas acciones colectivas reflejan un importante esfuerzo hacia la reducción de la brecha de género en STEM, promoviendo un entorno más inclusivo y equitativo en estos campos de conocimiento.

Las iniciativas universitarias y organizacionales mencionadas, que van desde programas de mentoría y talleres hasta el apoyo para la visibilidad y el empleo de mujeres en tecnología, constituyen pasos importantes hacia la reducción de la brecha de género en STEM. Estos esfuerzos reflejan un compromiso creciente para crear un entorno más inclusivo y equitativo. Sin embargo, es fundamental reconocer que la brecha de género en STEM es un problema complejo, multifacético y sistémico. Va más allá de las habilidades individuales, abarcando un amplio espectro de influencias socioculturales y psicológicas. Por lo tanto, se requiere una respuesta detallada y multidimensional por parte de las instituciones académicas y los formuladores de políticas. Esta respuesta puede estar respaldada por los resultados del presente estudio, por ello, una vez destacada la importancia y alcance del

tópico de revisión, nos proponemos realizar un mapeo del estado de la investigación en este campo con el fin de detectar las fortalezas y lagunas que resultan de la producción científica publicada en la última década en relación con la presencia femenina en las áreas STEM.

2. Metodología

En este estudio de naturaleza bibliométrica, se efectuó un análisis de las publicaciones científicas relacionadas con STEM, abarcando un período de diez años (2013-2023). Para ello, se emplearon las bases de datos de Scopus y Web of Science, esta elección se fundamentó en su amplia cobertura de trabajos científicos empíricos y los altos estándares de calidad que aseguran en sus publicaciones. Para la selección de los artículos que constituirían la muestra estudiada, se utilizó un sistema de doble ciego entre dos investigadores. En un primer momento se seleccionaron un total de 308 registros obtenidos tras las búsquedas utilizando la ruta indicada a continuación. Esta búsqueda se realizó entre noviembre y diciembre de 2023.

Ruta de búsqueda utilizada en las bases de datos

- Nombre: Brecha de género en STEM
- Descripción: Bibliométrico
- Consulta: TITLE-ABS-KEY ("woman" OR "female" OR "gender disparity") AND ("STEM" OR "Science" OR "Technology" OR "Engineering" OR "Mathematics") AND ("underrepresentation" OR "gender gap") AND ("inclusion" OR "empowerment" OR "diversity promotion")
- Años de publicación: 2013-2023
- Idiomas consultados: inglés, español, italiano y portugués

Posteriormente, se filtraron los resultados obtenidos. Aplicando el filtro por año, el número se redujo a 227 en Scopus y 64 en WoS. Tras esto, se eliminaron 26 registros duplicados. Posteriormente, se realizó un cribado preliminar de estos documentos mediante una revisión de resúmenes y palabras clave para determinar su relevancia con respecto al tema de interés y refinar

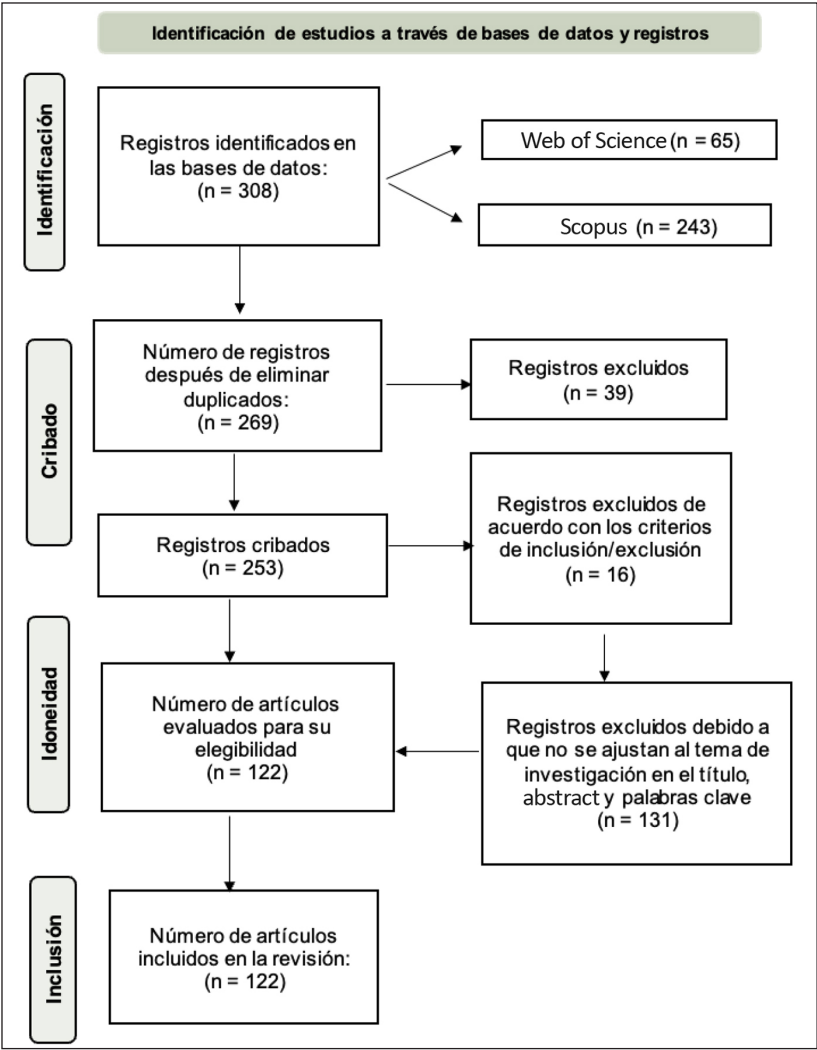
todavía más la selección. Esto permitió seleccionar 118 documentos en Scopus y 4 documentos en Web of Science que resultaron ser pertinentes para el estudio, permitiendo un total de 122 registros, y asegurando la unicidad y la relevancia de los documentos seleccionados para el análisis.

Esta estrategia se enriqueció con la aplicación del diagrama de flujo PRISMA (Page *et al.*, 2021), que facilitó la creación de un corpus de estudio relevante y representativo. Este enfoque aseguró captar un espectro amplio de la literatura científica en el ámbito de STEM, reflejando las tendencias y avances más significativos en este campo durante el periodo estudiado.

Durante la fase intermedia de la investigación, se recopiló y examinó información detallada de cada publicación seleccionada. Este análisis abarcó aspectos clave, tales como: producción científica por año, autores más relevantes, instituciones líderes en publicaciones, universidades o centros de investigación con mayor número de aportes relevantes en la materia, revistas más influyentes según su relevancia y aporte en el área de estudio, impacto geográfico, destacando los países y regiones con mayor presencia en el campo de estudio. Además de esto, se realizó un análisis cualitativo categórico para agrupar registros atendiendo a las temáticas tratadas. Para ello, se amplió la metodología propuesta por Kallia y Cutts (2021), quienes proponen dos categorías: una primera categoría engloba aquellas publicaciones que analizan los factores asociados a las desigualdades en la participación de la enseñanza STEM, a nivel económico, cultural, social y psicológico. Una segunda categoría está compuesta por las intervenciones diseñadas para incrementar la participación femenina en STEM y a abordar las desigualdades identificadas. Este enfoque abarca desde intervenciones específicas implementadas en entornos educativos formales hasta iniciativas informales como campamentos de verano, competiciones y concursos. Asimismo, dentro de la categoría intervenciones, también se recogen publicaciones que proponen una serie de medidas de intervención, aunque no se prueba su eficacia.

Dado que en el estudio de Kallia y Cutts (2021) se excluyeron las revisiones sistemáticas, se consideró necesario crear una categoría que recogiese estas. Asimismo, se consideró pertinente añadir otra categoría llamada «Identificación de la brecha en un sector concreto», que agrupó aquellas publicaciones dedicadas a

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA



analizar la paridad de género en un sector en particular, sin tener en cuenta factores que pudieran propiciar esta realidad, o intervenciones llevadas a cabo para solventarla.

Este estudio utilizó técnicas de minería de datos y la herramienta VOSviewer para el análisis de redes de conceptos y temas predominantes, así como para evaluar indicadores de colaboración y liderazgo científico. Los resultados de este análisis propor-

cionan una visión detallada y actualizada sobre los factores que inciden en la representación femenina en los campos de STEM, destacando patrones y tendencias significativas en la literatura científica reciente. Esta información es fundamental para orientar la creación de políticas y programas educativos dirigidos a fomentar la igualdad de género y la inclusión en STEM, promoviendo, así, entornos más equitativos y diversos, elementales para el avance científico y tecnológico de la sociedad.

Del mismo modo, se realizó un análisis de las redes de conceptos y temas más tratados en estas publicaciones, así como de los indicadores de colaboración y liderazgo científico en el ámbito de estudio. Este enfoque permitió identificar las principales áreas de enfoque y discusión en el campo, así como las tendencias de colaboración y la influencia de distintas entidades y autores en el desarrollo del conocimiento en esta área.

En la etapa final, se organizó y analizó la información recopilada, presentándola en formatos gráficos para facilitar su interpretación. Los hallazgos y resultados principales de este análisis bibliométrico se detallan a continuación, proporcionando una visión integral del panorama de la participación y representación femenina en STEM durante la última década (2013-2023).

3. Resultados

El primero de los temas identificados fue «Políticas y programas para reducir la brecha de género en STEM». Esta categoría se relaciona directamente con las intervenciones concretas y acciones políticas diseñadas para abordar esta disparidad. Un 31 % de los registros examinados, equivalentes a 38 entradas, se dedican a esta temática, se trata de iniciativas como programas de mentoría, campamentos, becas, formación de comités asesores, encuentros, así como la evaluación de la eficacia de dichas iniciativas.

La segunda temática fue «Investigación en factores socioculturales y barreras». Esta categoría se centra en cómo las normas sociales, valores, prácticas culturales y estructuras institucionales contribuyen a la creación de obstáculos para la inclusión de las mujeres en STEM. Esta categoría representa aproximadamente el 25 % de los registros, con un total de 31 ocurrencias y destaca la importancia de abordar los sesgos inconscientes y los estereoti-

pos de género, proporcionando ideas para el desarrollo de políticas inclusivas. La mayor parte de los registros resaltan la importancia del sentido de pertenencia y las percepciones de alumnos y profesores de las disparidades de género y barreras en la igualdad en STEM.

La tercera categoría identificada fue «Análisis de la representación profesional femenina». Esta categoría representa el 22 % del total, con 27 registros. Examina la presencia y roles de las mujeres en STEM, esencial para entender los patrones de inclusión y las trayectorias profesionales. Esta categoría permite evaluar tanto los desafíos históricos persistentes como las áreas de progreso en la representación femenina en diversas geografías y sectores determinados.

La cuarta categoría identificada fue «Fundamentos de la brecha de género en STEM», que comprende el 15 %, con 18 registros. Esta parte de los registros trata de identificar factores que influyen en la permanencia de las mujeres en carreras STEM, así como las motivaciones para elegir estas disciplinas.

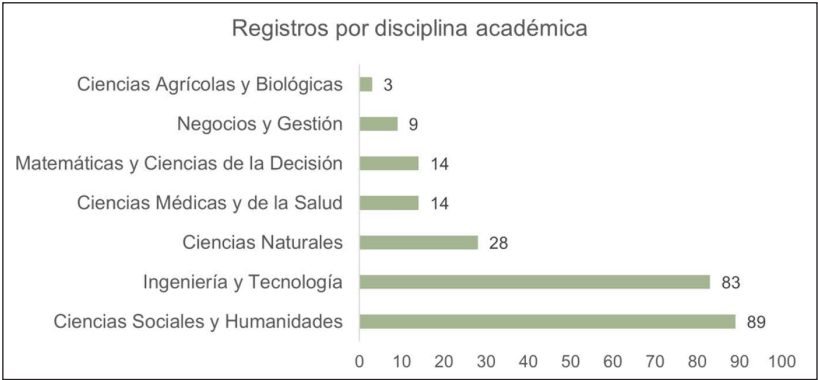
Otra temática establecida, con cinco registros, ha sido la diversidad en STEM. Este tema abarca no solo la diversidad de sexos, sino también la rica variedad de identidades que incluye la etnia, la discapacidad y las identidades de género no binarias, reconociendo que las categorías de género son más amplias y diversas de lo que las dicotomías tradicionales han considerado. Este enfoque subraya la importancia de fomentar un entorno inclusivo que no solo es un imperativo ético, sino que, además, enriquece el campo STEM al incorporar una diversidad de perspectivas y experiencias.

Finalmente, con solo el 2,5 % de los registros, la categoría «Estrategias organizacionales para cerrar la brecha» aborda el análisis de la heterogeneidad de géneros en la productividad de empresas o departamentos docentes y los beneficios que la diversidad puede aportar en la toma de decisiones y en la resolución de problemas. A pesar de que representa una porción menor de los registros, esta categoría es crucial para entender cómo las políticas organizacionales pueden influir positivamente en la reducción de la brecha de género en STEM.

En conjunto, estas categorías ofrecen una visión integral de las diversas estrategias y áreas de investigación que son fundamentales para abordar la brecha de género en las disciplinas

STEM, resaltando tanto las intervenciones directas como los estudios que buscan comprender los factores subyacentes que perpetúan esta disparidad.

Figura 2. Registros por disciplina académica



Adentrándonos en la evolución temporal de la investigación sobre la brecha de género en STEM detallada en la figura 3, se aprecia un incremento notable en el volumen de publicaciones entre 2013 y 2023. Iniciando con una sola publicación en 2013 y experimentando un vacío en 2014, el crecimiento se reanuda significativamente en 2015 con siete publicaciones, seguido de una fluctuación en 2016 a tres trabajos. A partir de 2017, se observa una tendencia ascendente sostenida, alcanzando un máximo en 2022. Este patrón no solo evidencia el creciente interés académico en la temática, sino que también refleja una respues-

Figura 3. Registros por año de publicación



ta proactiva de la comunidad científica frente a la necesidad urgente de abordar y profundizar en el estudio de la brecha de género en STEM.

Continuando con el análisis de publicaciones por autor, se revela García-Holgado como el autor más prolífico en la investigación sobre la brecha de género en STEM, con cinco trabajos destacados. Siguiendo un enfoque práctico desde 2018, sus estudios abordan tanto las intervenciones directas como los obstáculos socioculturales, situándolo a la vanguardia de este campo. Además de García-Holgado, un grupo de investigadores con al menos dos publicaciones contribuye significativamente al diálogo académico, como se puede observar en la figura 4. La presencia de más de 160 investigadores refleja la profundidad, diversidad y el carácter interdisciplinar del objeto de nuestro estudio, subrayando la riqueza de perspectivas que conforman esta área de investigación.

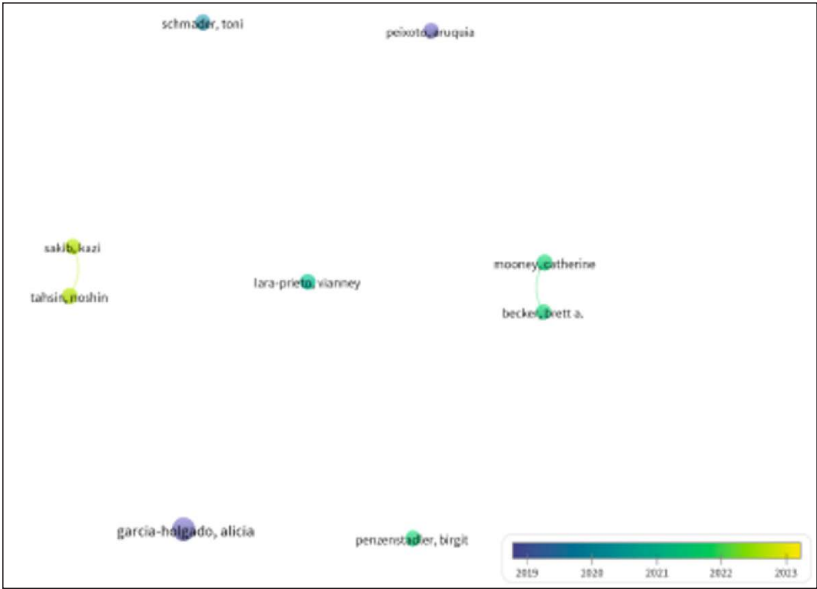
Figura 4. Número de registros por autor



La herramienta VOSviewer permite visualizar gráficamente esta dispersión y conocer las redes de colaboración entre autores. Como se puede apreciar, los nodos de colaboración son muy pocos, lo que indica una escasa asociación entre investigadores reflejada en la dispersión de la figura 5.

Respecto al vehículo predominante para la divulgación de la investigación sobre la brecha de género en STEM, se evidencia

Figura 5. Redes de colaboración entre autores



la importancia de las ponencias con 59 presentaciones que reflejan la vitalidad de los congresos académicos para el intercambio de ideas. Los artículos de revista siguen en importancia con 45 piezas, enfatizando su papel en la diseminación y validación científica a través de la revisión por pares. En cuanto a las plataformas de publicación más destacadas, es especialmente interesante conocer en profundidad las revistas científicas, ya que estas suelen estar sujetas a rigurosas evaluaciones de revisión por pares, sirviendo, así, como un barómetro de calidad y pertinencia académica. Como se refleja en la figura 6, las más prolíficas son *Economics of Education Review*, *Gender Technology and Development* y *European Journal of Engineering Education*, del Reino Unido, y *Journal of Experimental Social Psychology*, *Journal of Surgical Research*, *Pure and Applied Chemistry* y *Education Sciences*, de Suiza, registrando dos publicaciones cada una. Estas revistas, ubicadas en el primer o segundo cuartil de indicadores de calidad según JCR, reflejan la amplia distribución geográfica y el interés sustancial en la temática. No obstante, el paisaje revelado por este análisis, que contempla más de 50 fuentes distintas entre revistas y congresos, resalta la diversidad de foros que fomentan el diálogo

y el descubrimiento en torno a las disparidades de género en las áreas STEM, destacando, así, la multiplicidad de voces y perspectivas que enriquecen este campo.

Figura 6. Número de artículos publicados por revista



En el análisis de los campos o áreas en las que más se ha publicado, la búsqueda inicial reveló más de 20 campos que se han categorizado según las disciplinas académicas tradicionales para reducirlas a ocho. Partiendo de estas categorías, se destaca preponderancia de las áreas de Ciencias sociales y Humanidades y de Ingeniería y Tecnología, con un porcentaje sobre el total de 37,5 % y 35 %, respectivamente.

En cuanto a la distribución por área geográfica, se observa una gran dispersión y se ha optado por categorizar la producción científica en función del continente. Como se observa en la figura 7, América del Norte y Europa son los más productivos, con un predominio importante de Estados Unidos, con 51 registros y México y Canadá, con 8 y 7, respectivamente. Para el caso de Europa, España (12), Reino Unido (11) y Alemania (7) han sido los más prolíferos.

En cuanto a las instituciones de referencia de los autores más prolíferas, destacamos el Instituto Tecnológico de Monterrey y la Universidad de Salamanca; cuentan con seis registros cada una, que se corresponden con la predominancia de dos países, México y España. La Universidad de Florida, en Estados Unidos y la Universidad de la Laguna, en Santa Cruz de Tenerife, presentan cuatro registros cada una. En la figura 8 se recogen las instituciones por producción, una vez más, se observa una gran disper-

Figura 7. Registros por procedencia geográfica

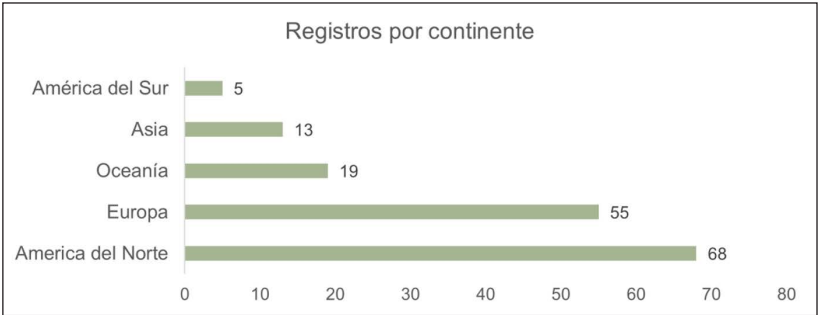
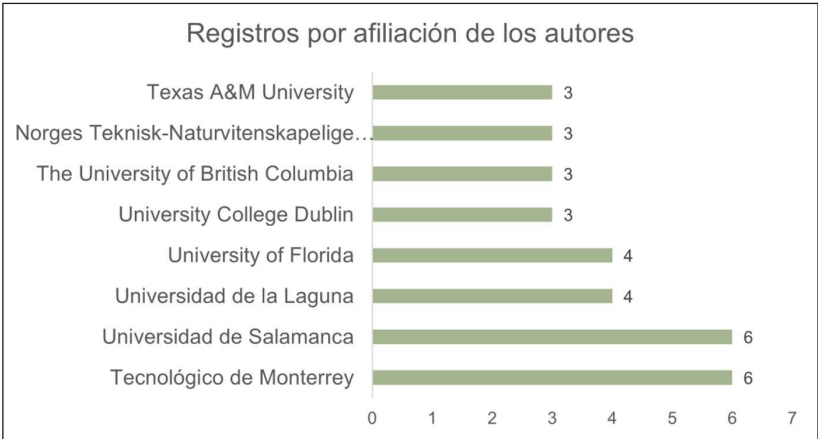


Figura 8. Documentos por afiliación de los autores

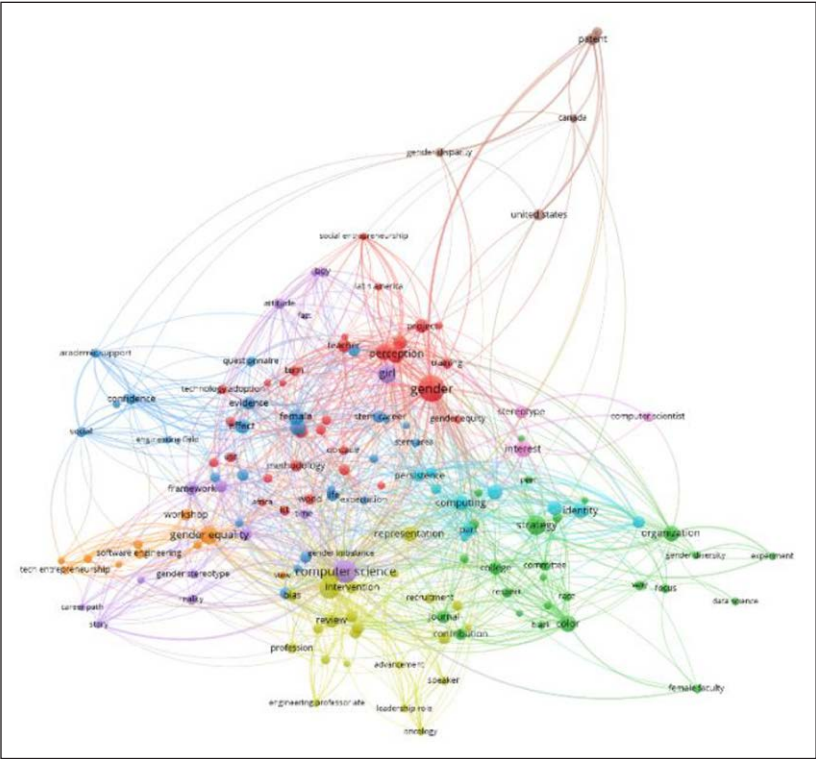


sión, debido a que se trata de un tema muy amplio, con más de 168 afiliaciones, habiendo tantas instituciones como autores.

El análisis por palabras clave y términos de los títulos de los trabajos permite determinar cuáles aparecen de manera más frecuente. Se ha configurado una imagen (figura 9) que recoge los conceptos clave que presentan seis o más concurrencias; se ha tomado esta decisión, dado que, por debajo de esta cifra, el volumen de palabras era muy extenso.

La red de conceptos semánticos representada por medio de VOSviewer (figura 9) muestra tres niveles de análisis: visualización de la red, visualización de la superposición y la densidad de visualización de las palabras clave agrupadas en clústeres de diferentes colores. Cada clúster representa un campo semántico es-

Figura 9. Representación de campos semánticos por las palabras clave utilizadas en los documentos por los autores

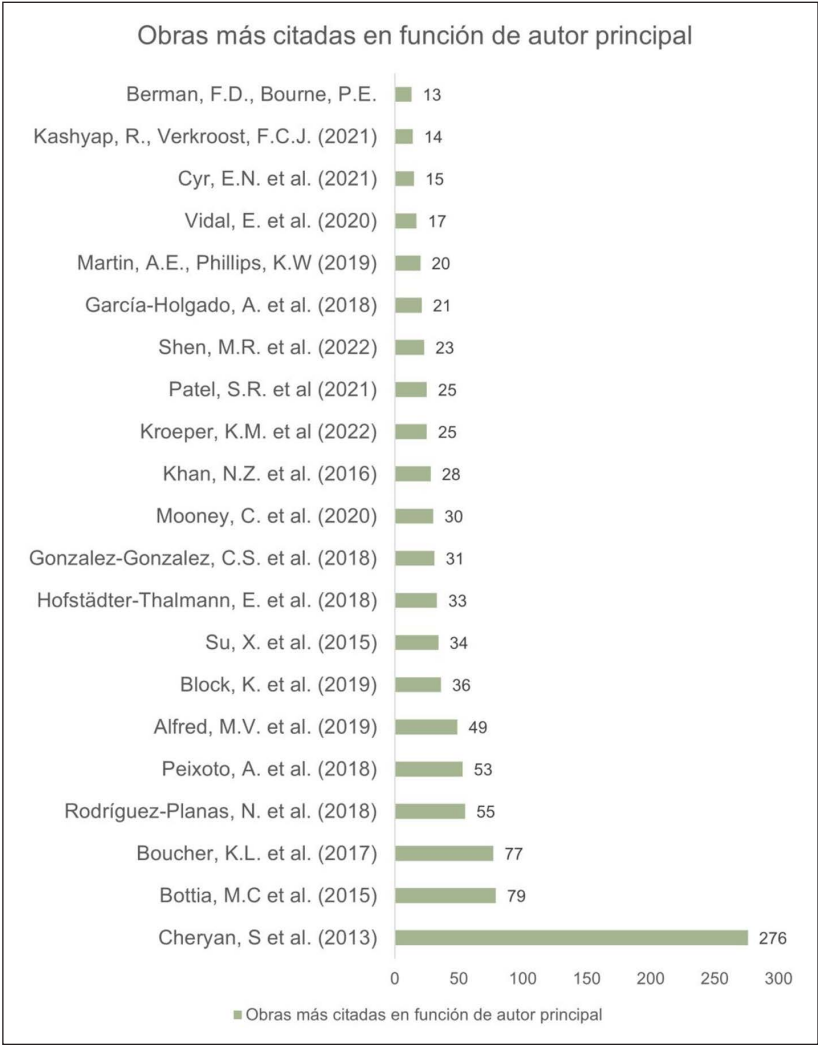


pecífico, y el tamaño de los círculos indica la importancia o peso de cada término. La distancia entre las palabras refleja la relación entre ellas, siendo más fuerte cuanto más cerca se encuentran. En la imagen se identifican seis clústeres representados por colores, los cuales describimos a continuación junto con sus términos principales y asociados:

1. El clúster rojo se centra en una óptica de género desde las diferencias en la percepción de roles, temas de equidad y desequilibrio en género y estereotipos.
2. El clúster azul se relaciona con el apoyo académico, la confianza autopercebida para desempeñarse en los campos de ingeniería y aspectos metodológicos relacionados con las áreas STEM.

- 3. El clúster verde se enfoca en la identidad, la representación y la estrategia dentro de las organizaciones, con énfasis en la diversidad de género y la presencia de las mujeres en las instituciones.
- 4. El clúster amarillo aborda la intervención y revisión en ciencias de la computación, con un enfoque en roles de liderazgo y contribuciones profesionales en el ámbito académico.

Figura 10. Registro de los autores más citados



5. El clúster morado está relacionado con la igualdad de género en la ingeniería de *software* y el emprendimiento tecnológico, así como con las trayectorias profesionales en estos campos, mostrando el desequilibrio existente.
6. El clúster celeste se centra en la computación, el interés y los estereotipos de género desde los enfoques de investigación en este campo, análisis cuantitativo y cualitativo, enfoque mixto, estudios comparativos, talleres, proyectos de innovación.

En general, la visualización muestra una red de términos interrelacionados que abarcan diversos aspectos del género, la educación, la tecnología y la representación en campos académicos y profesionales de las áreas STEM. Los términos principales y asociados en cada clúster indican los temas centrales y su interconexión dentro del estudio.

En el análisis de autores más citados, el artículo de Cheryan *et al.* (2013), que explora los estereotipos en la profesión de informática, lo sitúa 6,26 veces por encima de otros artículos en su campo, siendo un fuerte indicador de la calidad científica de este artículo. Tras este, el artículo de Bottia *et al.* (2015) cuenta con 79 citas, lo que se traduce en un impacto en el campo 3,58 más veces de lo habitual.

Es preciso interpretar las citas con precaución, puesto que, en los diferentes campos, la proporción varía. El artículo de Peixoto *et al.* (2018), con 53 citas, se posiciona por encima de 9,66 veces por encima de los artículos de su campo.

4. Conclusiones

El exhaustivo análisis bibliométrico llevado a cabo en relación con la brecha de género en STEM, abarcando el período comprendido entre 2013 y 2023, ha proporcionado una visión reveladora de la diversidad y complejidad inherente a este problema. Los resultados destacan la notoria dispersión en enfoques temáticos, contribuciones geográficas, en autoría e instituciones, subrayando la multifacética naturaleza del desafío que afrontan las mujeres en STEM. La falta de una narrativa cohesiva y la necesidad de esfuerzos más integrados emergen como aspectos cruciales identificados a través de este análisis.

La rica diversidad de autores que se observa en la producción científica sobre la brecha de género en STEM indica un interés generalizado en este tema. Este panorama heterogéneo de autores también sugiere un enfoque multidisciplinario, en el cual diversas perspectivas contribuyen a la comprensión y abordaje integral de la problemática. Esta diversidad de autores se refleja también en la variabilidad de revistas en las cuales se publica, destacando que la investigación en STEM no se limita a una única área de estudio. Se aborda desde múltiples disciplinas y enfoques metodológicos, lo que enriquece la comprensión global del tema.

A pesar de esta rica diversidad, el análisis revela una tendencia hacia la especialización temática y geográfica en los estudios sobre la brecha de género en STEM. Esta especialización puede dificultar la creación de un marco unificado que pueda aplicarse globalmente. Aunque América del Norte y Europa lideran la producción científica, con un énfasis particular en Estados Unidos, México, España y el Reino Unido, la fragmentación temática y geográfica sugiere la necesidad de una colaboración más estrecha a nivel internacional. Es fundamental reconocer que la extrapolación de experiencias y estrategias exitosas entre regiones puede estar condicionada por factores culturales, sociales y económicos. Por ende, cualquier intento de replicar iniciativas exitosas debe ser respaldado por un análisis detallado de los contextos locales, garantizando que las estrategias sean pertinentes y efectivas en la realidad específica de cada región. La colaboración internacional se vuelve imperativa para abordar de manera efectiva la investigación fomentando la comprensión global y la identificación de soluciones más efectivas a nivel mundial.

Además, se subraya la necesidad de promover la diversidad más allá de la dicotomía de género. La inclusión de las múltiples dimensiones de la identidad, como etnia, discapacidad y enfoque de género no binario, es un componente importante para enriquecer el campo STEM con una amplia gama de perspectivas y experiencias. Implica reconocer y abordar las barreras específicas a que se enfrentan las personas que se identifican fuera de las normas de género binarias.

Las recomendaciones para futuras investigaciones abogan por la colaboración interdisciplinaria e internacional; esto permitirá compartir enfoques, resultados y estrategias, maximizando el impacto de las intervenciones. No obstante, se teniendo en cuen-

ta las limitaciones en el número limitado de registros considerados y la elevada generalidad del tema es esencial reconocer las limitaciones inherentes tanto al alcance del estudio como a su metodología. La identificación de obstáculos, como la especialización temática y geográfica, resalta la necesidad de interpretar los resultados con cautela, considerando la diversidad de contextos y dinámicas regionales que pueden influir en la dinámica de la brecha de género en STEM.

La variedad puede enriquecer la comprensión global del fenómeno, pero también plantea desafíos para la comparabilidad de los resultados entre distintos estudios. Este aspecto destaca la importancia de abordar esta problemática desde enfoques interdisciplinarios que puedan integrar diversas perspectivas y metodologías.

La observación de una cobertura insuficiente de las identidades de género no binarias y otras interseccionalidades constituye una contribución crítica a la autocritica del estudio. Esta falta de inclusividad sugiere una visión parcial de la problemática, dejando fuera de consideración experiencias y desafíos específicos que afrontan individuos que no se adhieren a las normas de género binarias.

La síntesis de conocimientos y la colaboración entre la comunidad científica y las partes interesadas son fundamentales para avanzar hacia el objetivo compartido de una representación equitativa y la plena inclusión desde la óptica del género en todos los aspectos de STEM.

5. Referencias

- Baelo Álvarez, R., Fernández-Raga, M. y Valle-Flórez, R. E. (2018). *Hacia una sociedad 4.0: Efectividad de las medidas educativas impulsadas en Castilla y León para el desarrollo de competencias STEM*. Consejo Económico y Social de Castilla y León.
- BBVA (2022). *Así es la brecha de género en el mundo STEM*.
- Bottia, M. C., Stearns, E., Mickelson, R. A., Moller, S. y Valentino, L. (2015). Growing the roots of STEM majors: Female math and science high school faculty and the participation of students in STEM. *Economics of Education Review*, 45, 14-27. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.01.002>
- Canales, A., Cortez, M. I., Sáez, M. y Vera, A. (2021). Brechas de género en carreras STEM. En: *Concurso Políticas Públicas, Propuestas para Chi-*

- le: *Concurso políticas públicas 2021* (1.^a ed., marzo 2021, pp. 115-150). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cheryan, S., Master, A. y Meltzoff, A. N. (2015). Cultural stereotypes as gatekeepers: Increasing girls' interest in computer science and engineering by diversifying stereotypes. *Frontiers in Psychology*, 6, 49. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00049>
- Cheryan, S., Plaut, V. C., Handron, C. y Hudson, L. (2013). The Stereotypical Computer Scientist: Gendered Media Representations as a Barrier to Inclusion for Women. *Sex Roles: A Journal of Research*, 69(1-2), 58-71. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0296-x>
- Corbett, C., Hill, C. y American Association of University Women (2015). *Solving the Equation: The Variables for Women's Success in Engineering and Computing*. American Association of University Women.
- European Commission: Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (2023). *Labour market and wage developments in Europe 2023*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/1277>
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2017). *Gender Equality Index 2017: Measuring gender equality in the European Union 2005-2015 Report*. <https://doi.org/10.2839/149031>
- García-Holgado, A., Díaz, A. C. y García-Peñalvo, F. J. (2019). Engaging women into STEM in Latin America: W-STEM project. En: *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 232-239). <https://doi.org/10.1145/3362789.3362902>
- Giannos, P., Katsikas Triantafyllidis, K., Paraskevaidi, M., Kyrgiou, M. y Kechagias, K. S. (2023). Female Dynamics in Authorship of Scientific Publications in the Public Library of Science: A 10-year Bibliometric Analysis of Biomedical Research. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(2), 228-237. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13020018>
- Jacobs, J. A., Ahmad, S. y Sax, L. J. (2017). Planning a Career in Engineering: Parental Effects on Sons and Daughters. *Social Sciences*, 6(1), art. 1. <https://doi.org/10.3390/socsci6010002>
- Kallia, M. y Cutts, Q. (2022). Re-Examining Inequalities in Computer Science Participation from a Bourdieusian Sociological Perspective. *ACM Inroads*, 13(1), 26-40.
- Moakler, M. W. y Kim, M. M. (2014). College Major Choice in STEM: Revisiting Confidence and Demographic Factors. *The Career Develo-*

pment Quarterly, 62(2), 128-142. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00075.x>

- Mumu, J. R., Saona, P., Haque, M. S. y Azad, M. A. K. (2022). Gender diversity in corporate governance: A bibliometric analysis and research agenda. *Gender in Management: An International Journal*, 37(3), 328-343. <https://doi.org/10.1108/GM-02-2021-0029>
- OCDE (2021). *Panorama de la educación: indicadores de la OCDE 2021: Informe español*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7684_d_Panorama-Educacion-2021.pdf
- Peixoto, A., González, C. S. G., Strachan, R., Plaza, P., De los Angeles Martinez, M., Blazquez, M. y Castro, M. (2018). *Diversity and inclusion in engineering education: Looking through the gender question*. En: 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 2071-2075). Santa Cruz de Tenerife. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363494>
- Régner, I., Steele, J. R. y Huguet, P. (2014). Stereotype threat in children: Past and present. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 27(3), 5.
- Reinking, A. y Martin, B. (2018). The Gender Gap in STEM Fields: Theories, Movements, and Ideas to Engage Girls in STEM. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), art. 2. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.271>
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., Köller, O. y Waxmann Verlag (2016). *PISA 2015 eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* ([1. Auflage]). Waxmann.
- Saucerman, J. y Vasquez, K. (2014). Psychological Barriers to STEM Participation for Women Over the Course of Development. *Adultspan Journal*, 13(1), 46-64. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0029.2014.00025.x>
- Shapiro, J. R. y Williams, A. M. (2012). The Role of Stereotype Threats in Undermining Girls' and Women's Performance and Interest in STEM Fields. *Sex Roles: A Journal of Research*, 66(3-4), 175-183. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0051-0>
- Tommasi, M., Watkins, M., Orsini, A., Pezzuti, L., Cianci, L. y Saggino, A. (2015). Gender differences in latent cognitive abilities and education links with g in Italian elders. *Learning and Individual Differences*, 37, 276-282. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.020>
- UNESCO (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>

- United Nations Educational, S., Organization, C., Bello, A., Blowers, T., Schneegans, S. y Straza, T. (2021). To be smart, the digital revolution will need to be inclusive: Excerpt from the UNESCO science report. En: *UNESCO Science Report 2021* (pp. 108-135). Naciones Unidas. <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210058575c012>
- Verdugo-Castro, S., García-Holgado, A. y Sánchez-Gómez, M. C. (2022). The gender gap in higher STEM studies: A systematic literature review. *Heliyon*, 8(8), e10300. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10300>

Índice

Presentación	11
Referencias	18
1. Investigación inclusiva y transformadora: narrativas pedagógicas de procesos de investigación-acción-participativa	21
1. Introducción	22
2. Metodología	26
3. Resultados	29
3.1. Orientación al cambio: investigar para transformar. . .	29
3.2. Co-construcción de conocimiento: investigar para crecer	30
3.3. Comunicación horizontal: investigar para compartir . .	32
4. Discusión y conclusiones	32
5. Referencias	35
2. Inclusión sociolaboral: el valor de las competencias para las personas desempleadas en situación de vulnerabilidad	37
1. Introducción	38
2. Metodología	42
3. Resultados	44
4. Discusión y conclusiones	50
5. Referencias	52

3. Creación de una red de interinstitucional educativa y formativa por la educación inclusiva en la ciudad de Teruel: escuela y universidad	55
1. Introducción	56
2. Metodología	60
3. Resultados	63
4. Discusión y conclusiones	66
5. Referencias	68
4. Factores clave que influyen en el uso (in)adecuado de los medios digitales en menores en situación de riesgo: acompañamiento familiar, normas y límites.	71
1. Introducción	72
2. Metodología	76
3. Resultados	79
3.1. Hábitos de uso inadecuados de los medios digitales por parte de los/as menores en situación de riesgo	79
3.2. Hábitos de uso inadecuados de los medios digitales por edad	81
3.3. Las normas y límites hacia el uso de los medios digitales de menores en riesgo influyen en sus hábitos de uso	82
3.4. La ayuda y el acompañamiento familiar a los y las menores en riesgo influyen en sus hábitos de uso en los medios digitales	84
4. Discusión y conclusiones	86
5. Referencias	88
5. Los consejos educativos municipales como herramientas para la inclusión.	93
1. Introducción	94
2. Metodología	97
3. Resultados	99
4. Discusión y conclusiones	104
5. Referencias	106
6. Re-pensar el re-creo. ¿La discapacidad del patio escolar como espacio de aprendizaje?	111
1. Introducción	112
2. Metodología	116
2.1. Participantes	116

2.2. Instrumento	118
2.3. Procedimiento	118
3. Resultados.	119
4. Discusión y conclusiones	125
5. Referencias	127
7. Elaboración de una propuesta didáctica para implementar en las aulas y fomentar la inclusión del pueblo gitano desde el currículo oficial	131
1. Introducción	132
1.1. La presencia del Pueblo Gitano en el marco educativo	133
1.2. La comunidad gitana en el ámbito educativo vasco	134
2. Propuesta didáctica.	136
2.1. Antecedentes	136
2.2. Marco educativo.	137
2.3. Descripción de la propuesta.	138
3. Reflexiones e implicaciones de la propuesta.	143
4. Referencias	145
8. La valoración de familias y docentes ante la acogida del alumnado extranjero en las aulas de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.	147
1. Introducción	148
2. Metodología	151
3. Resultados.	153
4. Discusión y conclusiones	158
5. Referencias	161
9. Análisis de la violencia en parejas adolescentes en la Región de Murcia y propuestas de los docentes para la prevención	165
1. Introducción	166
2. Metodología	168
2.1. Diseño	168
2.2. Participantes.	168
2.3. Instrumentos de recogida de información	170
3. Resultados.	172
4. Discusión y conclusiones	175
5. Referencias	178

10. Transporte e instalaciones adaptadas, claves para que las personas con discapacidad entrenen fuera de su zona de confort	183
1. Introducción	184
2. Metodología	186
2.1. Participantes	186
2.2. Procedimiento y herramientas	186
2.3. Análisis de datos	189
3. Resultados	189
4. Discusión y conclusiones	192
5. Referencias	195
11. Inclusión emocional: concepto emergente para visibilizar la esfera socioemocional y vínculo afectivo entre docentes, alumnos y comunidad educativa como anclaje de la cultura del cuidado.	199
1. Introducción	200
2. Metodología	203
3. Resultados	208
4. Discusión y conclusiones	212
5. Referencias	216
12. Explorando el impacto de las TIC en la Educación Infantil: estrategias para la equidad y colaboración entre profesorado y familias.	219
1. Introducción	220
2. Metodología	223
3. Resultados	225
3.1. Familias	226
3.2. Profesorado	229
4. Discusión y conclusiones	231
5. Referencias	234
13. Centros específicos en Chile: el PEI como herramienta para transitar hacia una educación inclusiva	237
1. Introducción	238
2. Metodología	240
2.1. Participantes	240
2.2. Procedimiento	242
3. Resultados	243
4. Discusión y conclusiones	250
5. Referencias	253

14. «El restaurante de las fracciones», una experiencia inclusiva de enseñanza-aprendizaje	257
1. Introducción	258
1.1. La educación inclusiva	258
1.2. La importancia de trabajar con materiales inclusivos en las aulas	260
1.3. La enseñanza de las matemáticas	261
2. Diseño y procedimiento seguido	262
2.1. Contexto	262
2.2. Diseño	263
2.3. Procedimiento	265
2.4. Evaluación	265
3. Resultados	266
4. Discusión y conclusiones	267
5. Referencias	269
15. Tic-tac, tic-tea. Aprender sobre el TEA jugando para fomentar la inclusión en Educación Infantil y Primaria	271
1. Introducción	272
2. Metodología	276
2.1. Desarrollo de la experiencia	277
2.2. Organización y ejecución de la experiencia	278
3. Resultados	284
4. Discusión y conclusiones	287
5. Referencias	288
16. Material TEACCH como facilitador de la generalización matemática en estudiantes con TEA-síndrome de Asperger	291
1. Introducción	292
2. Metodología	296
2.1. Diseño de la investigación	296
2.2. Instrumentos y técnicas	297
2.3. Contextualización	297
2.4. Análisis de los datos	299
3. Resultados	300
4. Discusión y conclusiones	304
5. Referencias	306

17. La persistente brecha de género en STEM: exploración crítica, retos y propuestas para una mayor equidad 311

1. Introducción 312

2. Metodología 316

3. Resultados. 319

4. Conclusiones 328

5. Referencias 330

Comunidad inclusiva: más red socioeducativa y menos escuela aislada

Las comunidades actuales viven una compleja diversidad (funcional, cultural, étnica, sexual, lingüística, ideológica, etc.) en la cual se generan dinámicas duales de inclusión/exclusión social. La exclusión social es un proceso construido por las condiciones específicas de vida de un territorio y con la corresponsabilidad de todos los agentes de la comunidad (políticos, educativos, sociales, etc.).

Este libro emerge de la reflexión profesional de académicos, educadores, docentes y técnicos que actúan en diversos espacios socioeducativos comunitarios. Los diecisiete capítulos de que se compone muestran experiencias innovadoras en el campo de la investigación y proponen las claves de trabajo a aplicar en sus prácticas para transitar hacia una comunidad más inclusiva. Los textos presentados reivindican el trabajo en red entre diferentes espacios socioeducativos como estrategia esencial en la promoción de la inclusión social y educativa de todas las personas de la comunidad.

Esperamos que las propuestas de este libro se conviertan en una herramienta útil tanto en la escuela como en la comunidad, para implementar procesos de acompañamiento socioeducativo que logren facilitar el tránsito de espacios (situaciones) de vulnerabilidad/exclusión social a espacios de inclusión comunitaria.

Joxe Jimenez Jimenez. Doctor en Ciencias de la Educación, psicólogo y educador social. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU. Grado de Educación Social y máster de Investigación en Ámbitos Socioeducativos y de Orientación Educativa. Amplia trayectoria profesional como educador, formador, asesor y promotor de programas socioeducativos. Grupo de investigación INKLUNI (UPV/EHU). Líneas: inclusión socioeducativa, acompañamiento socioeducativo, trabajo en red, IAP, narrativas visuales, etc.

José F. Amiama Ibarguren. Profesor agregado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU. En la actualidad imparte docencia en Pedagogía, en el máster de Formación del Profesorado (especialidad de Orientación) y en el máster en Investigación en Ámbitos Socioeducativos. Las temáticas, tanto en docencia como en investigación (es miembro del grupo de investigación INKLUNI), están vinculadas a la inclusión, la innovación y la investigación-acción participativa.