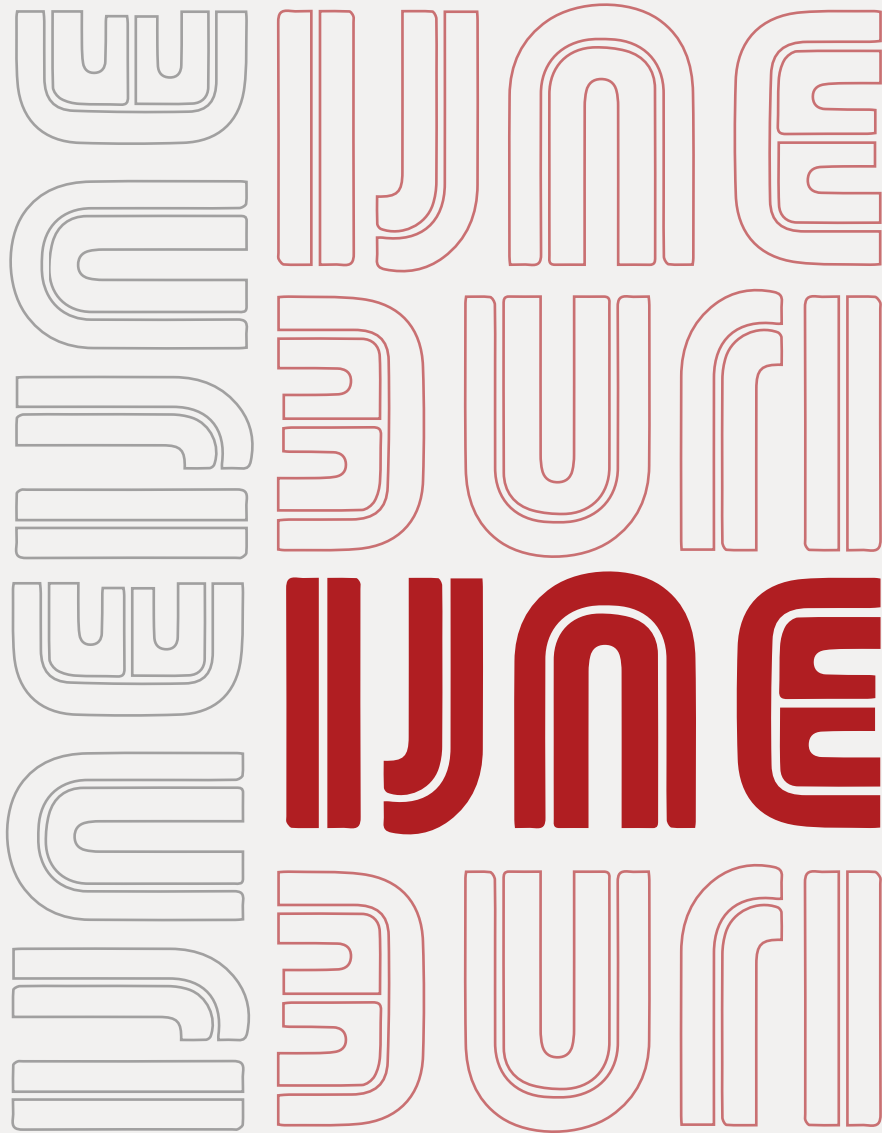

International Journal of New Education



núm.

14

Diciembre 2024

ISSN: 2605-1931



Implementing Computer Adaptive Testing for High-Stakes Assessment:
A Shift for Examinations Council of Lesotho

MUSA ADEKUNLE AYANWALE, JULIA CHERE-MASOPHA, MAPULANE MOCHEKELE,
MALEBOHANG CATHERINE MORENA 5-18

Obstáculos formativos a la inclusión educativa

COVADONGA MENÉNDEZ SUAREZ, EDUARDO DOPICO 19-35

Desafíos del acogimiento residencial en España:
pasado, presente y futuro de las leyes de infancia

ALISON CANTOS-EGEA, MARTA CAMARERO FIGUEROLA, JUANA-MARÍA TIERNO-GARCÍA 37-58

Artificial Intelligence in Education, Bridging Community Gap:
A Phenomenological Approach

OLUWASEYI AINA GBOLADE OPESEMOWO 59-79

Teachers' conceptions of democracy in education in schools
in challenging and favorable contexts

IRENE MORENO-MEDINA, CYNTHIA MARTÍNEZ-GARRIDO, REBECCA JANE ALLEN 81-96

Implementing Computer Adaptive Testing for High-Stakes Assessment: A Shift for Examinations Council of Lesotho

Enviado: 9 de septiembre de 2024 / Aceptado: 12 de septiembre de 2024 / Publicado: 9 de diciembre de 2024

MUSA ADEKUNLE AYANWALE

Department of Educational Foundations, National University of Lesotho, Lesotho
ma.ayanwale@nul.ls

 [0000-0001-7640-9898](https://orcid.org/0000-0001-7640-9898)

JULIA CHERE-MASOPHA

Department of Educational Foundations, National University of Lesotho, Lesotho
juliachere@gmail.com

 [0000-0002-8279-2640](https://orcid.org/0000-0002-8279-2640)

MAPULANE MOCHEKELE

Department of Educational Foundations, National University of Lesotho, Lesotho
mapulanemochekele@gmail.com

 [0009-0004-6384-6844](https://orcid.org/0009-0004-6384-6844)

MALEBOHANG CATHERINE MORENA

Department of Educational Foundations, National University of Lesotho, Lesotho
cmorena2008@yahoo.com

 [0000-0002-5347-474X](https://orcid.org/0000-0002-5347-474X)

DOI 10.24310/ijne.14.2024.20487

ABSTRACT

We examine the feasibility of implementing Computer Adaptive Testing (CAT) for high-stakes assessments in Lesotho, specifically through the Examination Council of Lesotho (ECoL). CAT, a cutting-edge testing method, enhances precision and efficiency by adjusting test items in real-time based on an examinee's ability. While CAT has gained widespread global adoption, its implementation in developing countries presents significant challenges, particularly regarding infrastructure, expertise, and resource limitations. Our research addresses a critical gap in understanding how CAT can be effectively integrated

RESUMEN

Implantación de las pruebas adaptativas por ordenador para evaluaciones de alto nivel: Un cambio para el Consejo de Exámenes de Lesotho

Examinamos la viabilidad de la aplicación de las Pruebas Adaptativas por Ordenador (CAT) a las evaluaciones de alto nivel en Lesoto, concretamente a través del Consejo de Exámenes de Lesoto (ECoL). El CAT, un método de evaluación de vanguardia, mejora la precisión y la eficacia ajustando los elementos de la prueba en tiempo real en función de la capacidad del examinado. Aunque el CAT se ha adoptado de forma generalizada

into educational systems in developing contexts such as Lesotho. We conducted a literature review across five databases—Google Scholar, ERIC, PsycINFO, JSTOR, and PubMed—retrieving 48 studies published between 2013 and 2023. Of these, 18 studies met our inclusion criteria, focusing on CAT's advantages, challenges, and real-world applications in educational assessments. We applied thematic analysis to identify key benefits and barriers, focusing on precision, fairness, and infrastructure requirements. We outline the essential stages of CAT development, including feasibility studies, item bank creation, pretesting and calibration, specification determination, and live CAT publication. We highlight critical tasks such as using Monte Carlo simulations to validate CAT feasibility and developing a robust item bank calibrated with Item Response Theory (IRT). We also address challenges like building a robust technological infrastructure, providing comprehensive stakeholder training, and securing adequate funding. We emphasize the importance of continuous evaluation and stakeholder engagement to ensure CAT's successful implementation and sustainability. Global trends indicate growing adoption, driven by advancements in psychometrics and technology. CAT has the potential to offer more equitable and accurate assessments, making it a promising solution to improve educational outcomes in Lesotho.

Key words: Assessment technology, computer adaptive testing (CAT), educational measurement, examination council of Lesotho, high-stakes assessments, item response theory (IRT).

en todo el mundo, su aplicación en los países en vías de desarrollo presenta importantes retos, especialmente en lo que respecta a la infraestructura, la experiencia y las limitaciones de recursos. Nuestra investigación aborda una laguna crítica en la comprensión de cómo la TAO puede integrarse eficazmente en los sistemas educativos de contextos en desarrollo como el de Lesoto. Llevamos a cabo una revisión de la literatura a través de cinco bases de datos—Google Scholar, ERIC, PsycINFO, JSTOR y PubMed—recuperando 48 estudios publicados entre 2013 y 2023. De estos, 18 estudios cumplieron con nuestros criterios de inclusión, centrándose en las ventajas, desafíos y aplicaciones del mundo real de CAT en evaluaciones educativas. Se aplicó un análisis temático para identificar los principales beneficios y obstáculos, centrándose en la precisión, la equidad y los requisitos de infraestructura. Esbozamos las etapas esenciales del desarrollo de un CAT, incluidos los estudios de viabilidad, la creación de un banco de ítems, las pruebas preliminares y la calibración, la determinación de las especificaciones y la publicación del CAT en vivo. Destacamos tareas críticas como el uso de simulaciones Monte Carlo para validar la viabilidad de los CAT y el desarrollo de un banco de ítems robusto calibrado con la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). También abordamos retos como la creación de una infraestructura tecnológica sólida, la formación exhaustiva de las partes interesadas y la obtención de financiación adecuada. Hacemos hincapié en la importancia de la evaluación continua y la participación de las partes interesadas para garantizar el éxito de la aplicación y la sostenibilidad del CAT. Las tendencias mundiales indican una creciente adopción, impulsada por los avances en psicometría y tecnología. El CAT tiene el potencial de ofrecer evaluaciones más equitativas y precisas, lo que lo convierte en una solución prometedora para mejorar los resultados educativos en Lesoto.

Palabras clave: Tecnología de la evaluación, pruebas adaptativas por ordenador (CAT), medición educativa, consejo examinador de Lesoto, evaluaciones de alto nivel, teoría de la respuesta al ítem (IRT).

1. INTRODUCTION

Computer Adaptive Testing (CAT) represents a significant advancement in the field of educational assessment, offering a more dynamic and individualised approach to testing compared to traditional fixed-form or paper-pencil assessments. The core principle of CAT is its ability to adjust the difficulty of test items in real-time based on the examinee's performance, thereby providing a more precise measurement of their abilities (Ogunjimi et al., 2021; Thompson, 2023). This adaptability is primarily achieved through the use of Item Response Theory (IRT), which allows for the creation and calibration of items that can accurately gauge an examinee's ability across a wide range of proficiency levels (Han, 2018b). The implementation of CAT in educational settings has been facilitated by advances in technology and psychometrics. Modern CAT systems utilise sophisticated algorithms to select the most appropriate items for each examinee, ensuring that the test remains both challenging and fair regardless of the examinee's ability level (Thompson & Weiss, 2009, 2011). This process not only enhances the precision of ability estimates but also reduces the number of items required to achieve a reliable assessment, thereby decreasing the overall test duration (Thompson, 2023; Thompson, 2009). The efficiency of CAT makes it particularly suitable for high-stakes assessments (such as the one administered by Examination Council of Lesotho, ECoL) where accuracy and fairness are critical (Viswanandhne & Nandakumar, 2017).

Furthermore, the development of CAT has been driven by the need to address the limitations of traditional assessment methods. Fixed-form tests often fail to account for the diverse abilities of examinees, leading to issues such as test fatigue for higher-ability students and disengagement for lower-ability ones (Meijer & Nering, 1999). By continuously adapting to the examinee's performance, CAT provides a more engaging and tailored testing experience, which can lead to more accurate assessments and better outcomes for students (Ogunjimi et al., 2021). The ECoL is the authority responsible for developing, overseeing, and maintaining a robust assessment system for Basic Education that meets Lesotho's educational requirements. ECoL administers various assessments, including the Grade 7 End-of-Level Assessment and the Grade 11 public examinations for the Lesotho General Certificate of Secondary Education (LGCSE), a qualification endorsed by the National University of Lesotho (NUL) for quality assurance. Additionally, ECoL conducts the biennial Lesotho National Assessment of Educational Progress (LNAEP) Survey in Grades 4 and 6, monitoring the progress of the country's education system on behalf of the Ministry of Education and Training (MoET) (Ayanwale et al., 2022; examsCouncil.org.ls). Traditional assessment methods employed by ECoL have limitations in accurately assessing examinees' abilities and adapting to their differences. This



study aims to evaluate the feasibility of introducing CAT in Lesotho, assessing its potential benefits, challenges, and overall impact on the educational system.

2. METHOD

We systematically reviewed the literature on the implementation and challenges of Computer Adaptive Testing (CAT), focusing on its applicability in high-stakes assessments in educational contexts, particularly within the Examination Council of Lesotho (ECoL). Our methodology involved multiple stages, including keyword selection, database search, and applying inclusion and exclusion criteria to identify relevant studies. We searched our literature using five electronic databases: Google Scholar, ERIC (Education Resources Information Center), PsycINFO, JSTOR, and PubMed. These databases were selected to provide a broad and comprehensive search across education, psychology, and assessment-related research fields. We retrieved 20 articles from Google Scholar, 13 from ERIC, 5 from PsycINFO, 7 from JSTOR, and 3 from PubMed, yielding a total of 48 relevant studies. To locate articles discussing the advantages, implementation, and challenges of CAT, we used a combination of specific keywords, including “Computer Adaptive Testing (CAT),” “Advantages of CAT in high-stakes assessments,” “Challenges of CAT implementation,” “Item Response Theory (IRT) and adaptive testing,” “Feasibility of CAT in developing countries,” “Educational technology and adaptive testing,” “CAT and fairness in assessments,” “Psychometrics and computerized testing,” and “CAT infrastructure challenges in education.” Boolean operators (AND, OR) were employed to refine the search results and ensure relevance to the study’s focus.

We limited our search to peer-reviewed articles published between 2013 and 2023 to capture the most recent advancements in CAT technology and its implementation in educational settings. Our review prioritized research articles and books that provided empirical data on CAT and its use in high-stakes assessments. For inclusion, we selected studies focusing on CAT, its advantages, and implementation challenges in high-stakes assessment environments. Articles that addressed CAT in developing countries or provided empirical evidence of its feasibility were also prioritized. We excluded studies that did not focus on CAT or dealt solely with low-stakes assessments, as well as those without peer-reviewed credibility or lacking empirical data. After identifying relevant articles, we screened them by title and abstract to ensure alignment with our study objectives. We then conducted a full-text screening of the selected articles to extract detailed information on CAT’s benefits, challenges, and real-world applications. This process resulted in the final selection of 18 articles for analysis from

different databases such as: Google Scholar (7 articles), ERIC (5 articles), PsycINFO (2 articles), JSTOR (2 articles), and PubMed (2 articles). We extracted and analyzed data from these articles, focusing on key themes such as CAT's precision, efficiency, fairness, and infrastructure requirements. Special attention was given to the potential of CAT in enhancing assessment practices in developing countries, and our analysis employed critical discourse techniques to offer a balanced discussion of both the advantages and challenges of CAT in high-stakes assessments.

3. BENEFITS OF COMPUTER ADAPTIVE TESTING

One of the primary benefits of CAT is its ability to enhance the precision and accuracy of assessments. By selecting items that are most appropriate for the examinee's current ability level, CAT ensures that each question provides maximum information about the test-taker's abilities. This leads to more reliable scores with fewer items compared to traditional testing methods (Thompson, 2009; Thompson & Weiss, 2011). The adaptive nature of CAT allows it to adjust in real-time, providing a personalized testing experience that can better gauge an individual's knowledge and skills (Han, 2018; Han, 2012; Tsaousis et al., 2021). This precision is particularly valuable in high-stakes testing environments, where the accuracy of test results can significantly impact educational and career opportunities. CAT also significantly reduces test length, which decreases test fatigue and anxiety among examinees. Studies have shown that adaptive tests can reduce the number of questions needed to achieve the same level of measurement precision by 30% to 50% (Han, 2018). This reduction in test length not only makes the testing experience more manageable for students but also allows for more efficient use of time and resources in educational settings. The ability to complete assessments more quickly without compromising accuracy is a key advantage of CAT over traditional fixed-form tests (Ogunjimi et al., 2021; Oladele et al., 2020). Moreover, CAT offers improved test security and fairness. Since each examinee receives a unique set of questions tailored to their ability level, it becomes much more difficult to share answers or engage in other forms of cheating (Thompson, 2023). This individualized approach also helps to reduce the chances of item overexposure, which can be a significant concern in traditional testing methods where the same items are reused across multiple test administrations (Thompson & Weiss, 2009). The use of sophisticated algorithms to select and deliver test items ensures that each examinee's test is unique, thereby enhancing the overall security and integrity of the assessment process (Mujtaba & Mahapatra, 2020).

The fairness of CAT is another notable benefit. Traditional fixed-form tests often disadvantage certain groups of examinees by including items that are either too easy or too difficult relative to their abilities. In contrast, CAT adjusts the difficulty of items in real-time, ensuring that each examinee is presented with questions that are appropriately challenging (Leroux et al., 2013; Meijer & Nering, 1999). This adaptive approach not only provides a more accurate measure of an examinee's abilities but also creates a more equitable testing environment. The immediate feedback provided by CAT can further enhance learning outcomes by allowing educators to quickly identify and address areas where students may need additional support (Han, 2012).

4. CHALLENGES OF IMPLEMENTING CAT

Despite its numerous benefits, implementing CAT presents several significant challenges. One of the primary obstacles is the need for a robust technological infrastructure. Effective CAT deployment requires reliable computer hardware, secure internet connectivity, and sophisticated software capable of administering and scoring adaptive tests in real-time (Seo, 2017; Wainer et al., 2000). This can be particularly challenging in developing regions, such as Lesotho, where access to technology and digital literacy may be limited. Ensuring that all schools have the necessary equipment and connectivity is a critical first step in implementing CAT (Ayanwale & Ndlovu, 2022; Stepanek & Martinkova, 2020). Additionally, developing a comprehensive item bank is critical for the success of CAT. Items must be meticulously calibrated using Item Response Theory (IRT) to ensure they accurately measure the intended abilities across a range of difficulty levels (Meijer & Nering, 1999). The process of creating and validating such an item bank is time-consuming and resource-intensive. It requires expert input from psychometricians, subject matter experts, and software developers (Thompson, 2023). Moreover, maintaining the security and integrity of the item bank is essential to prevent item overexposure and ensure that the adaptive testing process remains fair and accurate (Thompson & Weiss, 2011).

Another significant challenge is ensuring digital literacy among both test-takers and administrators. In many developing countries, including Lesotho, there may be limited experience with computer-based testing. Comprehensive training programs are needed to familiarize educators, students, and administrators with the CAT system and its benefits (Han, 2018a; Han, 2016). This training must cover not only the technical aspects of using CAT but also the pedagogical implications of adaptive testing and how it can be integrated into the broader

educational framework. Furthermore, stakeholder buy-in is essential for the successful implementation of CAT. Educators, administrators, and students must be adequately trained and convinced of the benefits of CAT over traditional assessment methods. Addressing concerns about the fairness and reliability of adaptive testing, as well as ensuring that all stakeholders are comfortable with the technology, is vital for a smooth transition. This includes engaging with policymakers and education leaders to secure the necessary support and resources for the implementation of CAT. Financial constraints also pose a challenge. The initial costs of setting up the technological infrastructure, developing the item bank, and providing training can be substantial. While CAT can lead to cost savings in the long run through more efficient testing processes, the upfront investment required can be a significant barrier. Securing funding from government sources, international organizations, or private sector partnerships may be necessary to overcome this hurdle. By addressing these challenges through careful planning and resource allocation, ECoL can successfully implement CAT and reap its many benefits. This includes developing a phased implementation plan that allows for gradual integration and continuous evaluation to ensure the system meets the needs of all stakeholders.

5. GLOBAL TRENDS AND APPLICATIONS OF CAT

CAT has been widely adopted across various educational and professional settings globally, showcasing its versatility and effectiveness. In the United States, CAT is extensively used in high-stakes examinations for health professionals, such as the National Council Licensure Examination (NCLEX) for nurses and the Graduate Record Examinations (GRE) for graduate school admissions. These implementations have demonstrated significant reductions in test length and improvements in measurement precision, making CAT a preferred choice for many licensing and certification bodies (Han, 2018b). The success of CAT in the United States has influenced other countries to explore and implement adaptive testing in their educational systems. For instance, the United Kingdom has integrated CAT into certain university entrance examinations, while countries like Korea and Australia are exploring its potential for national licensing exams in various professional fields (Han, 2018b; Ogunjimi et al., 2021). These international examples underscore the adaptability of CAT to different educational contexts and the benefits it brings in terms of efficiency and accuracy (Ayanwale & Ndlovu, 2022; Meijer & Nering, 1999). The widespread adoption of CAT is facilitated by continuous advancements in psychometric research and technology, which enhance the stability and reliability of adaptive tests (Viswanandhne & Nandakumar, 2017).

In developing countries, the adoption of CAT is beginning to gain attraction as well. For example, several African nations such as Nigeria, South Africa, Egypt, to mention few are considering CAT for their national assessments to improve the quality and fairness of their educational evaluations (Ogunjimi et al., 2021). The potential for CAT to provide more accurate and equitable assessments is particularly appealing in these contexts, where educational disparities are often pronounced. However, the implementation of CAT in developing countries requires addressing unique challenges related to technological infrastructure, digital literacy, and resource allocation. Simulation tools like SimulCAT play a crucial role in evaluating and optimizing CAT implementations by allowing test developers to model and analyze different testing scenarios before live deployment (Han, 2012). These tools help ensure that CAT systems are tailored to meet the specific needs of different educational and professional contexts, thereby maximizing their effectiveness and efficiency. The use of simulation studies in the development of CAT systems has become a standard practice, providing valuable insights into item selection algorithms, test length optimization, and the management of item exposure (Oladele et al., 2022; Wainer et al., 2000). Moreover, the continuous improvement of CAT algorithms and methodologies contributes to its global success. Advances in item response theory (IRT) and machine learning have enhanced the precision and adaptability of CAT, making it a more robust and reliable assessment tool. These technological advancements enable CAT to provide more accurate measurements of examinees' abilities, even in diverse and heterogeneous populations (Mujtaba & Mahapatra, 2020; Rice et al., 2022). As a result, more countries and educational institutions are recognizing the potential of CAT to transform their assessment practices.

6. USE OF CAT IN DEVELOPING COUNTRIES: FOCUS ON LESOTHO

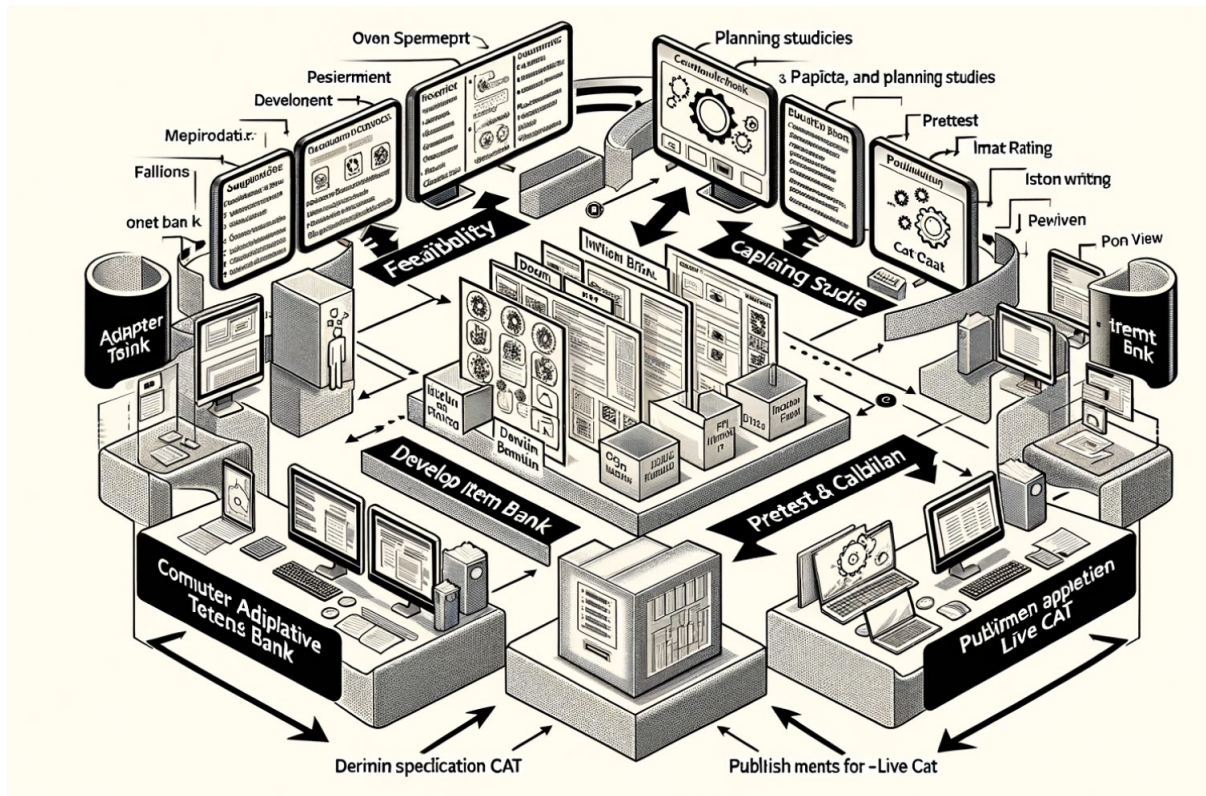
Implementing CAT in developing countries presents unique opportunities and challenges. In the context of Lesotho, the author is exploring the feasibility of ECoL adopting CAT to enhance the accuracy, fairness, and efficiency of its national assessments (see Figure 1 for the CAT framework). The transition to CAT in Lesotho could significantly improve the quality of educational evaluations by providing more precise measurements of student abilities and reducing the limitations associated with traditional testing methods. One of the primary opportunities presented by CAT in Lesotho is the potential to address educational disparities. Adaptive testing can tailor the difficulty of test items to match the individual abilities of students, thereby offering a more equitable assessment environment. This approach can help identify and support students who may be struggling, ensuring that interventions are timely

and targeted. Additionally, the immediate feedback provided by CAT can facilitate faster educational improvements, as educators can quickly identify and address learning gaps. The use of CAT in Lesotho also aligns with global educational trends towards more personalized and data-driven assessment methods. By adopting CAT, Lesotho can position itself at the forefront of educational innovation in Africa, setting a precedent for other developing countries to follow. The successful implementation of CAT in Lesotho could serve as a model for neighboring countries such as Eswatini, Zambia, Namibia, and so on demonstrating the feasibility and benefits of adaptive testing in similar contexts.

However, several challenges must be addressed to successfully implement CAT in Lesotho. The development of a robust technological infrastructure is essential, as CAT relies heavily on computer-based systems and reliable internet connectivity. Investments in hardware, software, and technical support are necessary to ensure the smooth operation of CAT systems. Additionally, digital literacy among educators, students, and administrators must be enhanced through comprehensive training programs to ensure that all stakeholders can effectively use the technology. The development of an extensive item bank is another critical component for the successful implementation of CAT. Items must be carefully calibrated using Item Response Theory (IRT) to ensure they accurately measure student abilities across various difficulty levels. This process requires significant expertise and resources, highlighting the need for collaboration with psychometricians and educational experts. Additionally, addressing concerns about test security and item exposure is crucial to maintain the integrity of the assessments.

By conducting a thorough feasibility study, including simulation studies using tools like SimulCAT, ECoL can identify potential challenges and develop strategies to overcome them. The insights gained from this research will be instrumental in guiding the successful implementation of CAT in Lesotho, ultimately leading to a more accurate, fair, and efficient assessment system. Simulation studies can help in fine-tuning the item selection algorithms, optimizing test lengths, and managing item exposure to ensure the CAT system is well-suited to the educational context of Lesotho. Furthermore, engaging stakeholders throughout the implementation process is crucial for the success of CAT in Lesotho. This includes involving educators, students, policymakers, and the community in discussions about the benefits and challenges of CAT. By fostering a collaborative approach, ECoL can build support for CAT and ensure that the system is responsive to the needs and concerns of all stakeholders. Such engagement can also help in identifying and addressing any logistical or cultural barriers that may arise during the implementation process.

Figure 1. CAT framework



7. FUTURE DIRECTIONS AND RECOMMENDATIONS FOR CAT IMPLEMENTATION IN LESOTHO

To ensure the successful implementation of CAT in Lesotho, several strategic steps and considerations must be addressed. Based on the findings from the feasibility study and simulation results, ECoL should develop a comprehensive roadmap that outlines the key phases of CAT implementation, including infrastructure development, item bank creation, stakeholder training, and continuous evaluation. Investing in the necessary technological infrastructure is crucial for the effective deployment of CAT. This includes securing reliable computer hardware, robust internet connectivity, and advanced software capable of administering and scoring adaptive tests. ECoL should collaborate with government agencies, private sector partners, and international organizations to secure funding and technical support for these initiatives. Additionally, establishing technical support teams to manage and troubleshoot the CAT systems will ensure smooth operation and minimize disruptions during assessments. To mitigate the challenges of limited technological infrastructure, ECoL could explore partnerships with

technology providers to facilitate access to affordable and reliable hardware and software solutions. Also, developing a high-quality item bank is essential for the success of CAT. This involves writing a large number of test items, calibrating them using Item Response Theory (IRT), and validating them through pilot testing with a representative sample of students. ECoL should engage psychometricians and subject matter experts to ensure the items are accurately calibrated and cover the full range of the curriculum. Regular updates and expansions of the item bank will be necessary to maintain its relevance and effectiveness over time. Additionally, ECoL should implement robust item security measures to prevent item overexposure and maintain the integrity of the item bank.

Training educators, administrators, and students on the use of CAT is vital for its acceptance and effective utilization. ECoL should develop comprehensive training programs that cover the technical aspects of CAT, its benefits, and its operational procedures. Workshops, seminars, and hands-on training sessions can help build digital literacy and ensure all stakeholders are comfortable with the new testing methodology. Additionally, engaging stakeholders in the planning and implementation process will foster a sense of ownership and support for CAT. ECoL should also consider creating online resources and support forums to provide ongoing assistance and address any issues that arise during the implementation process. Importantly, the implementation of CAT should be accompanied by continuous evaluation to monitor its effectiveness and address any emerging issues. ECoL should establish a system for collecting and analyzing data on test performance, user satisfaction, and technical reliability. Regular feedback from educators, students, and administrators will provide valuable insights into the strengths and weaknesses of the CAT system, guiding ongoing improvements and refinements. By leveraging data analytics, ECoL can identify trends and patterns that inform the continuous development of the CAT system and ensure it meets the evolving needs of the education sector.

Before fully implementing CAT across all national assessments, ECoL should conduct pilot tests in a controlled environment. These pilot tests will help identify potential challenges and allow for adjustments to be made before broader deployment. Based on the pilot results, ECoL can develop a phased rollout plan that gradually expands the use of CAT while ensuring that necessary support systems are in place at each stage. The phased implementation approach will allow ECoL to manage resources effectively and build capacity incrementally, ensuring a sustainable transition to CAT. Further, establishing a supportive policy and regulatory framework is essential for the successful implementation of CAT. ECoL should work with policymakers to develop regulations that support the use of CAT and address issues such as data privacy, test security, and fairness. Additionally, policies should be put in place to



ensure that CAT is accessible to all students, including those with disabilities or limited access to technology. By creating an enabling environment, ECoL can facilitate the smooth integration of CAT into the national assessment system. By following these recommendations, ECoL can successfully implement CAT, enhancing the accuracy, fairness, and efficiency of its national assessments. This transition will not only benefit examinees by providing more personalized and precise measurements of their abilities but also support educators in making data-driven decisions to improve educational outcomes in Lesotho.

8. CONCLUSION

The exploration of CAT for high-stakes assessment through a feasibility study by ECoL highlights both the potential benefits and the challenges associated with its implementation. CAT offers significant advantages in terms of precision, efficiency, fairness, and security, making it a promising alternative to traditional fixed-form assessments. However, successful implementation requires careful consideration of technological infrastructure, item bank development, stakeholder training, and continuous evaluation. The global adoption of CAT, driven by advancements in psychometric research and technology, demonstrates its effectiveness and adaptability across various educational contexts. For Lesotho, the implementation of CAT presents an opportunity to address educational disparities and enhance the quality of assessments, positioning the country at the forefront of educational innovation in Africa. By following a strategic roadmap that includes pilot testing, stakeholder engagement, and the establishment of a supportive policy framework, ECoL can successfully integrate CAT into its national assessment system, ultimately benefiting students, educators, and the broader educational community in Lesotho.

REFERENCES

- Ayanwale, M. A., Chere-Masopha, J., & Morena, M. C. (2022). The Classical Test or Item Response Measurement Theory: The Status of the Framework at the Examination Council of Lesotho. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(8), 384-406. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.21.8.22>
- Ayanwale, M. A., & Ndlovu, M. (2022). Transition from computer-based testing of national benchmark tests to adaptive testing: Robust application of fourth industrial revolution tools. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(9), 3327-3343. <https://doi.org/10.18844/CJES.V17I9.7124>

- Han, K. C. T. (2018a). Components of the item selection algorithm in computerized adaptive testing. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 15, 7. <https://doi.org/10.3352/JEE-HP.2018.15.7>
- Han, K. C. T. (2018b). Conducting simulation studies for computerized adaptive testing using SimulCAT: an instructional piece. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 15, 20. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2018.15.20>
- Han, K. T. (2012). SimulCAT: Windows Software for Simulating Computerized Adaptive Test Administration. *Applied Psychological Measurement*, 36(1), 64-66. <https://doi.org/10.1177/01466216114144407>
- Han, K. T. (2016). Maximum Likelihood Score Estimation Method With Fences for Short-Length Tests and Computerized Adaptive Tests. *Applied Psychological Measurement*, 40(4), 289-301. <https://doi.org/10.1177/0146621616631317>
- Leroux, A. J., Lopez, M., Hembry, I., & Dodd, B. G. (2013). A Comparison of Exposure Control Procedures in CATs Using the 3PL Model. *Educational and Psychological Measurement*, 73(5), 857-874. <https://doi.org/10.1177/0013164413486802>
- Meijer, R. R., & Nering, M. L. (n.d.). *Computerized Adaptive Testing: Overview and Introduction*.
- Mujtaba, D. F., & Mahapatra, N. R. (2020). Artificial Intelligence in Computerized Adaptive Testing. *Proceedings - 2020 International Conference on Computational Science and Computational Intelligence, CSCI 2020*, 649-654. <https://doi.org/10.1109/CSCI51800.2020.00116>
- Ogunjimi, M. O., Ayanwale, M. A., Oladele, J. I., Daramola, D. S., Jimoh, I. M., & Owolabi, H. O. (2021). Simulated evidence of computer adaptive test length: Implications for high stakes assessment in Nigeria. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(2), 202-212. <https://doi.org/10.33423/JHETP.V21I2.4129>
- Oladele, J. I., Ndlovu, M., & Spangenberg, E. D. (2022). Simulated computer adaptive testing method choices for ability estimation with empirical evidence. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11(3), 1392-1399. <https://doi.org/10.11591/IJERE.V11I3.21986>
- Oladele, J.I.; Ayanwale, M.A.; Owolabi, H.O. (2020). Paradigm Shifts in Computer Adaptive Testing in Nigeria in Terms of Simulated Evidences. *Journal of Social Science*, 63(1-3), 9-20. <https://doi.org/10.31901/24566756.2020/63.1-3.2264>
- Rice, N., Pêgo, J. M., Collares, C. F., Kisielewska, J., & Gale, T. (2022). The development and implementation of a computer adaptive progress test across European countries. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100083>

- Seo, D. G. (2017). Overview and current management of computerized adaptive testing in licensing/certification examinations. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 14, 17. <https://doi.org/10.3352/JEEHP.2017.14.17>
- Stepanek, L., & Martinkova, P. (2020). Feasibility of computerized adaptive testing evaluated by Monte-Carlo and post-hoc simulations. *Proceedings of the 2020 Federated Conference on Computer Science and Information Systems, FedCSIS 2020*, 359-367. <https://doi.org/10.15439/2020F197>
- Thompson, N. (2023). Computerized Adaptive Testing (CAT): An Introduction. <https://assess.com/computerized-adaptive-testing/> Access date: 11-04-2024
- Thompson, N. A. (2009). Item selection in computerized classification testing. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), 778-793. <https://doi.org/10.1177/0013164408324460>
- Thompson, N. A., & Weiss, D. J. (2009). Computerized and Adaptive Testing in Educational Assessment. In F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.), *The Transition to Computer-Based Assessment: New Approaches to Skills Assessment and Implications for Large-scale Testing* (pp. 127-133). European Commission.
- Thompson, N. A., & Weiss, D. J. (2011). A framework for the development of computerized adaptive tests. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 16(1), 1-9.
- Tsaousis, I., Sideridis, G. D., & AlGhamdi, H. M. (2021). Evaluating a Computerized Adaptive Testing Version of a Cognitive Ability Test Using a Simulation Study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(8), 954-968. <https://doi.org/10.1177/07342829211027753>
- Viswanandhne, S., & Nandakumar, G. S. (2017). *Computer Based Adaptive Testing*. 2(2), 686-691.
- Wainer, H., Dorans, N. J., Flaugher, R., Green, B. F., & Mislevy, R. J. (2000). Computerized Adaptive Testing. *Computerized Adaptive Testing*. <https://doi.org/10.4324/9781410605931/Computerized-Adaptive-Testing-Howard-Wainer-Neil-Dorans-Ronald-Flaugher-Bert-Green-Robert-Mislevy>

Obstáculos formativos a la inclusión educativa

Enviado: 7 de agosto de 2024 / Aceptado: 16 de septiembre de 2024 / Publicado: 9 de diciembre de 2024

COVADONGA MENÉNDEZ SUAREZ

Servicio de Inclusión Educativa y Formación del Profesorado,
Consejería de Educación del Principado de Asturias, España
covadongms@educastur.org

 [0009-0006-3340-7730](https://orcid.org/0009-0006-3340-7730)

EDUARDO DOPICO

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España
dopicoeduardo@uniovi.es

 [0000-0001-6777-5407](https://orcid.org/0000-0001-6777-5407)

DOI 10.24310/ijne.14.2024.20403

RESUMEN

Ofrecer una educación inclusiva requiere de una adecuada formación del profesorado en diversidad, equidad e inclusión, temáticas sobre las que se han podido documentar carencias y sobreentendidos que afectan a las culturas docentes, a las micropolíticas desarrolladas en los centros y a las prácticas de aula. Investigando sobre las ideas y la formación percibida por el profesorado, tanto generalista como especialista en respuesta a la diversidad, sobre inclusión y equidad y sus competencias para desarrollar una verdadera educación inclusiva, a través de debates colaborativos y preguntas-clave, hemos encontrado resultados que nos alertan de la presencia de fisuras en la formación permanente del profesorado que exigen replantear las políticas educativas en inclusión y programar oportunidades de formación en este ámbito a todo el profesorado. Se sugiere combinar acciones en los propios centros para reflexionar sobre la inclusión, sin olvidar la importancia de considerar el compromiso personal de cada docente con su propia formación continua.

Palabras clave: Necesidades educativas, diversidad, equidad, formación del profesorado.

ABSTRACT

Training obstacles to educational inclusion

Offering inclusive education requires adequate teacher training in diversity, equity and inclusion, topics on which it has been possible to document deficiencies and misunderstandings that affect teaching cultures, the micropolitics developed in the centers and classroom practices. Inquiring around the ideas and the training perceived by teachers, both generalist and specialist in response to diversity, on inclusion and equity and their competencies to develop true inclusive education, through collaborative debates and key questions, we have found results that alert us to the presence of fissures in the permanent training of teachers that require rethinking educational policies on inclusion and program training opportunities in this area for all teachers. It is suggested to combine actions in the centers themselves to reflect on inclusion without forgetting the importance of considering the personal commitment of each teacher with their own continuous training.

Keywords: Educational needs, diversity, equity, teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

Si pudiésemos hablar de una característica común a todo el alumnado escolarizado en cualquier aula de cualquier centro educativo del mundo, esta sería la diversidad. La diversidad es siempre la norma. En todas las aulas se escolariza alumnado diverso por diferentes circunstancias: edad, capacidad, cultura, nivel socioeconómico, lugar de procedencia, género, estado de salud... En definitiva, alumnado igual en derechos, pero diferente en su individualidad. En la práctica, aceptar la diversidad de las aulas implica que la respuesta educativa también debe ser diversificada (Tomlinson, 2001). En consecuencia, el profesorado tiene que diseñar programas de estudios personalizables y flexibles que abarquen todo el abanico de circunstancias y competencias educativas que puedan darse en el aula, para garantizar el derecho de todos/as, sin exclusiones, a la educación. Sin duda, gestionar un aula diversa supone un reto para los/as docentes (Vargas y Jurado, 2022) y contar con una formación adecuada en inclusión educativa parece una exigencia obvia (Torres et al., 2024). La inclusión educativa es el paradigma que aboga por construir escuelas para todos y todas. El 40 objetivo sostenible de la Agenda 2030 lo expresa claramente, se trata de “*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos*” (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>). La inclusión educativa define un proceso de fortalecimiento de la capacidad de los sistemas educativos (Nistal Anta et al., 2024), de los centros (García y Castela, 2023) y de cada docente (Álvarez Molina y Rodríguez Pech, 2023) para dar respuesta a la diversidad del alumnado (López, 2021). Este proceso abarca tanto las prácticas de enseñanza como las políticas de los centros y las culturas docentes.

La idea de inclusión se asocia claramente con el concepto de equidad. La UNESCO (2017) señala que un sistema educativo que apuesta por la equidad es aquel que “*garantiza que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los alumnos y alumnas sea considerada de igual importancia*”. La equidad se relaciona también ampliamente con la igualdad de oportunidades, entendiendo que la desigualdad en el trato solo es posible si se trata de compensar las necesidades del alumnado más desfavorecido (Simón et al., 2019). Es más, la inclusión y la equidad se entrelazan estrechamente con la calidad de la educación (Martínez y Quesada, 2024), ya que no puede haber un sistema educativo que aspire a la calidad si hay alumnado que por cualquier motivo es excluido y no se le permite el acceso, la presencia, la participación o el aprendizaje (Echeita, 2006). La formación del profesorado en inclusión y equidad y su conocimiento de los receptores y de los valores asociados a estos conceptos, le permitirá responder adecuadamente a la diversidad del aula. De la solidez de esta formación dependerá la calidad de su respuesta educativa (Rodríguez Hernández, 2019). Básicamente, el

profesorado puede obtener esa formación de tres fuentes principales. En primer lugar, durante su formación inicial universitaria. Aunque los programas de estudios derivados del proceso de Bolonia cuentan con carencias notables (Colomo Magaña y Esteban Bara, 2020), agravadas por la masificación de las aulas y los tiempos exigüos dedicados cada materia. En segundo lugar, el profesorado puede sumar ganancias de aprendizaje inclusivo de su propia experiencia profesional (Arnaiz Sánchez et al., 2021). La práctica didáctica cotidiana le va configurando una mirada, una cultura y unas destrezas fruto de las experiencias vividas, del contacto con otros/as colegas, de las lecturas propias... Como tercera fuente formativa podríamos situar a las medidas de formación permanente del profesorado que las Administraciones públicas organizan en forma de planes formativos a los que el profesorado, de forma voluntaria, se puede incorporar (Souto-Seijo et al., 2020).

De acuerdo con distintas investigaciones llevadas a cabo en el contexto educativo español, tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado, pueden aparecer carencias formativas que afecten a la calidad de la transferencia de los aprendizajes al contexto de aula (Berenguer et al., 2022; Navarro y Navarro-Montaño, 2023). A lo que es el caso de las ideas de equidad e inclusión, el rendimiento de las actividades formativas puede quedar afectado de sobreentendidos y conocimientos en fase embrionaria. Uno de los más documentados (Sarrionandia, 2022; Santos-González, 2022; Pla-Viana y Villaescusa Alejo, 2023), es la asociación del concepto de inclusión con el alumnado con necesidades educativas especiales. Es decir, aquel alumnado con discapacidad o trastorno grave de conducta que tradicionalmente ha recibido apoyos vinculados a la Educación Especial. Esta errónea interpretación de discapacidad e inclusión hace que el profesorado generalista entienda la inclusión como un campo exclusivo, reservado al profesorado de apoyo y que por lo tanto no le compete (Abellán Hernández y Sáez Gallego, 2020); que piense en la inclusión como una evolución de la educación especial y no como un mandato que tiene que ver con transformar la educación ordinaria, con todo alumnado y con todo el profesorado (Collado Sanchis et al., 2020). Ya sobre la formación del profesorado en inclusión se había manifestado la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (De Vroey et al., 2020), alertando de la importancia de aclarar estos malentendidos en la formación en inclusión. De poner el foco en la idea de que la inclusión educativa corresponde al conjunto del profesorado, independientemente de su perfil de especialización y durante toda su carrera profesional. Esto es, animando a que la formación en inclusión se convierta en una prioridad política de las administraciones educativas. Estas recomendaciones poco a poco han ido incorporándose a nuestro sistema educativo. De hecho, en el contexto del estado español, la plena incorporación de la ley de educación (LOMLOE) en todas las etapas educativas no universitarias, abunda en los

conceptos de inclusión, equidad y diversidad. Esto también se ha trasladado a las iniciativas promovidas tanto por el Ministerio como por las Consejerías de Educación para mejorar la formación del profesorado en inclusión. Aquí, hemos tratado de comprobar el rendimiento de estas medidas en Asturias, una región localizada en el noroeste de España. Nuestro interés fue comprobar si el profesorado sigue teniendo ideas sesgadas sobre inclusión y equidad o si ya cuenta con la formación necesaria para desarrollar una verdadera educación inclusiva.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Como estudio de caso para conocer y analizar las competencias inclusivas, se tomó una muestra representativa del profesorado no universitario específicamente implicado en la respuesta a la diversidad: docentes de las especialidades de *Audición y Lenguaje* y de *Pedagogía Terapéutica*. Ambas especialidades derivan de una formación inicial universitaria en Educación Primaria complementada con una mención especializada (Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre). La especialización en *Audición y Lenguaje* se focaliza en la intervención educativa con el alumnado que presenta dificultades en los procesos comunicativo-lingüísticos en las etapas de escolarización obligatoria (Castejón y España, 2007), detectando las barreras comunicativas presentes en los contextos escolares. En cuanto a la especialidad de *Pedagogía Terapéutica* (anteriormente denominada de Educación Especial), históricamente se dispuso como un cuerpo de docentes de apoyo a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Docentes que desarrollaban sus funciones principalmente en dos escenarios: los centros de educación especial (donde aún siguen desempeñando funciones de tutoría de pequeños grupos de estudiantes con discapacidad) y en los centros ordinarios, facilitando los procesos de enseñanza-aprendizaje al alumnado de ese mismo perfil. En la actualidad, entre los y las profesionales de la *Pedagogía Terapéutica* prevalece la docencia compartida y se lucha por modificar su denominación oficial hacia *Pedagogía Inclusiva* (Pérez, 2017), aunque todavía se continúa simultaneando la atención educativa personalizada con apoyos puntuales fuera del aula y con la tutoría en centros y unidades de educación especial.

En ese sentido, el rol del profesorado de apoyo en España está en la encrucijada en el momento actual, redefiniéndose y transformándose. Las funciones de apoyo individual y grupal fuera del aula aparecen relegadas en favor de la co-docencia (Más Torelló et al, 2018; Gayol et al, 2023), subrayando el valor de la colaboración como un indicador de calidad en los entornos inclusivos (González-Laguillo y Carrascal, 2022). Este nuevo rol implica asumir más funciones de formación inicial y permanente del profesorado, de asesoramiento y coordinación en

el seno de los claustros como especialistas en dar respuesta a las diferencias individuales; de ofrecer al profesorado generalista técnicas, estrategias y metodologías para favorecer la inclusión de todo el alumnado en los contextos ordinarios (Márquez, 2024). Es por ello por lo que la selección de estas especialidades se realizó de manera intencional, al ser considerados sus profesionales informantes-clave, ya que podían ofrecer información directamente relevante para los objetivos de nuestra investigación (Charry-Bressan et al., 2023), al ser protagonistas privilegiados de los procesos de inclusión en los centros educativos, sobre todo de las percepciones, formación y prácticas del profesorado generalista. La muestra estuvo compuesta solo por mujeres. El móvil de esta elección fue el desequilibrio real existente en el porcentaje de hombres y mujeres en la profesión docente (OCDE, 2022). En España, el porcentaje de maestras en la Educación Infantil es del 97,4%, en la Educación Primaria del 82,2 %, y en la Educación Secundaria el porcentaje de profesoras alcanza el 60,1 % (MEFD, 2024). Así pues, la muestra estuvo conformada por 41 maestras: 33 de ellas realizaban su labor en centros ordinarios y 8 lo hacían en centros de educación especial que escolarizan únicamente a alumnado con necesidades educativas especiales. Para conocer su percepción acerca de la educación inclusiva (Gutiérrez, 2024), le hicimos a las maestras de *Audición y Lenguaje* y de *Pedagogía Terapéutica* dos preguntas abiertas (tabla 1) donde pudieran exponer cómo se desarrollaba la educación inclusiva en sus centros de trabajo:

Tabla 1. Preguntas sometidas a debate colaborativo

1	¿Crees que en tu centro se acoge por igual a todo el alumnado independientemente de su condición o capacidad?
2	En tu centro, ¿se entiende la inclusión como algo que tiene que ver con todas las personas?

Con estas preguntas, que combinaban la respuesta en categorías dicotómicas SI/NO con la respuesta abierta, pretendíamos analizar si en los centros escolares de Educación Infantil y Primaria y en los centros de Educación Especial, se entiende la inclusión como una noción que tiene que ver con todas las personas o sólo con el alumnado considerado de necesidades educativas especiales. Para ello, creamos un grupo de discusión colaborativo (Ibáñez, 2016; Gallent Torres y Tello Fons, 2021) empleando la aplicación WhatsApp (Scribano, 2017; Morrocho et al., 2020), donde las maestras proveedoras de datos podían expresar sus opiniones y percepciones en un entorno de confianza controlado y cerrado solo para ellas. En el análisis de datos empleamos la metodología biográfico-narrativa (Moriña, 2016; Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2019) para captar descriptivamente, a través de las historias de vida, las voces de las docentes en el contexto de su actividad profesional.

Paralela y complementariamente, también era congruente conocer las percepciones del profesorado de las etapas de Educación Secundaria, Bachillerato y Enseñanzas de Formación Profesional sobre la educación inclusiva. Así que, aprovechando el inicio de un curso de formación permanente del profesorado promovido por la administración educativa asturiana, encajamos una pregunta sobre inclusión (tabla 2) dentro de la batería de preguntas de un cuestionario sobre competencias profesionales cumplimentado presencialmente.

Tabla 2. Percepción sobre las propias competencias docentes

P*	Como docente, tengo la formación adecuada para atender en el aula al alumnado con capacidades mentales o físicas limitadas
-----------	--

En este caso, respondieron 287 docentes de esas etapas, manifestando su percepción respecto a su propia formación en equidad e inclusión, y su capacidad para elaborar una respuesta educativa adecuada a las diferencias individuales de su alumnado en el aula. Al tomar específicamente como objeto de análisis esta pregunta, donde cada docente podía dar significado a su propia competencia profesional, parecía apropiado utilizar el método interpretativo (Walker Janzen, 2022). En correspondencia, y movidos por el mismo interés didáctico de facilitar su interpretación, aplicamos la estadística descriptiva (Morán y Alonso, 2019) al análisis de los datos que nos ofrecieron, para compendiar los resultados de forma visual y clara.

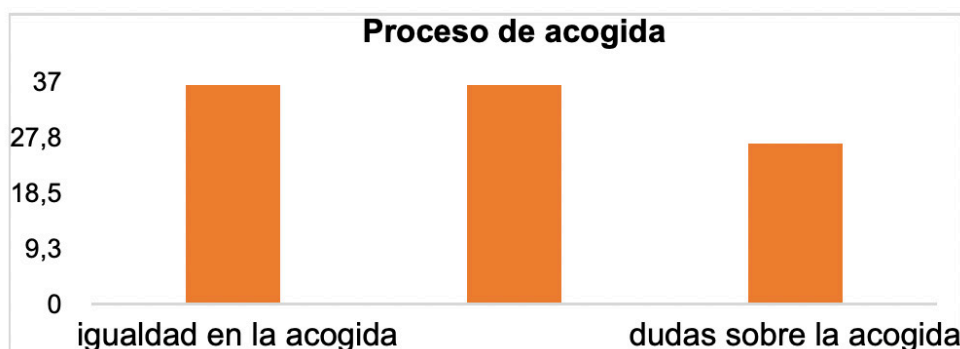
Siguiendo los planteamientos básicos de la ética en la investigación, los principios de la Declaración de Helsinki y el código de conducta europeo para la integridad en la investigación (All European Academies, 2017), los investigadores informamos a las 328 personas participantes sobre el objetivo, el uso de sus respuestas únicamente con fines de investigación y su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento. Los/as participantes compartieron con los investigadores su consentimiento informado.

3. RESULTADOS

Sobre las respuestas obtenidas a la pregunta 1 (*¿Crees que en tu centro se acoge por igual a todo el alumnado independientemente de su condición o capacidad?*) formulada a las maestras de Educación Infantil y Primaria participantes en el debate colaborativo (figura 1), se aprecia una dicotomía muy evidente. El 36,5/% de las docentes señalaron que en sus centros se acoge por igual a todo el alumnado, independientemente de su condición o capacidad. El 36,5% afirmó rotundamente lo contrario, que esto no era así, que efectivamente, existían diferencias en la escolarización del alumnado respecto a su capacidad-discapacidad. Compartiendo esta

información dentro del grupo colaborativo, casi el 27% de las maestras que no se posicionaban ni por el sí ni por el no, expresaba dudas acerca del proceso de acogida igualitaria del alumnado en los centros en los que trabajaban.

Figura 1. Acogida del alumnado en función de su capacidad-discapacidad



Respecto a las docentes que opinan que no se acoge por igual a todo el alumnado, llama la atención la referencia a las dificultades del profesorado en general para acoger al alumnado de etnia gitana, factor que también se refleja en las opiniones de las maestras que trabajan en los centros de Educación Especial.

- *En mi caso hay muchos de etnia gitana y la inclusión brilla por su ausencia.*
- *Con los de necesidades educativas especiales se suele ser más permisivo, con los que molestan por comportamiento o etnia es diferente...*

También se expresaron referencias al origen social de las familias y su posición económica.

- *No todos los profesores, pero cuando llega un alumno nuevo durante el curso no gusta. Y siempre se cuestiona las familias, el origen...*
- *En mi centro no se acoge igual a todo el alumnado. Se hacen muchas distinciones en función del origen, de la posición económica y social de la familia.*
- *Yo he oído en las reuniones a profesores/as y miembros del equipo directivo haciendo comentarios xenófobos e irrespetuosos con el alumnado de necesidades.*

Recogimos opiniones que consideraban al alumnado con necesidades educativas especiales como una molestia. Esta afirmación se manifestaba sobre todo en relación con el alumnado con trastorno grave de conducta. En algunas de las respuestas se podía identificar la acogida

a este alumnado con un cierto tono paternalista que no tiene por qué relacionarse con una atención educativa de calidad.

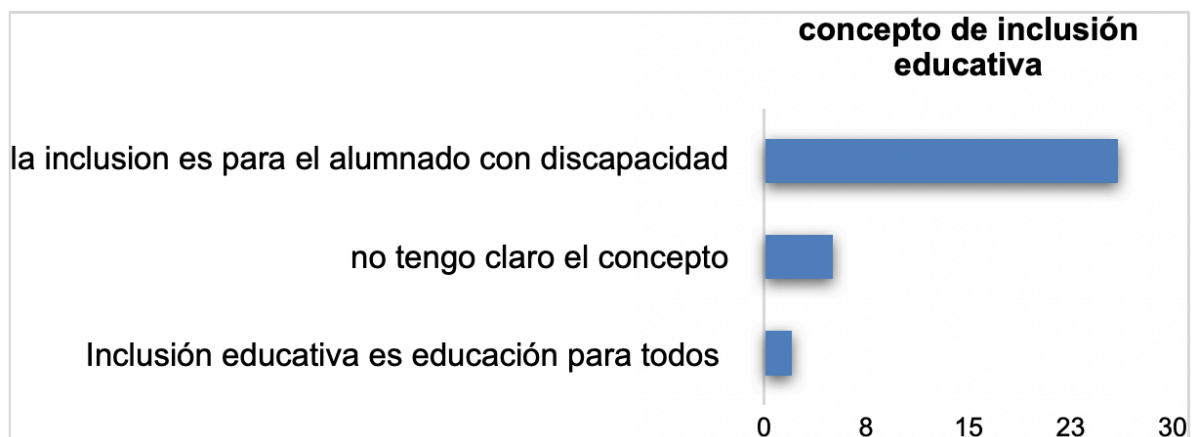
- *Yo creo que en el caso de alumnado con necesidades educativas especiales se atiende con más mimo, cuidado... Con más delicadeza, por decirlo de algún modo.*
- *También hay alguna profe que se desvive por atender a todo el alumnado tengan o no necesidades.*

Finalmente, destacamos la opinión de una docente que consideraba que, aunque la acogida se realiza en su centro por igual, eso no aseguraba necesariamente una respuesta educativa adecuada.

- *Mi centro acoge por igual a todos, el problema es que no se sabe lo que necesitan realmente.*

De entre las 33 maestras que trabajaban en centros ordinarios (Figura 2), 2 de ellas comentaron que en sus centros educativos respectivos se entendía la inclusión como algo que tiene que ver con todas las personas. Otras 5 expresaron dudas. Las 26 docentes restantes de los centros ordinarios declararon rotundamente que el profesorado de sus centros no entendía de esta forma el concepto de inclusión.

Figura 2. Percepciones sobre el concepto de inclusión educativa



Se recogieron de hecho, afirmaciones relativas a la confusión entre los conceptos de integración e inclusión.

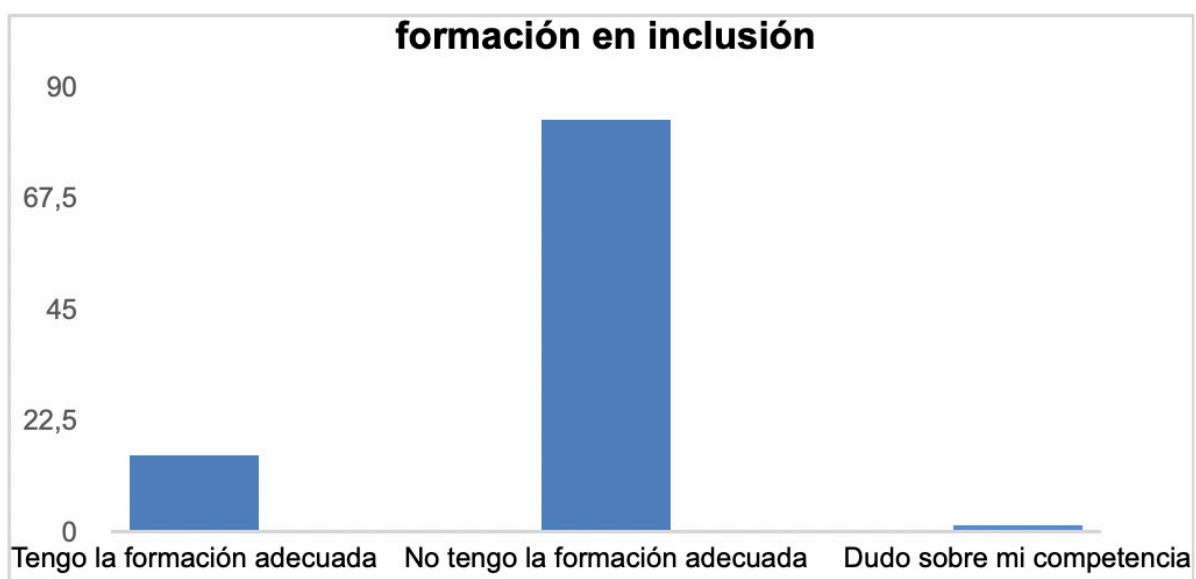
- *Yo creo que hablan de inclusión para referirse solo a los de necesidades educativas especiales y al final se queda en una integración sin más.*

- *Un elevado número del claustro no tiene ni idea de lo que es la inclusión, lo asocian únicamente con la ubicación del alumno en el aula y muchos compañeros siguen hablando de integración.*

Respecto a las 8 docentes que trabajaban en centros de Educación Especial, 5 de ellas consideraban que en sus centros sí se entendía la inclusión como algo relativo a todas las personas, justificando tal afirmación con el hecho de que este tipo de centros escolarizan específicamente a alumnado con necesidades educativas especiales. Resulta necesario destacar que una docente expresaba dudas y otras 2 precisaban que siempre existe algún tipo de alumnado que no recibe la misma consideración, refiriéndose al alumnado con trastorno grave de conducta. Aquí, volvía de nuevo a hacerse referencia al alumnado de etnia gitana, e incluso al que sensorialmente podía resultar menos agradable.

En cuanto a la pregunta Px dirigida al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (figura 3), de las 287 respuestas obtenidas, el 83,2% afirmaba no poseer la formación adecuada para responder adecuadamente a las diferencias individuales presentes en sus aulas. Tan sólo el 15,3% de las y los docentes que respondieron a la pregunta tenía una percepción positiva respecto a su formación en ese aspecto. Del total del profesorado, el 1,3% mantenía dudas relativas a sus competencias para ofrecer respuestas educativas adecuadas ante la diversidad.

Figura 3. Percepciones sobre la propia formación en inclusión educativa



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de nuestra investigación era conocer las competencias en educación inclusiva del profesorado en las etapas no universitarias y para ello les planteamos preguntas sencillas y directas. Resulta perturbador hacer inferencias de los resultados obtenidos. Puesto que los datos aquí presentados fueron tomados de fuentes directas y presentados tal cual se recogieron, su confiabilidad resulta plausible. Parece pues que la inclusión educativa sea un concepto esquivo. Aceptar que gran parte del profesorado no conoce el significado del concepto de inclusión y que reconoce no poseer la formación necesaria para dar respuesta a las diferencias individuales del alumnado en las aulas, informa de las fisuras en la calidad de la formación permanente del profesorado, en el desarrollo profesional del/la docente (Torres-González, 2021). Esto debe implicar el necesario replanteamiento de las políticas formativas inclusivas (García-García et al., 2020). Aparece poco probable desarrollar en las aulas prácticas inclusivas si ni la cultura, ni la práctica docente comprende el porqué de esas actuaciones. Entonces, los esfuerzos formativos en inclusión educativa necesitan encaminarse a programar, dentro de los planes anuales de formación de las administraciones educativas, una variedad de oportunidades de formación inclusiva a lo largo de la carrera profesional docente de todo el profesorado. Una formación dirigida a que el profesorado comprenda y comparta el significado y sentido de la inclusión educativa, porque comprender el significado de inclusión entraña reflexionar sobre los valores en los que se asienta (Booth y Ainscow, 2015).

La formación organizada en cursos estancos de duración determinada, a los que se apuntan voluntariamente los/as docentes a título individual, debe acompañarse de otras propuestas formativas. Sean desarrolladas en los propios centros (Briales y Vila, 2023), como Proyectos de Formación de Centro (Imbernón, 2019), píldoras formativas breves (Rodríguez et al., 2024), jornadas monográficas o a través de los programas de modelado en las propias aulas. Sean combinadas o conectadas con propuestas implementadas fuera de los centros, como las Redes Formativas (Najera et al., 2020) o las estancias en centros con experiencias singulares. Necesariamente, deben practicarse en espacios vivos de formación continua, donde vincular la inclusión con la igualdad y con la diversidad real de las aulas. Donde se construya comunidad en cada centro y se creen culturas inclusivas. Donde entender que la inclusión es un asunto de derechos humanos que atañe a todo el profesorado, independientemente de su especialización. Para avanzar en este proceso, el Termómetro para la Educación Inclusiva (Echeita et al., 2019) señalaba cuatro condiciones ineludibles: estar dispuestos a reflexionar, buscar evidencias contrastables, asumir la importancia de la colaboración y tener voluntad de formarse.

Compartimos la idea de que es cuestión de voluntad política armar o no una estrategia de formación inclusiva para todo el profesorado (Malagón Terrón y Graell Martín, 2022; Gómez et al., 2022). Las administraciones educativas, del mismo modo que son ágiles para dictar instrucciones sobre cuestiones de programación o evaluación, también podrían incluir un módulo de formación sobre inclusión en cada Proyecto de Formación de Centro, o promover una revisión de la documentación asociada a la respuesta a las diferencias individuales, acompañada de una estrategia formativa compartida. Del mismo modo, pensamos que es una cuestión de voluntad personal de cada docente, de compromiso con el aprendizaje continuo (Parra et al., 2022) el querer formarse en inclusión, en equidad, en diversidad.

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA

Nuestra investigación se ha centrado en las percepciones expresadas por un grupo de maestras de apoyo que imparten docencia en las etapas de Educación Infantil y Primaria sobre la inclusión educativa en sus escuelas respectivas. Las opiniones recogidas, aunque representativas de este grupo concreto, comparten otras manifestaciones ya acopiadas en otras investigaciones (Sisto et al., 2021; Vera et al., 2024). Seleccionar al profesorado de apoyo, configurado en España como especialistas de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, nos ha permitido conocer sus creencias y opiniones a partir de su trabajo diario, hoy en día aun vinculado al alumnado con necesidades educativas especiales, a pesar de los intentos, cada vez más frecuentes, de transitar hacia el asesoramiento sobre la respuesta a las diferencias individuales, para ayudar a construir aulas y centros inclusivos (Duran y Miquel, 2024). Necesitamos más investigaciones que recojan las opiniones de estos/as docentes y del profesorado generalista, que planteen dinámicas conjuntas de reflexión sobre el ejercicio profesional. Siendo necesario para mejorar la calidad de la educación, aún lo es más cuando de lo que se trata es de construir una escuela inclusiva.

En nuestra primera muestra de estudio contamos con docentes que ya tenían una experiencia profesional amplia. Y sin embargo hemos detectado la persistencia de conceptos erróneos, incluso desfasadas valoraciones xenófobas (Gutiérrez Sánchez et al., 2023). Se hace urgente que todo el profesorado pueda compartir las mismas ideas-clave sobre inclusión. Planteamos algunas propuestas para ello y siempre estamos abiertos a ensayar otras distintas.

En nuestro estudio exploratorio, contamos con docentes que ya tenían una experiencia profesional amplia. Y sin embargo hemos detectado la persistencia de conceptos erróneos, incluso desfasadas valoraciones xenófobas (Gutiérrez Sánchez et al., 2023). Se hace urgente que todo el profesorado pueda compartir las mismas ideas-clave sobre inclusión. Planteamos algunas propuestas para ello y siempre estamos abiertos a ensayar otras distintas.

La segunda muestra, compuesta por profesorado en formación, reveló carencias que ya han sido expuestas otras veces (Monier Llovio et al., 2023). Sabiendo que nuestro personal docente tiene lagunas en su formación, parece una reacción lógica revisar los programas formativos de las comunidades autónomas y los programas de estudios de las Facultades de Educación. En el primer caso, la responsabilidad recae tanto en la administración educativa como en el compromiso personal de cada docente para mejorar su formación. En el segundo, la necesidad de actualizar los programas de estudios universitarios (Grados y Másteres) se hace más que evidente ante los nuevos retos que plantea el alumnado actual en todas las etapas educativas.

La segunda muestra, compuesta por profesorado generalista en formación, reveló carencias que ya han sido expuestas otras veces (Monier Llovio et al., 2023). Sabiendo que nuestro personal docente tiene lagunas en su formación, parece una reacción lógica revisar los programas formativos de las comunidades autónomas y los programas de estudios de las Facultades de Educación. En el primer caso, la responsabilidad recae tanto en la administración educativa como en el compromiso personal de cada docente para mejorar su formación. En el segundo, la necesidad de actualizar los programas de estudios universitarios (Grados y Másteres) se hace más que evidente ante los nuevos retos que plantea el alumnado actual en todas las etapas educativas. En todo caso, sería necesario repensar el papel del profesorado de apoyo en los procesos de formación inicial y permanente, ya que, por su experiencia acumulada en la respuesta educativa al alumnado más vulnerable, pueden ofrecer una visión, un marco de valores y una experiencia práctica de incalculable valor para los/las docentes en formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán Hernández, J., & Sáez Gallego, N.M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 219-229. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.62090>
- All European Academies, ALLEA (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. Berlin: Brandenburg Academy of Sciences and Humanities.
- Alvarez Molina, M., & Rodríguez Pech, J. (2023). Incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 358-376
- Arnaiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S., & Haro Rodríguez, R. D. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89651>

- Berenguer, M.P., Vicente, M.Á.G., & Martínez, A.C. (2022). Factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario. *Revista de Educación a Distancia*, 69(22). <https://doi.org/10.6018/red.486801>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Index for Inclusion). Madrid: OEI-Fuhem.
- Briales, M.A., & Vila, J.V. (2023). La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 167-18. <https://doi.org/10.14201/teri.28285>
- Castejón, L. & España, Y. (2007). *Hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia, Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa.
- Charry-Bressan L., Torres-Aya, L. & Rodríguez-Cárdenas, D.E. (2023). Educación inclusiva e identidad en estudiantes de secundaria con discapacidad auditiva. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15902>
- Colomo Magaña, E., & Esteban Bara, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 54-73. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>
- Collado Sanchis, A., Tárraga Mínguez, R., Lacruz Pérez, I., & Sanz Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- De Vroey, A., Symeonidou, S., & Lecheval, A. (eds.) (2020). *Formación docente para la inclusión educativa: Informe resumen final de la fase 1*. Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4i-Summary-ES.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C., & Martos, F. (2019). *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar*. Programa Red para la Educación Inclusiva. Madrid: Plena inclusión España.
- Gallent Torres, C., & Tello Fons, I. (2021). Percepción docente sobre el ciberplagio universitario a través de un grupo de discusión por videoconferencia. *Revista Educación*, 45(2), 394-412. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43527>

- García, P.S., & Castelao, S.R. (2023). Evaluación de la actitud del profesorado especialista hacia la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 97-114. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.01.05>
- García-García, F.J., López-Torrijo, M., & Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: Los programas españoles. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 270-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>
- Gayol, L., Sandoval, M., & De Pablo, G. (2023). Del Apoyo dentro del Aula a la Codocencia: La Visión de los Docentes de Apoyo en Educación Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(1), 111-122. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000100111>
- Duran, D., & Miquel, E. (2024). Codocencia: concepto, formas y mejora de prácticas. *Aula de innovación educativa* (Ed. impresa), (335), 10-15.
- Gómez, T.G., Recio, R.V., & García, G.C. (2022). Las políticas educativas para la equidad en la formación del profesorado. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 119-119. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6883>
- González-Laguillo, B. y Carrascal, S. (2022). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, 37, 123-147
- Gutiérrez, M. (2024). Concepciones de discapacidad y educación inclusiva: Una mirada desde la pedagogía. *International Journal of New Education*, 12, 179-194. <https://doi.org/10.24310/ijne.12.2023.18081>
- Gutiérrez Sánchez, M., Bahadi Bouchnafa, S., & Pedreño Plana, M. (2023). La situación del alumnado gitano. Percepciones del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 155-169. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.009>
- Ibáñez, J. (2016). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M.G. Ferrando et al. (coord.). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (pp. 418-434). Madrid: Alianza.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria. La eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Landín Miranda, M.D.R., & Sánchez Trejo, S.I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

- López, M.I.Q. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Malagón Terrón, F.J., & Graell Martín, M. (2022). La formación continua del profesorado en los planes estratégicos de las universidades españolas. *Educación XX1*, 25(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.30321>
- Martínez, J.A.G., & Quesada, E.C. (2024). Buenas prácticas desde la gestión para la promoción de la educación inclusiva. *Innovaciones educativas*, 26(41), 114-131. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5191>
- Márquez, A. (2024). El papel del perfil docente de Pedagogía Terapéutica en la escuela inclusiva. *Revista AOSMA*. N° 33- Abril 2024- ISSN-e: 1887-3952
- Mas Torelló, O., Olmos Rueda, P., & Sanahuja Gavaldà, J.M. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542201>
- MEFD (2024). Igualdad en cifras. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Madrid. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/igualdad-en-cifras-mefd-2024-aulas-por-la-igualdad_184215/
- Monier Llovio, D., Peña Holguín, R.R., Campoverde Rodríguez, D.G., Villalva Gómez, K.F., & Soriano Barzola, R.J. (2023). Desempeño docente: una percepción desde la teoría. *Universidad. Ciencia y Tecnología*, 27(118), 77-86. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i118.689>
- Morán, L.L., & Alonso, J.H. (2019). *Estadística descriptiva*. Ed. Sanz y Torres.
- Moriña, A. (2016). *Investigar con Historias de Vida: Metodología biográfico-narrativa* (Vol.142). Madrid: Narcea.
- Morocho, P.N.C., Herrera, D.G.G., Clerque, S.E.M., & Álvarez, J.C.E. (2020). WhatsApp como estrategias para fortalecer el trabajo colaborativo. *CIENCIAMATRIA*, 6(3), 217-239. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.397>
- Najera, M.J., Guillén, J.C., Aguayo, J.M.B., Valdés, J.H., Lirios, C.G., Morales, F.E., Sánchez, A.S., & Campas, C.Y.Q. (2020). Redes de formación profesional: gestión, innovación y emprendimiento del conocimiento. *Foro educacional*, 34, 105-120. <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2362>
- Navarro, J.A., & Navarro-Montaño, M.J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 18(2), 248-263. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>

- Nistal Anta, V., López-Aguado, M.M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista española de educación comparada*, 1(44), 236-259
- OCDE, (2022). *Why is the gender ratio of teachers imbalanced?* Education Indicators in Focus. <https://www.oecd.org/publications/why-is-the-gender-ratio-of-teachers-imbanced-8fea2729-en.htm#:~:text=Women%20are%20strongly%20over%2Drepresented,teaching%20for%20men%20and%20women>
- Parra, J.J.M., Olmo, M.M., & Alba, B.G. (2022). Diálogos en torno a la inclusión educativa: una experiencia de formación permanente del profesorado. En V. Martagón Vázquez, P. Calvo león, M.J. Márquez García y M. Mañas Olmo (eds.). *Conocimiento, Experiencia y Compromiso Social en la Formación del Profesorado Redes para la Transformación* (pp. 104-108). Madrid: Dykinson. <http://digital.casalini.it/9788411226189>
- Pla-Viana, L., & Villaescusa Alejo, M.I. (2023). La formación permanente del profesorado en inclusión: desafíos y oportunidades. En K. Gajardo Espinoza y J. Cáceres Iglesias (coord.). *Soñar grande es soñar juntas: en busca de una educación crítica e inclusiva*. (pp. 55-69). Barcelona: Octaedro.
- Pérez, M.E (2017). *Aulas inclusivas: experiencias prácticas*. Barcelona: Altaria.
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 270, de 9 de noviembre de 2011. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/04/1594>
- Rodríguez Hernández, H.J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211-225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
- Rodríguez, V.A., Oliva, M.F.R., & Ponce, H.H. (2024). Presentación de la sección especial: Microaprendizaje y tecnología. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 88, 1-6. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3313>
- Santos-González, C. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Ciencia y Educación*, 6(3), 7-20. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp7-20>
- Sarrionandia, G.E. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>

- Scribano, A. (2017). Miradas cotidianas. El uso de Whatsapp como experiencia de investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 13, 8-22. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/207>
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Sisto, M., del Carmen Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J.J., & del Mar Molero-Jurado, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado ya la organización escolar en Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., Fustes, V. I., & González-Sanmamed, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, 56(1), 91-107. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095>
- Tomlinson, C.A. (2001). *What is differentiated instruction? Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. Washington: ERIC Digest.
- Torres-González, J.A. (2021). Reprofesionalización docente e inclusión en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17(1), 1-3. <https://doi.org/10.18004/riics.2021.junio.01>
- Torres, L.M.S., Millan, J.M.S., Yanayaco, L.M., Espinoza, C.F.L., Solano, C.G.T., Carranza, K.D.R.G., & Valverde, E.D.M. (2024). Avances y desafíos en la formación docente para la inclusión educativa: un análisis bibliométrico basado en Scopus. *Revista de Climatología Edición Especial Ciencias Sociales*, 24, 1511. DOI: 10.59427/rcli/2024/v24cs.1510-1521
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Ed. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Vargas, C.M.C., & Jurado, D.E.M. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 56-71. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908
- Vera, L.P., Herrera, S.S., Méndez, M.J.R., & Sánchez, M.J.F. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 51, 1185-1193. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Walker Janzen, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>

Desafíos del acogimiento residencial en España: pasado, presente y futuro de las leyes de infancia

Enviado: 10 de septiembre de 2024 / Aceptado: 1 de octubre de 2024 / Publicado: 9 de diciembre de 2024

ALISON CANTOS-EGEA

Universitat Rovira i Virgili, España

alison.cantos@urv.cat

 [0000-0002-6635-2274](https://orcid.org/0000-0002-6635-2274)

JUANA-MARÍA TIERNO-GARCÍA

Universitat Rovira i Virgili, España

juanamaria.tierno@urv.cat

 [0000-0002-1027-7332](https://orcid.org/0000-0002-1027-7332)

MARTA CAMARERO-FIGUEROLA

Universitat Rovira i Virgili, España

marta.camarero@urv.cat

 [0000-0001-6116-0882](https://orcid.org/0000-0001-6116-0882)

DOI 10.24310/ijne.14.2024.20491

RESUMEN

El sistema de acogimiento residencial y la atención a la infancia y adolescencia han experimentado diversas modificaciones y adaptaciones a lo largo del tiempo, ajustándose a los cambios en los contextos sociopolíticos y culturales. En la actualidad, en España existen 22 leyes de infancia (3 de ámbito estatal y 19 autonómicas) que regulan el marco organizativo y legal para garantizar la protección de los derechos de las personas menores de edad. Esta investigación, a través de una scoping review, tiene como objetivo analizar, por un lado, cómo se organiza el acogimiento residencial en las distintas comunidades autónomas y, por otro, cómo se estructura el marco regulador referente a las competencias de liderazgo, el perfil profesional y la práctica de los profesionales que

ABSTRACT

Evolution and challenges of residential youth care in Spain: past, present, and future of child protection laws

The residential youth care system and the care provided to children and adolescents have undergone various modifications and adaptations over time, aligning with changes in sociopolitical and cultural contexts. Currently, in Spain, there are 22 childhood protection laws (3 at the state level and 19 at the regional level) that regulate the organizational and legal framework to ensure the protection of minors' rights. This research, through a scoping review, aims to analyze, on one hand, how residential youth care is organized across the different autonomous communities, and on the other, how the regulatory framework is structured

intervienen de forma socioeducativa y psicosocial en la protección de los derechos de la infancia. Los resultados muestran la necesidad de establecer criterios normativos estandarizados para todas las comunidades autónomas, con el fin de garantizar una protección integral de la infancia y la adolescencia a nivel nacional. Además, se destaca la importancia de contar con un sistema de información estandarizado que evalúe el impacto de las medidas adoptadas en el sistema de protección infantil. También se evidencia la falta de unificación en los perfiles y funciones de los profesionales, así como la necesidad de debatir nuevos modelos de atención integral que prioricen la calidad de vida y la justicia social de la infancia y adolescencia en situación de protección en España.

Palabras clave: Desarrollo profesional, leyes, infancia, intervención socioeducativa, acogimiento residencial.

concerning leadership competencies, professional profiles, and the practices of those involved in socio-educational and psychosocial interventions for the protection of children's rights. The findings highlight the need to establish standardized regulatory criteria across all autonomous communities to ensure comprehensive protection for children and adolescents at the national level. Additionally, the importance of having a standardized information system that measures the impact of the measures adopted in the child protection system is emphasized. The results also reveal a lack of uniformity in professional profiles and roles, as well as the need to discuss new models of comprehensive care that focus on improving the quality of life and promoting social justice for children and adolescents in protective care in Spain.

Keywords: Professional development, law, social justice, social intervention, residential care.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de la escasez de registros empíricos a lo largo de los siglos, el acogimiento residencial (AR) en la infancia y adolescencia es en realidad una medida de protección con una larga trayectoria histórica. Los primeros indicios de acogimiento residencial en España datan del siglo XVI, cuando surgieron instituciones como hospicios, casas cuna y casas de expósitos. Estas instituciones, carentes de regulación legislativa y vinculadas a órdenes religiosas, tenían un enfoque asistencial y caritativo-punitivo (Fernández-Martínez et al., 2018; Bravo y Del Valle, 2009). Ya en el siglo XIX, se implementaron algunas propuestas legislativas como las Leyes Generales de Beneficencia de 1822 y 1849, que dieron lugar a respuestas más organizadas y estructuradas, aunque aún lejos de constituir buenas prácticas de cuidado y acción socioeducativa (Vergara-Barrios, 2022). Durante gran parte del siglo XX, el sistema de acogimiento residencial se caracterizó por una institucionalización masiva, sin enfoque profesional y con escasa atención a las necesidades individuales de los niños, niñas y adolescentes (NNA) acogidos (Fernández-Martínez et al., 2018).

A partir de los años setenta, con la democratización de las políticas y el auge de los movimientos sociales en España, comenzó a gestarse una mayor sensibilidad hacia la situación de la infancia institucionalizada y la necesidad de profesionalizar la atención residencial infantil (Martínez-García, 2019; Fernández-Martínez et al., 2018; Poyatos, 2012; Bravo y Del Valle, 2009; Poyatos, 2012).

La creación del sistema público de servicios sociales durante la Transición, la transferencia de estas competencias a las Comunidades Autónomas (CCAA) y la proclamación de la Constitución de 1978 contribuyeron a un cambio de paradigma drástico (Martínez-García, 2019; Fernández-Martínez et al., 2018; Poyatos, 2012; Bravo y Del Valle, 2009). A partir de este contexto, el sistema de AR ha experimentado al menos tres transformaciones significativas. A finales de los años ochenta, con la creación de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, se reafirmó la responsabilidad del Estado en la protección de los derechos de los NNA que carecen de una adecuada protección familiar. Esta realidad, promovió la transición del “modelo institucional” hacia el “modelo familiar”, cuyo objetivo es crear entornos sustitutivos del hogar cuando no es posible permanecer en el seno familiar, reduciendo el número y la capacidad de las instituciones y profesionalizando la atención a través de profesionales de referencia en las unidades residenciales (Bravo y Del Valle, 2009; Fernández-Martínez et al., 2018).

Durante la década de los noventa, aunque el AR seguía siendo la principal medida de protección en España, el acogimiento familiar empezó a consolidarse, especialmente para niños de temprana edad en familia extensa (García-Bermejo y Fuentes, 2023). Como resultado, los centros de acogimiento residencial comenzaron a atender a una población mayoritariamente adolescente, ya que el 70% de los residentes superaban los 13 años (Bravo y Del Valle, 2001). Este cambio incrementó la presencia de conflictos de mayor intensidad y la necesidad de atender adecuadamente las demandas emocionales propias de la adolescencia.

Ante esta nueva realidad, surgió la demanda de la crear servicios especializados que se ajustaran a las necesidades sociales y emocionales de los NNA en acogimiento. De este modo, se generó una primera distinción entre los centros de atención residencial básica y los centros especializados, orientados a cubrir las necesidades biopsicosociales de las personas usuarias (Fernández-Sánchez et al., 2023; Ortiz, 2021). Con la llegada de la primera ley española de infancia (Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero), se establecieron las bases legales actuales para la protección de los derechos y el bienestar de los NNA en situación de acogimiento en España. Esta ley se centra en la intervención temprana, la promoción del acogimiento familiar y la garantía de los derechos fundamentales.

En los últimos años, la atención residencial ha estado marcada por la implementación de directrices que permiten asentar unas bases en la calidad de la gestión y de la acción socioeducativa, con el objetivo de incrementar el bienestar psicosocial infantil y fomentar una cultura de buen trato (Barranco-Avilés, 2024).

1.1. Heterogeneidad legislativa y diversidad en la figura profesional

En la línea con lo establecido por las directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de NNA de la Asamblea General de Naciones Unidas (2010), se establecieron los estándares necesarios para garantizar que los Estados cumplan con los criterios de calidad en el sistema de AR infantojuvenil. El consenso legislativo es complejo; a pesar de las directrices emitidas por organizaciones europeas, no existe un marco legal unificado en Europa en AR. Cada país cuenta con su propio sistema legislativo y protocolos específicos (Consejo de Europa, 2022).

En España, el sistema legislativo varía también entre sus distintos territorios, dado que la competencia en materia de protección a las personas menores de edad en España está transferida a las Comunidades Autónomas (CCAA) (artículo 148.20 de la Constitución). Así, en cuanto al sistema de protección infantil y juvenil, tres leyes estatales tienen alcance en todo el territorio español, mientras que 19 leyes autonómicas lo regulan en cada CCAA, tal como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Distribución de las leyes de infancia en España



Las leyes autonómicas sobre protección a la infancia pueden variar en contenido y aplicación dependiendo de la región (Vergara-Barrios, 2022) y, además, se han desarrollado mediante diferentes reglamentos y decretos, que regulan aspectos técnicos y procedimentales en el funcionamiento de los centros residenciales. No obstante, esta diversidad legislativa conlleva la dificultad de poder medir la calidad de la atención a través de estándares y de poder establecer unos criterios generales de actuación (Poole et al., 2021), favoreciendo, así, el aseguramiento de unos procedimientos estándar de protección a la infancia a nivel nacional (Del Valle et al., 2012; Ortiz, 2021).

Se han llevado a cabo diferentes intentos para acordar criterios comunes, estándares de cobertura y calidad para todos los NNA de España. Algunos ejemplos son la disposición adicional 3ª de la mencionada Ley 26/2015 y el recurso “Estándares de Calidad en Acogimiento Residencial” (EQUAR– en su versión generalizada y EQUAR-E en su versión especializada) (Del Valle et al., 2012). Estos estándares abarcan desde recursos disponibles hasta procesos, necesidades, bienestar y gestión organizativa, ofreciendo pautas para evaluar y mejorar la calidad de la atención brindada a los NNA. A pesar de su existencia, actualmente no se están aplicando directrices en las CCAA (Fernández-Sánchez et al., 2023). Así pues, se siguen generando diferencias significativas en aspectos como el presupuesto destinado al AR, la nomenclatura, la tipología y capacidad de los centros de AR. También implica una diferenciación entre los perfiles profesionales que desarrollan su acción en la atención residencial, que llegan a asumir diferencias en sus funciones, metodologías de trabajo, perfiles profesionales, sueldos y condiciones laborales.

Los profesionales de AR son un pilar fundamental para asegurar la calidad de los servicios de atención y, por ende, para garantizar la calidad de vida y el bienestar psicosocial de los NNA en el sistema de AR. Su intervención, desde una perspectiva pedagógica y social, es clave en este proceso (Herrera-Pastor y de-Oña-Cots, 2017). El perfil profesional más común en estos centros de trabajo es el de los educadores y las educadoras sociales, quienes desempeñan una labor socioeducativa diaria con los NNA y asumen un rol de referente en el acompañamiento de sus procesos vitales (Bezanilla y Sánchez, 2005). En esta línea, el estándar de calidad EQUAR (Del Valle et al., 2012), destaca la idoneidad del educador social como figura clave en la intervención en hogares de protección, ya que sus funciones profesionales se alinean con las competencias profesionales recogidas en el Código Deontológico de Educación Social (ASEDES, 2007). No obstante, el marco legislativo actual no refleja plenamente esta visión. Según la legislación nacional vigente, las CCAA cuentan con equipos multidisciplinarios que incluyen educadores sociales, pero también otros profesionales, como trabajadores sociales, psicólogos, y personal de apoyo educativo, administrativo y de soporte.

La falta de especificación clara sobre la figura profesional en el ámbito de AR genera la ausencia de un consenso unificado. Esto resulta en la aplicación de diferentes metodologías de trabajo y funciones desde diversas disciplinas, lo que puede generar diferencias tanto en el liderazgo ejercido (Katz et al., 2022), como en la calidad de los servicios proporcionados. Además, estas discrepancias impactan en la salud emocional y la calidad de vida laboral de los profesionales del sector (Castillo y Castaño, 2023; Fernández-Martínez, 2018; Poole et al, 2021). El Comité de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2010) recomienda la implementación de una estrategia armonizada con objetivos y metas específicas y cuantificables, sujeto a plazos, para supervisar los avances en la calidad del AR. Asimismo, aconsejó al Estado español que capacite a los profesionales que trabajan con la infancia sobre cómo evaluar el Interés Superior del Niño, además de desarrollar programas de formación para los profesionales que intervienen con los NNA en situación de AR.

Con el fin de indagar sobre la información relativa a los profesionales de AR dentro del marco legislativo de protección a la infancia en España, este estudio plantea las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se organiza el régimen de acogimiento residencial dentro del marco legislativo de las leyes estatales y autonómicas?
- ¿Qué marco legal en materia de liderazgo, perfil y práctica profesional recoge las leyes estatales y autonómicas el régimen de acogimiento residencial?

2. MATERIAL Y MÉTODO

La metodología de este estudio se basa en una *scooping review*, cuyo objetivo es identificar los conceptos clave que sustentan un tema de investigación y mostrar las evidencias disponibles en áreas o temáticas que no se han sido revisadas exhaustivamente anteriormente (Mak y Thomas, 2022; Guirao-Solis, 2015).

2.1. Protocolo de búsqueda e identificación de los marcos legislativos

Para esta investigación, el marco legislativo se obtuvo mediante una búsqueda exhaustiva en el Boletín Oficial del Estado (BOE), la fuente oficial de publicación de España, que recoge todas las leyes, decretos y disposiciones generales, tanto a nivel estatal como autonómico. Se seleccionaron todas las leyes vigentes en España en materia de infancia (N=22), de las cuales

tres son leyes orgánicas de carácter estatal, y las diecinueve restantes son leyes autonómicas (diecisiete correspondientes a las CCAA y dos de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla).

2.2. Análisis de los datos

El proceso de revisión y análisis de los datos se llevó a cabo en tres fases. La primera fase, tras revisar todas las leyes sobre infancia, se establecieron inicialmente cuatro dimensiones (ver Tabla 1), con sus correspondientes unidades de significado. En la segunda fase, se categorizó y codificó, a través del programa Atlas.Ti (Versión 9), la información relevante relacionada con la medida de protección del AR, y más específicamente, respecto al personal especializado en los centros de AR.

Tabla 1. Categorización del análisis

DIMENSIÓN	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Estructura interna de los centros de AR	Tipología de centros, N.º plazas, presupuesto, normativa de régimen interno, documentos reguladores, gestión de datos
Competencias de liderazgo	Reparto de competencias (tutela y guarda) entre la administración pública y los equipos directivos de los centros
Perfil profesional	Especificación de las figuras profesionales, fomento de la formación
Práctica profesional	Funciones de trabajo, competencias profesionales, trabajo en red (con la administración pública y otras instituciones)

Finalmente, en la tercera y última fase, se analizaron y compararon detalladamente todos los datos codificados de las leyes orgánicas estatales y las autonómicas, así como el Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y la adolescencia (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2022).

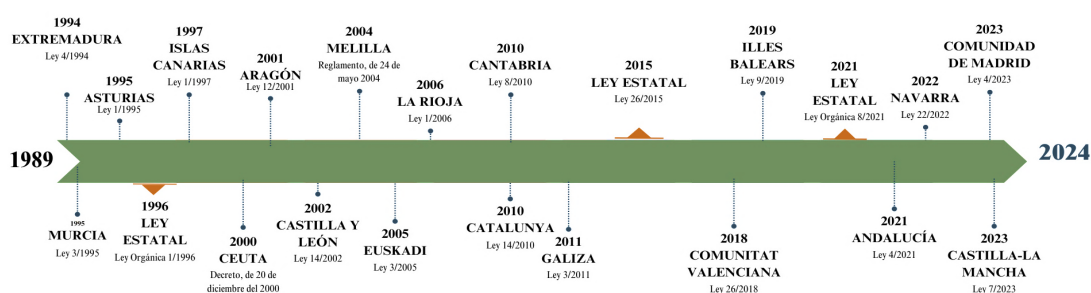
3. RESULTADOS

De 272 citas codificadas, el 37,1% se refieren a competencias en liderazgo (101 citas), vinculadas con el encargo de la administración respecto a la tutela de los NNA en situación de desprotección. El 31,9% de las citas (87) describen cómo se estructuran internamente los centros de acogida, mientras solo 43 citas aluden a la práctica profesional (15,80%) y 41 citas se refieren al perfil profesional (15,07%) de la acción socioeducativa.

A través de la cronología de las 17 leyes autonómicas y los 2 reglamentos vigentes en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (Figura 2), se constató que 3 de las leyes (15,78%) son

anteriores a la primera Ley Orgánica estatal sobre infancia. La mayoría (52,63%) se promulgaron durante el período 2006-2015. Tras la ley estatal 26/2015, se elaboraron 5 leyes, de las cuales 3 (21,05 %) son posteriores a la ley LOPIVI (Ley Orgánica 8/2021).

Figura 2. Cronología de las leyes de infancia en España



3.1. Estructura interna de los centros de acogimiento residencial

Toda la legislación determina que los centros de AR que presten servicios a NNA en el ámbito de la protección deben estar siempre habilitados administrativamente por una entidad pública.

Según el Ministerio de Derechos sociales y Agenda 2030 (2023), se establecen dos tipos de centros: de titularidad pública (gestionados directamente por la entidad pública) y de titularidad privada (con contrato o concierto con la entidad pública). Estos últimos dependen de la entidad pública para la autorización, acreditación, habilitación e inspección de los espacios. Actualmente, de los 1.605 centros de AR, 298 (el 19%) son públicos, mientras que 1307 (81%) pertenecen a entidades colaboradoras

Ninguna de las leyes establece tipologías de centros según las características funcionales con relación a las necesidades educativas y sociales que atienden. Solo en la ley 1/1996 se diferencian los centros de acogimiento residencial de los centros especializados para menores de edad con problemas de conducta. Tampoco se unifica la nomenclatura para referirse a los mismos. En las disposiciones de carácter autonómico, sí que existe una especificación de las diferentes tipologías de centros, pero no en todos los territorios (Tabla 2).

Tabla 2. Nomenclatura de las diferentes tipologías de centros de AR según las leyes

CCAA	Nomenclatura
Andalucía	Centros de protección de menores / Centros de acogimiento residencial especializado: problemas de conducta, discapacidades o situaciones de salud mental
Aragón	Centros de protección de menores / Centros específicos para menores con graves deficiencias o discapacidades físicas o psíquicas / Centros para menores con consumo de drogas
Asturias	No específica
Baleares	Centros de primera acogida / Centros de acogida para personas menores de edad extranjeras no acompañadas / Centros destinados a acoger personas menores de edad / Centros residenciales de acción educativa especial / Centros de protección específicos de personas menores de edad con problemas de conducta
Canarias	No específica
Cantabria	Centros de primera acogida / Centros de protección / Centros de autonomía y preparación para la autonomía / Centros de socialización y régimen especial
Castilla-La Mancha	Centros de primera acogida y valoración / Hogares de atención residencial / Centros especializados
Castilla y León	No específica
Cataluña	No específica
Ciudad autónoma de Ceuta	No específica
Ciudad autónoma de Melilla	Centros de acogida inmediata (urgencia o casas cuna) / Casas cuna (primera infancia) / Centros de menores
Extremadura	No específica
Galicia	No específica
La Rioja	No específica
Madrid	Centros de primera acogida / Centros de acogida general.
Murcia	No específica
Navarra	No específica
País Vasco	No específica
Comunidad Valenciana	Según capacidad de plazas: Hogar de acogida /Residencia de acogida. Según funciones: De recepción / Específicos para problemas graves de conducta /De acogimiento general

Referente a la cantidad de plazas por centro, la ley 1/1996 determina que la entidad pública debe promover modelos de acogimiento residencial con núcleos reducidos de NNA que convivan en condiciones similares a las familiares, sin más especificaciones. La gran mayoría de

CCAA no establece un número específico de plazas para los diferentes tipos de acogimiento residencial dentro del marco legislativo. Solo en 3 territorios se concreta la cantidad de plazas que deben tener las diferentes tipologías de centros de AR: Cantabria indica el máximo de 25 plazas para los centros (excepto los de urgencia), Melilla establece 12 plazas para las casas cuna y la Comunidad Valenciana determina 8 plazas.

Otras comunidades (Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Comunidad de Madrid o Navarra) apuestan por un modelo residencial de plazas reducidas, sin especificar la capacidad exacta, para ofrecer un marco de convivencia adecuada bajo una atención personalizada y unas relaciones interpersonales que favorezcan el desarrollo integral de los NNA. El resto de CCAA no concretan la capacidad de centros de AR.

Ningún marco legislativo habla sobre los procedimientos a seguir en caso de sobreocupación o infraocupación de plazas en los centros de AR. En la actualidad, según el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022), existen un total de 16.554 plazas en centros para menores de edad, pero las medidas de acogimiento residencial registradas son 17.061. Por lo que hay 507 plazas en situación de sobreocupación en el estado. La diferencia entre las medidas de acogimiento en las diferentes CCAA es evidente; mientras que, los centros de Cataluña, Comunidad Valenciana, Murcia, Euskadi y Ceuta padecen una sobreocupación; el resto de CCAA y Melilla no ocupan la totalidad de sus plazas.

La falta de información sobre las plazas ofertadas dificulta determinar la ratio educador/a-NNA y calcular el presupuesto para la infancia en AR, lo que complica asignar fondos para contratar personal en los centros. Todas las leyes orgánicas establecen que la administración debe regular el funcionamiento de los centros de acogida, enfocándose en seguridad, sanidad, accesibilidad, personal, proyecto educativo y participación de los NNA, garantizando sus derechos. La Ley LOPIVI (título IV) enfatiza crear entornos seguros mediante estándares e indicadores que evalúen los protocolos, centrando la intervención en el bienestar de los NNA y promoviendo buenos tratos.

En este aspecto, todas las leyes autonómicas son coherentes con las leyes orgánicas y establecen la obligatoriedad de disponer de una normativa de régimen interno y de documentos reguladores (proyecto educativo de centro, plan individualizado o registro de incidencias individual), para garantizar el interés superior y el bienestar integral de los NNA. Además, todas las leyes dedican un apartado a la recogida y gestión de datos, para que profesionales y administración pública puedan tener acceso, garantizando la confidencialidad y la protección de datos de los NNA en acogimiento residencial.

3.2. Competencias de liderazgo

Las leyes estatales determinan que, cuando se accede al sistema de protección infantil fruto de una medida de AR, es la Administración Pública competente quién asume la tutela, mientras que la dirección del centro asume la guarda (reparto de competencias entre administración pública y equipos directivos de los centros). En el 57,89% de las CCAA sucede así, pero hay territorios donde no se nombran las funciones tutelares (Ceuta o Islas Canarias). Otros territorios no especifican la función de la guarda (Aragón) y, en algunas CCAA (Andalucía y Cantabria) se asume la guarda y la tutela (Véase Tabla 3).

Tabla 3. Relación entre la inclusión en la legislación del término Guarda y Tutela según CCAA

CCAA	Guarda Dirección AR	Tutela CCAAA
Andalucía	CCAA	X
Aragón	No especifica	X
Asturias	X	X
Baleares	X	X
Canarias	No especifica	No especifica
Cantabria	CCAA	Terminología no usada
Castilla-La Mancha	X	X
Castilla y León	X	X
Cataluña	X	X
Ciudad autónoma Ceuta	No especifica	No especifica
Ciudad autónoma Melilla	X	X
Extremadura	X	X
Galicia	X	X
La Rioja	X	X
Madrid	X	X
Murcia	X	X
Navarra	X	X
País Vasco	X	X
Comunidad Valenciana	X	X

La asunción de la tutela por parte de la entidad pública implica que es la máxima responsable de garantizar los derechos establecidos por las leyes. En consecuencia, debe proporcionar una atención inmediata, integral y adecuada a las necesidades individuales de cada NNA

en acogimiento residencial. En el contexto estatal, las leyes 1/1996, 26/2015 y 8/2021 detallan las obligaciones que deben cumplirse (Tabla 4).

Tabla 4. Relación de las obligaciones de la administración públicas entre las leyes estatales de infancia

OBLIGACIONES	Ley 1/1996	Ley 26/2015	Ley 8/2021
Realizar inspecciones y supervisiones en los centros y servicios semestralmente.	X	X	X
Adoptar las medidas adecuadas para la buena convivencia del centro.	X	X	X
Elaborar plan individual de protección de cada NNA que especifique objetivos y temporalidad.	X	X	X
Dotar a los profesionales de recursos para la detección valoración e intervención frente a la violencia ejercida sobre las personas menores de edad.			X
Prestar especial atención a la seguridad, sanidad, accesibilidad para personas con discapacidad, número, ratio y cualificación profesional de su personal, proyecto educativo, participación de los NNA en su funcionamiento interno y demás condiciones que contribuyan a asegurar sus derechos.	X	X	X
Promover modelos de acogimiento residencial con núcleos reducidos de convivencia.	X	X	X
Establecer un sistema de información que permita el conocimiento uniforme de la situación de la protección a la infancia y a la adolescencia en España.	X	X	X
Registro Unificado de Maltrato Infantil.	X	X	X

Solo la ley más reciente (LOPIVI) considera la perspectiva de los profesionales de la acción socioeducativa.

En cuanto a las competencias de la dirección de los centros, las disposiciones marcan aspectos más tangibles y cotidianos de la intervención socioeducativa, sobre todo en los relativos a la seguridad integral de los NNA (Tabla 5).

Tabla 5. Relación de las obligaciones de los directores de centros de AR entre las leyes estatales de infancia

OBLIGACIONES	Ley 1/1996	Ley 26/2015	Ley 8/2021
Emplear medidas de contención física respetando la seguridad e integridad del NNA.	X		X
Adoptar decisiones sobre las medidas de seguridad.	X		X
Regular las salidas de las personas ingresadas en el mismo, siempre en interés del NNA.	X		
Informar a la Entidad Pública de cualquier indicio de los efectos nocivos de estas visitas sobre el menor.		X	
Supervisión del registro de las posibles medidas de contención aplicadas en el Libro Registro de Incidencias.	X		X
Comunicar a la Entidad Pública y al Ministerio Fiscal de las medidas de contención aplicadas.	X		X
Supervisar y registrar las medidas de seguridad realizadas en el centro.	X		X

De manera casi idéntica, se plantean las competencias de la administración pública en ámbito autonómico. Todas las leyes reflejan la imperativa necesidad de brindar una atención completa y apropiada a las particularidades de cada NNA. Existe mucha más variedad en la explicitación de las competencias y funciones directivas. En la mayoría de CCAA, no se especifican las funciones directivas y se recogen en otros decretos o instrucciones más específicos (a excepción de Castilla y León, Ceuta y Melilla). En esta última, existe la figura de “subdirección del centro”, como cargo intermedio y substitutivo en caso de ausencia de la “dirección de centro”. A continuación, se muestran el listado de funciones que aparecen en los marcos legislativos de dichos territorios (Tabla 6).

Tabla 6. Funciones de la dirección de los centros de AR según las CCAA

FUNCIONES	Ceuta	Melilla	Castilla y León
Proporcionar a los NNA una vida normalizada.	X		
Redacción del proyecto educativo del centro y de la memoria anual.	X		
Llevar a cabo una propuesta del recurso adecuado a cada NNA, dentro del ámbito de sus funciones, en coordinación con el equipo técnico.	X		
Dirigir, organizar y coordinar, controlar y supervisar los programas, servicios y actividades generales del centro.		X	X
Visar los informes y documentos oficiales que curse el centro, y velar por la custodia de los libros, archivos, expedientes y documentación.		X	X
Colaborar con el Ministerio Fiscal en su función de vigilancia y con los servicios que tengan atribuida la función de inspección de los centros.		X	X
Ostentar la representación del centro.	X	X	X
Mantener, facilitar y promover las relaciones entre el centro y los organismos públicos y privados que llevan a cabo tareas de atención a NNA.		X	X
Remitir las relaciones mensuales de estancias de menores acogidos al órgano público competente.		X	
Velar por el mantenimiento del centro y de sus equipamientos, así como por el uso adecuado de sus instalaciones.		X	
Ejercer la dirección del personal adscrito al centro.		X	X

3.3. Perfil profesional

En la ley 1/1996, la única mención a los profesionales de AR es sobre los registros personales y cacheos de los NNA. La disposición establece que, en caso de necesidad, el registro se realice por el mínimo personal indispensable (al menos 2 profesionales del centro del mismo género que el/la NNA).

En la ley 26/2015, se especifica que es competencia de la Administración pública velar por la cualificación de los y las profesionales. Por el contrario, en la ley 8/2021, se realiza una mayor especificación de las figuras profesionales de los servicios de intervención social para infancia en situación de vulnerabilidad. Estas figuras deben ser, preferentemente, profesionales de la Educación Social, la Psicología y el Trabajo Social. En caso de violencia sobre infancia y adolescencia, también intervienen profesionales de la abogacía. Además, cuando se alude a los buenos tratos en la infancia se refieren siempre a progenitores o a quienes ejercen funciones de tutela, guarda o acogimiento.

En las dos últimas leyes (26/2015 y 8/2021), se expresa sensibilización y conciencia activa ante la infancia que ha sufrido violencia y/o abuso sexual y se establece el requisito de que cualquier profesional que trabaje con NNA en situación de vulnerabilidad debe acreditar una certificación negativa del “registro central de delincuentes sexuales”.

A nivel autonómico, en el 36,84% de las disposiciones no se nombra a los o las profesionales del sistema de acogimiento residencial (de Aragón, Asturias, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja y Murcia). Otras CCAA optan por nombrar a los y las profesionales de atención a la infancia, pero sin concretar más allá de que tengan un perfil idóneo para el ejercicio de sus funciones (Andalucía, Islas Baleares, Islas Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Madrid, País Vasco o Comunidad Valenciana). Tan sólo en Navarra y Melilla, se contempla la especificación de los perfiles profesionales de AR. En Navarra se apuesta por los y las profesionales de la Educación Social, pero en Melilla se aboga por un equipo interdisciplinar formado por profesionales del Trabajo Social, la Psicología y la Educación Social (Tabla 7).

Tabla 7. Relación de las figuras profesionales de AR en la legislación autonómica

CCAA	Nombran las figuras profesionales	Se especifican las figuras profesionales AR	CCAA	Nombran las figuras profesionales	Se especifican las figuras profesionales AR
Andalucía	Sí	No	Ciudad autónoma de Ceuta	Sí	No
Aragón	No	No	Ciudad autónoma de Melilla	Sí	Sí
Asturias	No	No	Extremadura	No	No
Baleares	Sí	No	Galicia	No	No
Canarias	Sí	No	La Rioja	No	No
Cantabria	Sí	No	Madrid	Sí	No
Castilla- La Mancha	Sí	No	Murcia	No	No
Castilla y León	Sí	No	Navarra	Sí	Sí
Cataluña	No	No	País Vasco	Sí	No

A pesar de la escasa concreción de los perfiles profesionales, se constata la intención de invertir en el fomento de la formación especializada y continua en las materias relacionadas con la prevención de las violencias en la infancia por parte de las administraciones públicas. Además, en territorios como Islas Baleares, Castilla-La Mancha y Navarra, el marco legal insta a la creación de un registro de profesionales, para velar por su seguridad y garantizar la reserva de su identidad.

3.4. Práctica profesional

A nivel estatal, las funciones profesionales en los centros de AR están redactadas bajo la denominación de “*las obligaciones básicas que deben cumplir los centros y las entidades*”, sin hacer referencia a las personas que realizan la praxis educativa (véase Tabla 8).

Tabla 8. Relación de funciones de los profesionales según las leyes estatales

FUNCIONES	Ley 1/1996	Ley 26/2015	Ley 8/2021
Asegurar la cobertura de las necesidades cotidianas y garantizar los derechos de los NNA, considerando el Interés Superior del Menor.	X	X	X
Elaborar plan individual de protección de cada NNA donde se establezca los objetivos y la temporalidad durante la estancia en el centro.	X	X	X
Fomentar buena la convivencia y la relación entre hermanos y compañeros/as.	X	X	X
Promover la relación y colaboración familiar, programándose, al efecto, los recursos necesarios para posibilitar el retorno a su familia de origen, si se considera que ese es el interés del menor.	X	X	X
Potenciar la educación integral e inclusiva de los NNA.	X	X	X
Administrar los medicamentos que, en su caso, precisen los NNA bajo prescripción y seguimiento médico, de acuerdo con la praxis profesional sanitaria. A estos efectos se llevará un registro con la historia médica de cada NNA.	X	X	X
Revisar periódicamente el plan individual de protección con el objeto de valorar la adecuación del recurso residencial a las circunstancias personales del NNA.	X	X	X
Potenciar las salidas de los NNA sus familias de origen o, cuando ello no fuese posible o procedente, con familias alternativas.	X	X	X
Promover la integración normalizada de los NNA en los servicios y actividades de ocio, culturales y educativas que transcurran en su entorno comunitario.	X	X	X
Establecer los necesarios mecanismos de coordinación con los servicios sociales especializados para el seguimiento y ajuste de las medidas de protección.	X	X	X
Velar por la preparación para la vida independiente, promoviendo la participación en las decisiones, incluida la propia gestión del centro, la autonomía y la asunción progresiva de responsabilidades.	X	X	X
Llevar a cabo protocolos de prevención, detección precoz e intervención frente a las posibles situaciones de violencia.			X
Facilitar al NNA, en el momento del ingreso, por escrito y en idioma y formato que le resulte comprensible, los informes reguladores del centro, así como información sobre los mecanismos de queja y de comunicación existentes.			X
Las medidas adoptadas para garantizar la convivencia y la seguridad en los centros de protección a la infancia y la adolescencia serán medidas preventivas y desescaladas, pudiéndose adoptar excepcionalmente y como último recurso, medidas de contención física del NNA.	X		X

En las 3 leyes se consideran funciones vinculadas al bienestar integral del NNA. Ni en la ley 1/1996 ni en la 26/2015 se especifican las actuaciones necesarias para la prevención, detección y actuación en caso de violencia sexual en los NNA, mientras que en la ley LOPIVI se enfatiza en ello.

Las legislaciones autonómicas varían respecto al marco estatal en algunos aspectos. Aunque coinciden en que la función principal de los AR es cubrir las necesidades cotidianas y garantizar los derechos de los NNA, difieren en otras funciones. En territorios como Aragón, Cantabria, Extremadura, Murcia, Galicia y Ceuta, no se mencionan funciones adicionales. Sin embargo, en Andalucía, Asturias, Baleares, La Rioja, Cataluña y Castilla y León, se señala que los centros deben garantizar el bienestar físico, psíquico, emocional y social de los menores, promover su integración familiar y social y asegurar un desarrollo adecuado según su plan de atención individual.

En Baleares, se destaca la importancia de documentos reguladores sobre cualificación profesional, visitas y relación con la autoridad. Otras CCAA (Valencia, Madrid, País Vasco, Navarra, Melilla y Castilla-La Mancha) detallan las funciones y competencias profesionales. Melilla, en particular, distingue las funciones según el perfil profesional. Todas las legislaciones abogan por el trabajo conjunto con instituciones públicas y otras entidades que intervienen en la vida de los NNA. (Véase la tabla 9).

Tabla 9. Relación de funciones de los profesionales según las leyes autonómicas

FUNCIONES	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla-La Mancha	Castilla y León	Catalunya	Ceuta	Melilla	Extremadura	Galicia	La Rioja	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	Comunidad Valenciana
Posesión de una Proyecto Educativo de Centro y un Reglamento de Régimen interno.	X	X	X	X		X			X	X			X	X	X	X	X	X
Asegurar la cobertura de las necesidades de la vida cotidiana y garantizar los derechos de los NNA, siempre teniendo en cuenta el Interés Superior del Menor.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Elaborar plan individual de protección de cada NNA con los objetivos y la temporalidad durante la estancia en el centro.		X				X		X		X			X	X		X	X	X
Fomentar buena la convivencia y la relación entre hermanos y compañeros/as.			X	X		X				X				X		X	X	X
Promover la relación y colaboración familiar, programándose, al efecto, los recursos necesarios para posibilitar el retorno a su familia de origen, si se considera que ese es el interés del menor.				X		X		X		X				X		X	X	X

FUNCIONES	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla-La Mancha	Castilla y León	Catalunya	Ceuta	Melilla	Extremadura	Galicia	La Rioja	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	Comunidad Valenciana
Potenciar la educación integral e inclusiva de los NNA.						X				X			X	X		X	X	X
Administrar los medicamentos que precisen los NNA bajo prescripción y seguimiento médico, de acuerdo con la praxis profesional sanitaria. Además, se llevará un registro con la historia médica de cada uno de los NNA.			X													X		
Revisar periódicamente el plan individual de protección con el objeto de valorar la adecuación del recurso residencial a las circunstancias personales del NNA.								X		X				X		X		X
Potenciar las salidas de los NNA sus familias de origen o, cuando ello no fuese posible o procedente, con familias alternativas.						X		X		X				X		X	X	X
Promover la integración normalizada de los NNA en los servicios y actividades de ocio, culturales y educativas que transcurran en su entorno comunitario.				X		X				X				X		X	X	X
Establecer los necesarios mecanismos de coordinación con los servicios sociales especializados para el seguimiento y ajuste de las medidas de protección.										X				X		X		X
Velar por la preparación para la vida independiente, promoviendo la participación en las decisiones, incluida la propia gestión del centro, la autonomía y la asunción progresiva de responsabilidades.						X		X						X		X		X
Llevar a cabo protocolos de prevención, detección precoz e intervención frente a las posibles situaciones de violencia.						X								X		X		X
Fomentar la diversidad cultural.						X								X				X
Facilitar al NNA, en el momento del ingreso, por escrito y en idioma y formato que le resulte comprensible, los informes reguladores del centro, así como información sobre los mecanismos de queja y de comunicación existentes.						X		X		X				X		X	X	X
Las medidas adoptadas para garantizar la convivencia y la seguridad en los centros de protección a la infancia y la adolescencia consistirán en medidas de carácter preventivo y de desescalada, pudiéndose también adoptar excepcionalmente y como último recurso, medidas de contención física del NNA.								X						X		X		X

4. DISCUSIÓN

Los resultados muestran cómo la coexistencia de las 22 leyes en el territorio español conlleva una multiplicidad de visiones en relación con el perfil profesional, las competencias —sobre todo de los líderes intermedios (dirección de los centros)— y las funciones que deben ejercer los equipos educativos.

Los hallazgos revelan un cambio en la promoción y la sensibilización de la cultura de buenos tratos destinada a la infancia y la adolescencia en las leyes promulgadas a partir de 2016, este hecho recae positivamente en cómo se organiza la estructura interna de los centros de AR. Sin embargo, en el caso de las leyes anteriores, es necesario, que las administraciones públicas asuman el encargo y la responsabilidad de actualizarlas y adaptarlas al nuevo contexto y paradigma de intervención (Barranco-Avilés, 2024; Poole et al., 2021).

En las leyes autonómicas y en la última Ley Orgánica 8/2021, se manifiesta que, con la evolución de los años, las nuevas leyes sí que acogen con el contenido con relación al acogimiento residencial y, más concretamente, a la perspectiva de sus profesionales. No obstante, dicha información no es suficiente, ya que queda reflejada la escasa visibilidad y especificación de los perfiles profesionales que trabajan en AR. Por lo que concierne a la distribución de las competencias profesionales de los equipos educativos y directivos de AR, se refleja una falta de especificación en sus funciones y competencias, por lo tanto, se observa cómo la figura profesional está desdibujada por la falta de definición en el marco legal. Esta situación tiene un impacto negativo directo en la intervención y en la calidad de la protección infantil (Navarro-Soria, 2018). En este contexto, revisar y actualizar los estándares de calidad podría contribuir a reducir las disparidades legislativas entre las CCAA en España, al unificar los principios rectores y los estándares de calidad en esta área. Esto permitiría equilibrar los derechos tanto de los y las profesionales como de los NNA (Vergara-Barrios, 2022; Poole et al., 2021).

5. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE FUTURO

Una de las principales limitaciones de este estudio es la dificultad para acceder a información actualizada y precisa sobre las funciones específicas de los y las profesionales en diferentes comunidades autónomas. Como se ha señalado en investigaciones anteriores (Barranco-Avilés, 2024; Poole et al., 2021), la falta de transparencia en los datos administrativos complica el análisis detallado y comparativo entre territorios. La existencia de documentos reguladores clave, como decretos, reglamentos internos o “proyectos marco”, es fundamental para entender los

roles profesionales. Sin embargo, en muchas comunidades autónomas, estos documentos no están actualizados o no han sido publicados, lo que limita el acceso a información relevante.

Para futuras investigaciones, sería esencial mejorar la transparencia y disponibilidad de datos por parte de las administraciones públicas. Esto permitiría una comprensión más profunda de la perspectiva profesional de AR y facilitaría la unificación de criterios entre los diferentes territorios de las CCAA.

6. REFERENCIAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2010). *Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8064.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2010/8064>
- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). (2007). *Código deontológico del Educador y Educadora Social*. ASEDES.
- Barranco-Avilés, M. C., Almela, M., Andrade, P. M., Castellanos, J. V., García-Crespo, K. M., Jara-Leiva, M. J., Guilarte, C., Martínez-Ventoso, S., & Velásquez-Crespo, G. (2024). *Estudio sobre los procesos de desinstitucionalización y transición hacia modelos de apoyo personalizados y comunitarios. Niños, niñas y adolescentes*. Universidad Carlos III de Madrid. <https://estudiodesinstitucionalizacion.gob.es/wp-content/uploads/2024/01/3.-Estudio-Infancia-y-Juventud.pdf>
- Bezanilla, M., & Sánchez, A. (2005). *Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Competencias Profesionales en Educación Social*.
- Bravo, A., & Del Valle, J. F. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13(2), 197-204.
- Bravo, A., & Del Valle, J. F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 42-52. <http://www.cop.es/papeles>
- Castillo, R., & Castaño, M. J. (2023). *Mapping child protection systems in the EU*. European Union Agency for Fundamental Rights (FRA).
- Consejo de Europa. (2022). *Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2022-2027). Children's Rights in Action: from continuous implementation to joint innovation*. <https://rm.coe.int/council-of-europe-strategy-for-the-rights-of-the-child-2022-2027-child/1680a5ef27>
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, 29313-29424. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>

- Decreto, de 20 de diciembre del 2000, de la Consejería de Salud Pública, Bienestar Social y Mercado, del Reglamento por el que se regula la estructura orgánica y funcional del área de menores de la Ciudad Autónoma de Ceuta. *Boletín de Ciudad de Ceuta*, 4026, de 17 de julio de 2001.
- Del Valle, J., Bravo Arteaga, A., Martínez Fernández, M., & Santos González, I. (2012). *Estándares de calidad en el acogimiento residencial. EQUAR. Informes, estudios e investigación*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Fernández-Martínez, A., González-Peiteado, M., & Verde-Diego, C. (2018). Percepción de profesionales de centros de protección de menores de Galicia sobre la calidad del recurso. *Prisma Social*, 23, 304-330.
- Fernández-Sánchez, J., Salas-Martínez, M., & Palma-García, M. (2023). Revisión del EQUAR (Estándares de Calidad en Acogimiento Residencial) como guía para la actuación profesional. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(1), 29-52. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.21647>
- García-Bermejo, T., & Fuentes, J. L. (2023). Análisis del perfil familiar y sociodemográfico de los acogimientos en familia extensa en la ciudad de Madrid. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(3), 45-62. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95998>
- Guirao-Goris, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de la literatura. *ENE Revista de Enfermería*, 9. <http://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Herrera-Pastor, D., & De Oña-Cots, J. M. (2017). Personalizar la intervención educativa con menores en situación de riesgo es fundamental para su desarrollo, la igualdad de oportunidades y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 149-165. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.009>
- Katz, C. C., Julien-Chinn, F. J., & Wall, E. (2022). Perceptions of agency leadership and intent to stay: An examination of turnover in the child welfare workforce. *Journal of Public Child Welfare*, 16(3), 302-320. <https://doi.org/10.1080/15548732.2021.1876808>
- Ley 1/1995, de 27 de enero, de Protección del Menor. *Boletín del Estado*, 94, de 20 de abril de 1995.
- Ley 1/1997, de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores. *Boletín del Estado*, 63, de 14 de marzo de 1997.
- Ley 1/2006, de 28 de febrero, de Protección de Menores de La Rioja. *Boletín del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2006.
- Ley 12/2001, de 2 de julio, de la Infancia y la Adolescencia en Aragón. *Boletín del Estado*, 189, de 8 de agosto de 2001.

- Ley 14/2002, de 25 de julio, de Promoción, Atención y Protección a la Infancia en Castilla y León. *Boletín del Estado*, 197, de 17 de abril de 2002.
- Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia. *Boletín General del Estado*, 156, de 28 de junio de 2010.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín General del Estado*, 180, de 29 de julio de 2015.
- Ley 26/2018, de 18 de febrero, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia de la Comunitat Valenciana. *Boletín General del Estado*, 61, de 21 de diciembre de 2018.
- Ley 3/1995, de 21 de marzo, de la Infancia de la Región de Murcia. *Boletín del Estado*, 131, de 2 de junio de 1995.
- Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín del Estado*, 274, de 14 de noviembre de 2011.
- Ley 3/2011, de 30 de junio, de Apoyo a la Familia y a la Convivencia de Galicia. *Boletín del Estado*, 134, de 13 de julio de 2011.
- Ley 4/1994, de 10 de noviembre, de Protección y Atención a Menores. *Boletín del Estado*, 309, de 27 de diciembre de 1994.
- Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía. *Boletín General del Estado*, 189, de 9 de agosto de 2021.
- Ley 4/2023, de 22 de marzo, de Derechos, Garantías y Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid. *Boletín del Estado*, 143, de 15 de junio de 2023.
- Ley 7/2023, de 10 de marzo, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia de Castilla-La Mancha. *Boletín del Estado*, 82, de 6 de abril de 2023.
- Ley 8/2010, de 23 de diciembre, de Garantía de Derechos y Atención a la Infancia y la Adolescencia. *Boletín del Estado*, 19, de 22 de enero de 2011.
- Ley 9/2019, de 19 de febrero, de la atención y los derechos de la infancia y la adolescencia de las Illes Balears. *Boletín General del Estado*, 82, de 13 de abril de 2019.
- Ley Foral 12/2022, de 11 de mayo, de atención y protección a niños, niñas y adolescentes y de promoción de sus familias, derechos e igualdad. *Boletín del Estado*, 126, de 27 de mayo de 2022.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *Boletín General del Estado*, 15, de 17 de enero de 1996.

- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín General del Estado*, 180, de 5 de junio de 2021.
- Mak, S., & Thomas, A. (2022). Steps for conducting a scoping review. *Journal of Graduate Medical Education*, 14(5), 565–567. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-22-00621.1>
- Martínez-García, C. (2019). Logros y retos pendientes en la garantía y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes a los 30 años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del niño. *Convives*, 28, 38-47. <http://hdl.handle.net/11531/43840>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2023). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y la adolescencia 2022*. Centro de publicaciones del Ministerio.
- Navarro-Soria, I., López-Monsalve, B., Heliz-Llopis, J., & Real-Fernández, M. (2018). Estrés laboral, burnout y estrategias de afrontamiento en trabajadores que intervienen con menores en riesgo de exclusión social. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 78, 68-96. <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/inavarro.pdf>
- Ortiz, M. D. (2021). The challenges that Spain must take on following the recommendations of the committee on the rights of the child in the framework of unaccompanied foreign minors: towards a new system of protection for adolescents. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 41, art 17. <https://doi.org/10.17103/reei.41.17>
- Poole, M., Larrañaga, K. P., Ruiz de Huidobro, J. M., Álvarez, M. I., & Martínez, C. (2021). *Estudio de los centros de acogimiento residencial para menores en ámbito de la protección en España*. Nuevo Futuro y Cátedra de los Derechos del Niño (ICADE Comillas). <https://poimadrid.org/wp-content/uploads/2022/05/Estudio-centros-de-acogimiento-residencial-menores-en-proteccion-en-Espana.-Resultados-Espana-27.04.22.pdf>
- Poyatos, A. (2012). *Historia y evolución del acogimiento familiar de menores y el contexto de la Comunidad Valenciana*. Universidad de Valencia.
- Reglamento de Organización y funcionamiento de los Centros de Atención a Menores en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Boletín de Melilla*, 4088, de 21 de mayo de 2004.
- Vergara-Barrios, D. A. (2022). *Abandono y desamparo de menores en España. Un estudio sociolegal en los siglos XX y XXI* (Tesis de Doctorado). Universitat de València.

Artificial Intelligence in Education, Bridging Community Gap: A Phenomenological Approach

Enviado: 13 de septiembre de 2024 / Aceptado: 4 de octubre de 2024 / Publicado: 9 de diciembre de 2024

OLUWASEYI AINA GBOLADE OPESEMOWO

Department of Science and Technology Education
Faculty of Education, University of Johannesburg, South Africa

oopesemowo@uj.ac.za

 [0000-0003-0242-7027](https://orcid.org/0000-0003-0242-7027)

DOI 10.24310/ijne.14.2024.20505

ABSTRACT

Integrating Artificial Intelligence (AI) in education holds transformative potential for bridging community gaps, particularly in under-resourced and marginalized communities. This study explores the multifaceted ways AI technologies can enhance educational accessibility, quality, and equity, thereby fostering inclusive community development. The educational disparity between under-resourced and resourced communities in Nigeria is a pressing issue, primarily driven by unequal funding, insecurity, corruption, resource allocation, and teacher shortages. This gap affects academic performance and limits future opportunities for learners in the under-sourced communities. The study delves into AI-driven initiatives to reduce the digital divide, such as deploying AI-powered educational tools in underserved communities with limited access to quality education, which is imminent. By leveraging AI, this research underscores the potential to democratize education, offering tailored learning experiences that can adapt to students' diverse needs across different geographical locations in Nigeria. The study's core objective is to bridge the community gap via AI in education using a phenomenological approach. The qualitative

RESUMEN

La inteligencia artificial en la educación, acortar las distancias entre las comunidades: un enfoque fenomenológico

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación encierra un potencial transformador para colmar las lagunas existentes en la comunidad, especialmente en las comunidades marginadas y con escasos recursos. Este estudio explora las múltiples formas en que las tecnologías de IA pueden mejorar la accesibilidad, la calidad y la equidad de la educación, fomentando así el desarrollo inclusivo de la comunidad. La disparidad educativa entre las comunidades con pocos recursos y las que carecen de ellos en Nigeria es un problema acuciante, motivado principalmente por la desigualdad en la financiación, la inseguridad, la corrupción, la asignación de recursos y la escasez de profesores. Esta brecha afecta al rendimiento académico y limita las oportunidades futuras de los alumnos de las comunidades con escasos recursos. El estudio profundiza en las iniciativas impulsadas por la IA para reducir la brecha digital, como el despliegue de herramientas educativas impulsadas por la IA en comunidades desatendidas con acceso limitado a una educación de calidad. Aprovechando la IA, esta investigación subraya el potencial para democratizar la educación,

study adopted a phenomenological approach. The population comprised all secondary school teachers in Nigeria. Fifteen public school teachers from under-resourced communities constituted the study's sample and drew purposively based on availability. The qualitative data were thematically evaluated, and three themes (i.e., learning assistance, quality education, and infrastructural deficiency) emerged from the research. This study's findings indicate that AI can provide learning assistance and improve quality education. While AI may potentially enhance learning experiences, stakeholders must quickly address the concerns about infrastructural deficiency, insecurity, corruption, and the impediment of social interaction in education. The study concluded that incorporating AI-based technology into under-resourced communities will bridge the community gap and enable all learners to compete favourably, regardless of where they reside.

Key words: AI in education, Learning assistance, Quality education, Data privacy, Phenomenological approach.

ofreciendo experiencias de aprendizaje a medida que puedan adaptarse a las diversas necesidades de los estudiantes en diferentes ubicaciones geográficas de Nigeria. El objetivo principal del estudio es colmar la brecha existente entre las comunidades a través de la IA en la educación utilizando un enfoque fenomenológico. La población estaba formada por todos los profesores de secundaria de Nigeria. Quince profesores de escuelas públicas de comunidades con escasos recursos constituyeron la muestra del estudio y se extrajeron intencionadamente en función de la disponibilidad. Los datos cualitativos se evaluaron temáticamente, y de la investigación surgieron tres temas (es decir, ayuda al aprendizaje, educación de calidad y deficiencia de infraestructuras). Las conclusiones de este estudio indican que la IA puede proporcionar ayuda al aprendizaje y mejorar la calidad de la educación. Aunque la IA puede mejorar potencialmente las experiencias de aprendizaje, las partes interesadas deben abordar rápidamente las preocupaciones sobre la deficiencia de las infraestructuras, la inseguridad, la corrupción y el impedimento de la interacción social en la educación. El estudio concluye que la incorporación de la tecnología basada en la IA en comunidades con escasos recursos reducirá la brecha comunitaria y permitirá a todos los alumnos competir favorablemente, independientemente de dónde residan.

Palabras clave: IA en la educación, Ayuda al aprendizaje, Educación de calidad, Privacidad de los datos, Enfoque fenomenológico.

1. INTRODUCTION

Education is a vital pillar for personal and societal development, yet access to quality education remains disparately distributed across the globe. The right to education is recognized as a fundamental human right (United Nations, 1948), essential for democracy, social progress, and individual freedom (Adipat & Chotikapanich, 2022; Opesemowo & Adekomaya, 2024). The inequalities in accessing quality education persist worldwide, highlighting the need for collaborative and innovative policy initiatives to address these challenges (Sit, 2024). In Nigeria, there has been a significant gap in the quality of education between learners from resourced and

under-resourced communities (Kanu et al., 2024; Okoi et al., 2024). Also, marginalized and underserved communities often face significant barriers, including limited resources, inadequate infrastructure, and socio-economic challenges, which hinder their educational opportunities. The rapid advancement in Artificial Intelligence (AI) presents a transformative potential to address these disparities and bridge the community gap in education. However, AI encompasses a range of technologies, including machine learning, natural language processing, and computer vision, which enable systems to perform tasks that traditionally require human Intelligence. In the context of education, AI can offer personalized learning experiences, intelligent tutoring systems, and adaptive learning platforms that cater to learners' diverse needs (Yilmaz, 2024). These technologies can dynamically adjust content delivery, pace, and difficulty based on individual learning patterns, thereby enhancing student engagement and improving learning outcomes.

Personalized learning systems leverage AI to create customized educational pathways for students to identify their strengths and weaknesses and adapt instruction accordingly. This individualized learning approach helps learners learn independently, ensuring they master foundational concepts before moving on to more complex topics. Intelligent tutoring systems provide learners with prompt feedback and targeted interventions, replicating the benefits of one-on-one tutoring. Adaptive learning platforms utilize data analytics to continuously assess student performance and adjust instructional strategies, offering a tailored educational experience that maximizes learning efficiency (Shafique et al., 2023). Furthermore, to improve the individualized learning experience, AI has the potential to alleviate the burden on teachers by automating routine administrative tasks such as grading, attendance tracking, and lesson planning. This allows teachers to focus more on other vital school activities, including instruction and student interaction, enhancing the overall quality of education. AI-driven analytics can also provide teachers with valuable insights into student performance, enabling data-informed decision-making and early identification of students needing additional support.

One of the major significant opportunities provided by AI in education is its potential to reduce the digital divide. AI-powered educational tools can be deployed in remote or under-resourced communities with limited access to quality education. These tools can offer interactive and engaging learning where access to quality education is limited. These tools can offer interactive and engaging learning experiences, even in under-resourced communities, democratizing education and providing equal opportunities for all learners. Some studies have established the successful implementation of AI in diverse educational settings, highlighting the feasibility and benefits of these technologies in bridging educational gaps (Ayeni et al., 2024; Farahani & Ghasmi, 2024). However, the integration of AI in education is not without challenges. We must carefully address ethical considerations such as data privacy,

algorithm bias, and transparency to ensure the equitable development and implementation of AI technologies without sidelining any communities. There is a need for robust policy frameworks and governance structures to guide the ethical use of AI in education, protecting the rights of learners and teachers while promoting inclusivity and fairness.

This study explores AI's transformative potential in bridging the community gap in education. It examines the successful implementations of AI-driven educational tools, analyzes best practices, and discusses the necessary policy frameworks to support equitable access. By understanding the role of AI in education, this study seeks to contribute to developing more inclusive and effective educational systems that benefit all members of society. The findings will provide valuable insight for teachers, policymakers, and technology developers, highlighting how AI can be harnessed to create a more equitable and accessible educational landscape.

2. RELATED WORKS

2.1. The Role of AI in Education

AI in education is becoming increasingly prominent as technology continues to improve. AI can potentially improve students' learning through personalized learning and administrative efficiency.

2.1.1. Personalized learning

One of the major applications of AI in education is personalized learning (Castro et al., 2024). AI continues to transform how students learn by personalizing education and providing valuable feedback to teachers (Kim, 2024; Yang et al., 2024). AI systems can analyze individual students' learning patterns, strengths, and weaknesses to tailor educational content and pace. This individualized learning ensures students receive the needed support, fostering a more inclusive educational landscape. With AI, students can receive personalized instruction tailored to their needs and abilities, ultimately leading to improved academic outcomes.

2.1.2. Administrative efficiency

AI can streamline administrative tasks such as grading, scheduling, and resource allocation, allowing teachers to focus more on teaching (Srinivasa et al., 2022). By reducing the administrative burden on educators, AI helps create a more efficient educational system that

serves diverse students better (Alwaqdani, 2024; Igbokwe, 2023). For instance, AI-powered technology can automatically grade multiple-choice questions, allowing teachers to provide more personalized feedback on essays and projects. In addition, AI algorithms can analyze data on student performance to identify areas where additional resources or support may be required, helping teachers tailor their lessons to better meet individual students' needs (Alam, 2023). AI technology can potentially reform education delivery by streamlining processes and enhancing students' learning experience (Alqahtani et al., 2023; Opesemowo & Ndlovu, 2024). AI technology in education can also cater to individual learning styles and paces, allowing students to learn quickly and in a way that best suits them. This adaptability can help students overcome challenges and reach their full potential. Also, AI can provide valuable insights into student progress and improvement areas, enabling teachers to tailor their teaching methods accordingly.

2.2. Challenges and Considerations of AI in Under-resourced Communities

2.2.1. Data privacy and security

The use of AI in education involves the collection and analysis of vast amounts of student data. Data privacy and security are paramount to protecting students' sensitive information and maintaining trust in AI systems. Educational institutions must implement strong security measures to safeguard this data and deny unauthorized access. Additionally, transparency in how student data is used and shared within the AI system is essential for ensuring accountability and ethical standards in education (Adams et al., 2023; Nguyen et al., 2023). By prioritizing data privacy and security, educators can harness the benefits of AI technologies (Luan et al., 2020) while still upholding their students' and stakeholders' trust and confidence. For example, a school implementing AI technology to individual online learning experiences for students must ensure that sensitive data such as grades, personal information, and learning habits are encrypted and protected from cyber-attacks. Also, the school should be transparent about how this data is being utilized to tailor educational content, ensuring that students have control over their information and understand the benefits of AI in enhancing their learning experiences.

2.2.2. Bias and Fairness

AI systems can inadvertently perpetuate existing biases if they are not carefully designed and monitored. Ensuring that AI algorithms are transparent, fair, and inclusive is crucial to

avoiding reinforcing social and educational inequalities. This can be achieved by regularly auditing AI systems for bias, using diverse data sets to train algorithms, involving diverse stakeholders in the impact of AI on marginalized communities, and working towards creating a more equitable and just society (Holzmeyer, 2021). Additionally, AI developers must prioritize ethical considerations and the well-being of all individuals their technology may impact (Konidena et al., 2024; Opesemowo, 2024). This means actively seeking feedback from communities most vulnerable to bias and discrimination and incorporating their perspectives into the decision-making process. Lin and Chang (2024) stated that by prioritizing diversity, equity, and inclusion in the development of AI systems, we can ensure that these technologies serve the greater good and contribute to a more just and equitable society for all. For example, when creating facial recognition technology, developers should engage with diverse communities to ensure the algorithm accurately identifies individuals of all races and genders. This approach can help prevent bias and discrimination in law enforcement and other industries that rely on AI technology.

2.2.3. Digital Divide

While AI has the potential to bridge educational gaps in communities, it can also exacerbate the digital divide if not implemented thoughtfully. Ensuring that all students have access to the necessary technology and internet connectivity is essential for the equitable deployment of AI in education. Without proper access to technology and the internet, students from disadvantaged backgrounds may be left behind and further marginalized (Afzal et al., 2023). This could widen the gap between those with access to cutting-edge AI tools and those without, perpetuating educational inequalities. Therefore, policymakers and educators must prioritize addressing the digital divide to ensure all students have equal opportunities to benefit from AI advancements in the classroom. Investing in infrastructure and providing resources for students in underserved communities is crucial to bridging the gap. Creating a more inclusive and equitable learning environment by ensuring all students can access technology and internet connectivity (Njeri & Taym, 2024; Olawale, 2024). Additionally, providing training and support for educators on integrating AI tools into their teaching practices can help maximize the benefits of this technology for all students. Collaboration between policymakers, educators, and technology experts ensures that AI promotes equity and enhances student learning outcomes.

2.3. Bridging the Community Gap

AI in education can aid in bridging the community gap by providing access to quality education, equal learning opportunities, and social integration. By leveraging AI technology, educational institutions can create a more inclusive and dynamic learning environment that meets the diverse needs of students. This can ultimately lead to better academic outcomes and a more engaged and empowered community of learners.

2.3.1. Access to Quality Education

AI-powered platforms can provide high-quality educational resources to students in remote or under-resourced communities. Online courses, virtual classrooms, and interactive learning modules significantly enhance access to quality education for students facing geographical or socio-economic barriers (Joshi et al., 2024); these digital platforms not only facilitate learning but also foster interaction and engagement among learners (Herrera-Granda et al., 2024). These platforms can cater for individual learning styles and allow them to learn at their own pace (Jimola & Ofodu, 2021; Vetrivel et al., 2024). Also, it offers personalized lessons and feedback to enhance the learning experience. Specifically, AI can analyze student performance data to identify areas of improvement and provide targeted support to help students succeed (Shoaib et al., 2024). By leveraging AI technology, we can bridge the gap in educational inequality and ensure that all students have equal access to quality education regardless of the communities they belong to. In addition, AI is crucial in today's digital age, where technology significantly shapes how we learn and acquire knowledge. With the rapid advancement of AI, the possibilities for enhancing educational opportunities are endless. From virtual tutors to adaptive learning systems, AI can transform how we approach education and empower students to reach their full potential (Bates et al., 2020; Opesemowo et al., 2024). As we continue to embrace AI in education, it is crucial to ensure that these technologies are accessible and inclusive for all students, regardless of the community where the students reside. By harnessing the power of AI, we can create a more equitable and inclusive educational system that fosters lifelong learning and growth for all individuals.

2.3.2. Equal Learning Opportunities

AI can help identify and address learning disparities among students. By continuously monitoring student performance, AI systems can detect when students are struggling and provide additional resources or interventions (Hooda et al., 2022). This ensures that all students have an equal chance to succeed, regardless of their location. While AI may help identify learning

disparities, relying solely on technology to address these issues may overlook the importance of personalized and human-centred interventions considering individual student needs and circumstances. However, access to AI technology itself may not be equitable across all schools and communities, potentially widening the gap in learning opportunities. Educators need to strike a balance between utilizing AI technology and implementing personalized learning to support students effectively. By combining the insights provided by AI with targeted support and resources, educators can create a more inclusive and equitable learning environment (Lin & Chang, 2024). This approach not only addresses the immediate learning needs of students but also promotes a holistic approach to education that considers each student's strengths and challenges. Ultimately, the goal is to ensure all students have the necessary support and resources to thrive academically and reach their full potential.

2.3.3. Social Integration

AI can facilitate social integration by promoting collaborative learning and interaction among students from various backgrounds. Virtual classrooms and online discussion forms allow students to connect and collaborate with peers globally (Mlodzianowska et al., 2024), thus fostering a sense of community and sharing learning. AI's ability to analyze student interactions and learning patterns significantly enhances social integration by providing individualized recommendations for group projects and study sessions (Kaswan et al., 2024). This capability fosters collaborative learning environments, allowing students to engage more effectively with their peers (Zheng et al., 2024). By breaking down barriers to communication and collaboration, AI promotes inclusivity and diversity in educational settings, creating a more enriching and engaging learning environment for all students involved (Hymel & Katz, 2019). Consequently, AI in education can reform how students interact and learn, promoting a more interconnected and globalized community. Furthermore, through AI-powered tools and platforms, learners can engage robustly with peers from different backgrounds and communities, expanding their knowledge frontiers, perspectives and understanding of the world around them. This interconnection fosters a sense of empathy and appreciation for diversity, preparing students to thrive in an increasingly globalized world.

2.4. Research questions

Three research questions guided this study.

- What is the life experience of teachers using AI in education?

- What is the role of AI in reducing educational disparities in communities?
- What problems and opportunities do under-resourced communities encounter when adopting AI-based educational tools?

3. MATERIALS AND METHOD

3.1. Design

In this study, the researcher adopted a phenomenological design to explore how AI in education can be deployed to bridge the community gap. Sims (2024) describes phenomenological design as how people experience and understand a phenomenon. This type of design focuses on the subjective experiences of individuals and seeks to uncover the meaning they attach to a particular event. By capturing the essence of these lived experiences, researchers can gain valuable insights into how individuals interpret and make sense of the world around them. Phenomenological design is instrumental in exploring complex and nuanced topics that require a deep understanding of human perception and consciousness.

3.2. Population and Sample

The study population comprises all government-owned (public) secondary school teachers in Nigeria, while the target population comprises senior secondary school teachers. The research adopted a purposive sampling technique to select fifteen senior secondary school teachers from public schools based on their availability. The teachers were invited to participate in an online interview to gather their perspectives on the challenges and opportunities of using AI technology to bridge the community gap at the senior secondary level. Through these qualitative data collection methods, the study aims to understand better the specific needs and issues teachers face in this setting. By focusing on experienced and knowledgeable educators, the research hopes to uncover valuable insights that can inform future policy and practice initiatives to enhance the quality of education in public secondary schools.

3.3. Data collection

The data were collected from fifteen teachers who had knowledge of AI in education and how it can be used to bridge community gaps. The teachers were selected from various schools and had different experience levels with AI technology. Furthermore, the teachers were grouped into groups: Group One, Two, and Three. The researcher gathered data using an in-depth

semi-structured interview guide (SSIG) to understand how the teachers integrated AI into their teaching. An online interview was used to collect data that lasted for thirteen minutes.

3.4. Data analysis

The researcher conducted in-depth interviews with participants to understand better how AI in education can be used to bridge the community gap. The study applied thematic approaches to analyze data. The teacher's responses were coded, transcribed, and grouped into common themes that emerged from the semi-structured interviews. This qualitative data analysis revealed multifaceted insights into the potential benefits and challenges of using AI technologies in education to connect diverse communities.

3.5. Ethical issues

The teachers were informed that the purpose of the interview was for research and that their identities would not be divulged publicly. This was done to secure the participants' confidence, and they were also briefed about their willingness to opt-out at any point during the interview if they felt uncomfortable or no longer wished to participate. Additionally, they were reminded that their honest feedback and insights were crucial to a better understanding of the topic being studied. Overall, the teachers were provided with all necessary information to ensure their comfort and privacy throughout the interview process.

4. RESULTS

4.1. Theme one: Learning assistance

The participants were asked questions about their experience using AI in education, which can bridge the community gap. The participants in Group One responded *that using AI will definitely bridge the gap in education between learners from the under-resourced communities and resourced communities because it provides equal access to quality resources and personalized learning experiences. They also believe that AI can help level the playing field by tailoring instruction to individual abilities and providing additional support to students who may not have access to traditional educational opportunities.* Group Two participants also concurred, *unveiling that AI has the capacity to give an equal level playing field for all students, irrespective of their background or socio-economic status. With AI technology, students in under-resourced areas can receive the same level of education as their resourced counterparts.* Participants in Group

One sees AI as a tool to empower students in underserved communities and help them reach their full potential. By utilizing AI in the education system, they hope to close the achievement gap and ensure all students have an equal opportunity to succeed. Overall, the group consensus was that AI in education has the power to create a more equitable and inclusive learning environment for all students.

Concerning the types of AI tools adopted by teachers in education, participants in Group Three revealed that they use various tools, such as *virtual tutors, adaptive learning platforms, and automated grading systems, to enhance their teaching practices*. These AI tools have been particularly beneficial in providing individualized learning experiences for students with diverse learning needs, ultimately leading to better academic outcomes. Additionally, participants in Group Two *emphasized the importance of ongoing professional development and support to effectively integrate AI tools into their classrooms and ensure equitable access for all students*. By staying up-to-date with the latest trends in educational technology and continuously expanding their skills, educators in Group One have successfully navigated the challenges of integrating AI tools into their teaching practices. The support and resources provided by their school administration and district have played a crucial role in helping them leverage these tools effectively. However, *the use of AI in education has proven to be a game-changer for educators*, participants in Group Three asserted, allowing them to create engaging and personalized learning environments that cater to the individual needs of all their students.

4.2. Theme Two: Quality education

The question concerning AI's role in reducing educational disparities in underdeveloped communities. Participants in Group Two agreed that *"AI has the potential to revolutionize education in underprivileged areas by providing personalized learning experiences for students"*. They emphasized the importance of utilizing AI tools to tailor education to individual needs, ensuring every student has access to quality education regardless of their background. For instance, AI-powered educational platforms can analyze students' strengths and weaknesses to create personalized study plans, helping them improve in areas where they struggle. This targeted approach can level the playing field for students in underprivileged communities who may not have access to traditional educational resources.

By leveraging AI technology in education, schools can provide more equitable opportunities for all students, regardless of their socio-economic status. These personalized learning experiences can help bridge the achievement gap and ensure every student has the support they need to succeed. In addition, AI can also help teachers track student progress more

effectively and provide targeted interventions when necessary. This data-driven approach to education has the potential to revolutionize the way we teach and learn, ultimately leading to better outcomes for all students. Participants in Group Three unraveled *the possibility of AI in education being used to track and analyze student progress, allowing educators to intervene early and provide targeted support to those who are lacking behind*. This innovative use of AI technology can potentially revolutionize how teachers approach student learning and academic success. By harnessing the power of data analysis and predictive algorithms, educators can more effectively tailor their teaching strategies to meet the individual needs of each student.

Additionally, AI in education could streamline administrative tasks, freeing up valuable time for teachers to build strong relationships with their students and foster a supportive learning environment. However, Group One participants concluded that *AI has the power to give an equal level playing field in education and bridge the gap between privileged and disadvantaged students*. Also, they believed that AI could personalize learning experiences for students, catering to their individual needs and learning styles. By utilizing AI technology, educators can better identify areas where students may be struggling and provide targeted interventions to help them succeed. This could ultimately lead to improved academic outcomes for all students, regardless of their background or circumstances.

4.3. Theme Three: Infrastructural deficiency

This theme focuses on under-resourced communities' potential challenges and opportunities in adopting AI-based educational tools. *One significant challenge is the lack of access to high-speed internet in under-resourced communities, which is necessary for utilizing AI technology effectively as it requires a strong and stable internet connection*, participants in Group Two highlighted. Without this access, individuals in under-resourced areas may be unable to take full advantage of AI capabilities, hindering their ability to stay competitive in an increasingly digital world. Addressing this issue will be crucial in ensuring that all populations have equal opportunities to benefit from the advancements in AI technology. Additionally, *the limited funding that may be available for schools in under-resourced communities to invest in these innovative tools* was attributed to participants in Group Three. *Another obstacle associated with adopting AI-based educational tools is the lack of proper training and support for teachers to integrate AI into their curriculum effectively*, participants in Group One indicated. The issue of *insecurity and corruption* was not left out which was attributed to participants in Group Two. Also, participants in Group Three raise *concerns about data privacy when it comes to using AI technology in schools*. Ensuring student data is protected and used ethically will be vital to gaining trust and support for

implementing these tools. A comprehensive approach is needed to address these various challenges and ensure that AI technology is implemented to benefit all students, regardless of their location or background. Furthermore, *AI is capable of impeding social interaction in education among students by reducing the need for face-to-face communication* participants in Group One submitted. As AI advances, students may rely more on digital platforms for learning rather than engaging in traditional classroom discussions or group work, which can improve their critical thinking skills. Again, *AI technology in education will only make students to be lazy thinkers who will want to rely solely on AI technology for most of their academic tasks*, which could hinder their critical thinking and problem-solving skills in the long run, participants in Group Two reported.

Despite these challenges, *the potential benefits of AI in education for under-resourced communities, such as personalized learning and increased student engagement, make overcoming these obstacles worthwhile*, participants in Group Three noted. Participants in Group One stated that *improving infrastructure to provide high-speed internet in under-resourced areas will be essential in bridging this digital divide*. This will require collaboration between government agencies, internet service providers, and community organizations to invest in expanding broadband access to underserved areas. Again, educating students in under-resourced communities about the benefits of AI technology and how to effectively utilize it will be vital in empowering them to leverage these tools to enhance their education and academic performance. For example, in an under-resourced town with limited internet access, a partnership between the local government, an internet service provider, and a community organization could lead to installing fibre-optic cables to improve broadband connectivity. This would enable learners to access AI technology for online learning opportunities, ultimately boosting academic development. Participants in Group Two revealed that *AI-based technology will give equal access to quality education irrespective of learner location or socio-economic status*. They emphasized that this advancement would help bridge the gap in educational opportunities and create a more level playing field for all learners. By addressing these challenges and working towards equitable access to AI technology, we can ensure that all students, regardless of their geographic location, can thrive in the digital age.

5. DISCUSSION

This study focuses on the use of AI in education to bridge the community gap among secondary school students. The study generated three themes. Theme one centred around learning assistance or individualized learning experiences. It was noted that most of the participants demonstrated that AI in education would significantly provide learning assistance to learners

by personalizing their educational experience. This personalized approach was seen to address students' varying needs and learning styles, ultimately leading to improved academic outcomes. Again, with the use of AI in education, learners in underdeveloped communities will be able to compete favourably with their counterparts in developed communities. This result was corroborated by Lokare and Jadhav (2024), whose findings demonstrated that AI models could accurately predict learning styles, allowing customized content delivery that resonates with students' preferences. In addition, the participants expressed enthusiasm about the potential for AI to offer real-time feedback and support, enhancing their overall learning process and motivation. Overall, this study highlights the positive impact that AI can have on education, particularly in fostering inclusivity and academic success among secondary school students. Other studies (Alomair, 2024; Duraes et al., 2024; Opesemowo & Ndlovu, 2024) supporting the result indicate that AI applications can lead to improved academic performance by providing real-time feedback and personalized support, which helps students stay engaged and motivated.

Furthermore, the participants noted that using AI in education helps bridge gaps in access to resources and support for students from diverse backgrounds. By providing personalized learning experiences and adaptive assessments, AI technology has the potential to level the playing field for all learners, regardless of their circumstances. This aligns with the findings of Adeleye et al. (2024); Farahani and Ghasmi (2024) unveiling AI-driven platforms facilitate collaborative learning, allowing students from different backgrounds to engage and learn together, thus breaking geographical barriers. The participants particularly praised this equity-driven approach to education and emphasized the importance of creating an inclusive learning environment where every student can thrive and succeed.

Conversely, theme two unravels that AI-based technology can improve the quality of education in underserved communities. They believed that by providing individualized learning experiences, AI could cater to student's needs and help bridge the gap in access to quality education. Subsequently, Devi et al. (2022) agreed with the findings of this theme, stating that AI can assist in bridging the gap between school and traditional grade levels. Additionally, the study reveals that AI can assist teachers in creating more engaging and interactive lessons, ultimately leading to better learning outcomes for students in these regions. Similarly, the potential of AI to enhance education in less developed communities is promising and could lead to significant improvements in educational equity and accessibility. This is particularly important as access to quality education is often inadequate in underserved communities due to various factors such as lack of resources, infrastructure, and trained educators.

AI can ameliorate these challenges by providing personalized learning experiences that cater to each student's unique needs and learning styles (Castro et al., 2024). This can help level the playing field and ensure that all students have access to the same opportunities for academic success. In addition, AI can also assist teachers in identifying areas where students may be struggling and provide targeted support to help them improve their understanding and performance (Opesemowo & Adekomaya, 2024). Ultimately, integrating AI into education in underserved communities can transform how we approach teaching and learning, leading to more equitable academic outcomes for all students. Yilmaz (2024) alluded that by utilizing AI technologies, teachers can personalize learning experiences for students, catering to their individual needs and abilities. This can help bridge the educational gap in underserved communities, ensuring all students have the support and resources needed to succeed. Moreover, Wang (2021) agreed that AI can provide valuable data and insights to teachers, allowing them to make informed decisions and modifications to their instruction in real-time.

Finally, the infrastructural deficiency was a concern uncovered in theme three. Most participants alluded that the lack of access to high-speed internet needed for AI in education is a significant challenge in under-resourced communities. This limitation hinders the implementation of AI technology in classrooms and restricts students' ability to participate in online learning opportunities. The findings align with Pradana and Josiah (2024) research, which unveils that many under-resourced areas face persistent issues with internet access, characterized by slow speeds and frequent outages, which are critical for AI applications in education. Some studies (Ahmad et al., 2024; Yetişensoy & Karaduman, 2024) have found that AI-powered educational tools may widen the education gap by favouring students who already have access to technology and resources, further disadvantaging those who are already marginalized. To address this issue, policymakers must prioritize improving internet infrastructure in under-resourced areas to ensure that all students have equal access to educational resources. Additionally, collaboration between the government, tech companies, and academic institutions is necessary to find innovative solutions to bridge the digital divide in education. At the same time, others raised the issue of data privacy.

6. CONCLUSION

AI in education can bridge community gaps by providing personalized learning experiences, improving access to sustainable development goal 4 (i.e., quality education), and fostering social integration. While the pitfalls such as data privacy, bias, and digital divide must be

addressed, the benefits of AI in creating a more equitable and inclusive education system are apparent. As AI technology evolves, it offers exciting possibilities for transforming education and bridging the gaps that separate communities. Nevertheless, AI in education can transform how students interact and learn, promoting a more interconnected globalized society. Through AI-powered tools and platforms, students can engage with peers from different communities while expanding their perspectives and understanding of the world. This interconnectivity fosters a sense of empathy and appreciation for diversity, preparing students to thrive in an increasingly globalized society. Also, AI can assist educators in identifying and addressing learning gaps, ensuring that every student receives the support and resources they need to succeed. By leveraging AI technology in education, we can create a more equitable and inclusive learning environment that empowers students to reach their full potential.

7. LIMITATIONS OF THE STUDY

One of the limits of this study is the subjective nature of phenomenological research, which relies solely on the personal experiences and perceptions of the participants. This can introduce bias as the findings are not easily generalized across several communities. Other studies can be conducted using different approaches for a generalized conclusion. Again, the qualitative nature of the study may also hinder the ability to quantify and measure specific outcomes, making it more difficult to compare findings with other studies that use quantitative methods. Lastly, the small sample size typically associated with phenomenological research may constrain the overall generalizability of the findings. Despite these limitations, phenomenological research can provide valuable insights into individual experiences and perspectives, offering a rich and detailed understanding of a particular phenomenon.

Conflict of interest: There is no conflict of interest.

REFERENCES

- Adams, C., Pente, P., Lernermeier, G., & Rockwell, G. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in K-12 education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100131. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100131>
- Adeleye, O. O., Eden, C. A., & Adeniyi, I. S. (2024). Innovative teaching methodologies in the era of artificial intelligence: A review of inclusive educational practices. *World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences*, 11(2), 069-079. <https://doi.org/10.30574/wjaets.2024.11.2.0091>

- Adipat, S., & Chotikapanich, R. (2022). Sustainable development goal 4: An education goal to achieve equitable quality education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 11(6),174-183). <https://doi.org/10.36941/ajis-2022-0159>
- Afzal, A., Khan, S., Daud, S., Ahmad, Z., & Butt, A. (2023). Addressing the Digital Divide: Access and Use of Technology in Education. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 883-895. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.326>
- Ahmad, K., Iqbal, W., El-Hassan, A., Qadir, J., Benhaddou, D., Ayyash, M., & Al-Fuqaha, A. (2024). Data-Driven Artificial Intelligence in Education: A Comprehensive Review. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 12-31. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3314610>
- Alam, A. (2023). Harnessing the Power of AI to Create Intelligent Tutoring Systems for Enhanced Classroom Experience and Improved Learning Outcomes. In G. Rajakumar, K.-L. Du, & Á. Rocha, *Intelligent Communication Technologies and Virtual Mobile Networks* Singapore.
- Alomair, M. A. (2024). The Impact of Artificial Intelligence Applications on Enhancing the Quality of Secondary-Level Education: Perspectives of Teachers and Students aking Skills. *Journal of Faculty of Education- Assiut University*, 40(5), 1-45. <https://doi.org/10.21608/mfes.2024.362334>
- Alqahtani, T., Badreldin, H. A., Alrashed, M., Alshaya, A. I., Alghamdi, S. S., bin Saleh, K., . . . Albekairy, A. M. (2023). The emergent role of artificial intelligence, natural learning processing, and large language models in higher education and research. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 19(8), 1236-1242. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2023.05.016>
- Alwaqdani, M. (2024). Investigating teachers' perceptions of artificial intelligence tools in education: potential and difficulties. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12903-9>
- Ayeni, O. O., Al Hamad, N. M., Chisom, O. N., Osawaru, B., & Adewusi, O. E. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18(2), 261-271. <https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.18.2.0062>
- Bates, T., Cobo, C., Mariño, O., & Wheeler, S. (2020). Can artificial intelligence transform higher education? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 42. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00218-x>
- Castro, G. P. B., Chiappe, A., Rodríguez, D. F. B., & Sepulveda, F. G. (2024). Harnessing AI for Education 4.0: Drivers of Personalized Learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 22(5), 01-14. <https://doi.org/10.34190/ejel.22.5.3467>

- Devi, J. S., Sreedhar, M. B., Arulprakash, P., Kazi, K., & Radhakrishnan, R. (2022). A path towards child-centric Artificial Intelligence based Education. *International Journal of Early Childhood*, 14(3), 1-9. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I3.1145>
- Duraes, D., Bezerra, R., & Novais, P. (2024, 8-11 May 2024). AI-Driven Educational Transformation in Secondary Schools: Leveraging Data Insights for Inclusive Learning Environments. 2024 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON),
- Farahani, M. S., & Ghasmi, G. (2024). Artificial Intelligence in education: A comprehensive study. *Forum for Education Studies*, 2(3), 1379. <https://doi.org/10.59400/fes.v2i3.1379>
- Herrera-Granda, E. P., Loor-Bautista, J. G., & Mina-Ortega, J. I. (2024). Incidence of Metaphorical Virtual Classrooms and Interactive Learning Objects in the Interaction of Online Students: An Ecuadorian Case Study. *Applied Sciences*, 14(15), 6447. <https://www.mdpi.com/2076-3417/14/15/6447>
- Holzmeyer, C. (2021). Beyond 'AI for Social Good' (AI4SG): social transformations—not tech-fixes—for health equity. *Interdisciplinary Science Reviews*, 46(1-2), 94-125. <https://doi.org/10.1080/03080188.2020.1840221>
- Hooda, M., Rana, C., Dahiya, O., Rizwan, A., & Hossain, M. S. (2022). Artificial Intelligence for Assessment and Feedback to Enhance Student Success in Higher Education. *Mathematical Problems in Engineering*, 2022, 5215722. <https://doi.org/10.1155/2022/5215722>
- Hymel, S., & Katz, J. (2019). Designing Classrooms for Diversity: Fostering Social Inclusion. *Educational Psychologist*, 54(4), 331-339. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1652098>
- Igbokwe, I. C. (2023). Application of artificial intelligence (AI) in educational management. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 13(3), 300-307. <https://doi.org/10.29322/IJ-SRP.13.03.2023.p13536>
- Jimola, F. E., & Ofodu, G. O. (2021). Sustaining Learning during COVID-19 Seismic Shift : The Need to Develop Flexible Pedagogy. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 3(1), 14-26. <https://doi.org/doi:10.51986/ijer-2021.vol3.01.02>
- Joshi, B. M., Acharya, U., & Khatiwada, S. P. (2024). Difficulties in Open and Distance Learning Mode of Education: Students' Perspectives. *Education and Development*, 33(1), 17-28. <https://doi.org/10.3126/ed.v33i1.66764>
- Kanu, I. A., Paul, P. M., Bazza, M. B., Kamai, P. H., Kanyip, P. B., & Onukwuba, M. (2024). Educational Insecurity in Northwest Nigeria. *International Journal of Religion*, 5(7), 151-164. <https://doi.org/10.61707/9zmetc45>

- Kaswan, K. S., Dhatteval, J. S., & Ojha, R. P. (2024). AI in personalized learning. In *Advances in Technological Innovations in Higher Education* (pp. 103-117). CRC Press.
- Kim, J. (2024). Leading teachers' perspective on teacher-AI collaboration in education. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8693-8724. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12109-5>
- Konidena, B. K., Malaiyappan, J. N. A., & Tadimarri, A. (2024). Ethical Considerations in the Development and Deployment of AI Systems. *European Journal of Technology*, 8(2), 41-53. <https://doi.org/10.47672/ejt.1890>
- Lin, M. P.-C., & Chang, D. (2024). Exploring Inclusivity in AI Education: Perceptions and Pathways for Diverse Learners. In A. Sifaleras & F. Lin, *Generative Intelligence and Intelligent Tutoring Systems* Cham.
- Lokare, V. T., & Jadhav, P. M. (2024). An AI-based learning style prediction model for personalized and effective learning. *Thinking Skills and Creativity*, 51, 101421. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101421>
- Luan, H., Geczy, P., Lai, H., Gobert, J., Yang, S. J. H., Ogata, H., . . . Tsai, C.-C. (2020). Challenges and Future Directions of Big Data and Artificial Intelligence in Education [Review]. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580820>
- Mlodzianowska, S., Olivos Rossini, M., & Singh Manhas, P. (2024). International Collaboration Through Online Learning Between Students from Peru and India. *Journal of Teaching in International Business*, 35(1-2), 20-49. <https://doi.org/10.1080/08975930.2024.2330022>
- Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B.-P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4221-4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>
- Njeri, M., & Taym, A. (2024). Analysing the power of socioeconomic status on access to technology-enhanced learning in secondary schools. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 2(4), 223-250. <https://doi.org/10.62583/rseltl.v2i4.55>
- Okoi, I., Ameh, E., & Omini, E. (2024). Analysis of differential distribution of educational resources between urban and rural schools in Ikom education zone Cross River State, Nigeria. *Journal of Education in Developing Areas*, 32(1), 154-161.
- Olawale, B. E. (2024). Inclusive Innovations: Promoting Digital Equity and Inclusion through Technological Solutions. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1005532>
- Opesemowo, O. A. (2024). Artificial Intelligence in Mathematics Education: The Pros and Cons. In D. B. A. E. M. Khosrow-Pour (Ed.). *Encyclopedia of Information Science and Technology*, Sixth Edition. Advance online publication. . <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7366-5.ch084>

- Opesemowo, O. A. G., Abanikannda, M. O., & Iwintolu, R. O. (2024). Exploring the potentials of Chat-GPT for instructional assessment: Lecturers' attitude and perception. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.38140/ijer-2024.vol6.21>
- Opesemowo, O. A. G., & Adekomaya, V. (2024). Harnessing Artificial Intelligence for Advancing Sustainable Development Goals in South Africa's Higher Education System: A Qualitative Study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(3), 67-86. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.3.4>
- Opesemowo, O. A. G., & Ndlovu, M. (2024). Artificial intelligence in mathematics education: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Pedagogical Research*, 1-14. <https://doi.org/10.33902/JPR.202426428>
- Pradana, M. R. A., & Josiah, T. (2024). Application of Technology in Educational Management in Rural Schools. *Ensiklopedia: Jurnal Pendidikan dan Inovasi Pembelajaran Saburai*, 4(01), 37-43. <https://doi.org/10.24967/esp.v4i01.3183>
- Shafique, M., Fazli, A. F., Qureshi, L., & Saleem, W. (2023, 17-18 Nov. 2023). Adaptive Learning for Standardised Test Preparation. 2023 25th International Multitopic Conference (INMIC),
- Shoaib, M., Sayed, N., Singh, J., Shafi, J., Khan, S., & Ali, F. (2024). AI student success predictor: Enhancing personalized learning in campus management systems. *Computers in Human Behavior*, 158, 108301. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108301>
- Sims, D. (2024). Introducing the research design of phenomenography. *Medical Science Educator*. <https://doi.org/10.1007/s40670-024-02082-0>
- Sit, F. (2024). Global Inequalities in Access and Success in Higher Education. *New Vistas*, 10(1). <https://doi.org/10.36828/newvistas.252>
- Srinivasa, K. G., Kurni, M., & Saritha, K. (2022). Harnessing the Power of AI to Education. In *Learning, Teaching, and Assessment Methods for Contemporary Learners: Pedagogy for the Digital Generation* (pp. 311-342). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-6734-4_13
- Vetrivel, S., Arun, V., Maheswari, R., & Saravanan, T. (2024). Technology Integration in Online Learning Platforms: Blended Learning Gamification. In *Transdisciplinary Teaching and Technological Integration for Improved Learning: Case Studies and Practical Approaches* (pp. 219-247). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-8217-2.ch011>
- Wang, Y. (2021). When artificial intelligence meets educational leaders' data-informed decision-making: A cautionary tale. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100872. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100872>

- Yang, Y., Chen, L., He, W., Sun, D., & Salas-Pilco, S. Z. (2024). Artificial Intelligence for Enhancing Special Education for K-12: A Decade of Trends, Themes, and Global Insights (2013–2023). *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00422-0>
- Yetişensoy, O., & Karaduman, H. (2024). The effect of AI-powered chatbots in social studies education. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12485-6>
- Yılmaz, Ö. (2024). Personalised learning and artificial intelligence in science education: current state and future perspectives. *Educational Technology Quarterly*. <https://doi.org/10.55056/etq.744>
- Zheng, L., Fan, Y., Gao, L., Huang, Z., Chen, B., & Long, M. (2024). Using AI-empowered assessments and personalized recommendations to promote online collaborative learning performance. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2304066>

Teachers' conceptions of democracy in education in schools in challenging and favorable contexts

Enviado: 13 de septiembre de 2024 / Aceptado: 3 de octubre de 2024 / Publicado: 9 de diciembre de 2024

IRENE MORENO-MEDINA

Universidad Autónoma de Madrid, España

irene.morenom@uam.es

 [0000-0002-3745-7253](https://orcid.org/0000-0002-3745-7253)

CYNTHIA MARTÍNEZ-GARRIDO

Universidad Autónoma de Madrid, España

cynthia.martinez@uam.es

 [0000-0001-7586-0628](https://orcid.org/0000-0001-7586-0628)

REBECCA JANE ALLEN

Mount St. Joseph University (Cincinnati, Ohio), E.E.U.U.

rebecca.allen@msj.edu

 [0000-0003-0044-2047](https://orcid.org/0000-0003-0044-2047)

DOI 10.24310/ijne.14.2024.20507

ABSTRACT

It is increasingly necessary to advance towards a deeper understanding of teaching practices aimed at teaching for, in and from, democratic principles. For this reason, this research seeks to understand teachers' conceptions of democracy in education in Spain. To this end, a phenomenographic study was carried out with 58 Spanish teachers selected according to the level of education they teach (Primary and Secondary Education) and the ownership of the school (public and private-subsidized). The data collection technique was the phenomenographic interview. The results indicate the existence of three categories of conceptions of democracy in education: i) that which refers to the participation of the agents in the school and its func-

RESUMEN

Concepciones docentes sobre la democracia en la educación en escuelas en contextos desafiantes y favorables

Cada vez es más necesario avanzar hacia una comprensión más profunda de las prácticas docentes encaminadas a enseñar para, en y desde los principios democráticos. Por este motivo, esta investigación busca comprender las concepciones de los docentes sobre la democracia en la educación en España. Para ello, se llevó a cabo un estudio fenomenográfico con 58 profesores españoles seleccionados en función del nivel educativo que imparten (Educación Primaria y Secundaria) y la titularidad del centro (público y privado subvencionado). La técnica de recolección de datos fue la entrevista

tioning, ii) that which considers it as the sense of belonging and emancipation of the protagonists of the educational process and, iii) that which understands it as a social responsibility of the school and its protagonists. Understanding teachers' conceptions of democracy in education helps to move towards an education in democracy in which democratic values are taught and everyone has the opportunity to live together and participate in decision-making processes.

Key words: Democracy, Education, Teachers, Compulsory education, Conceptions.

fenomenográfica. Los resultados indican la existencia de tres categorías de concepciones de la democracia en educación: i) la que se refiere a la participación de los agentes en la escuela y su funcionamiento, ii) la que la considera como el sentido de pertenencia y emancipación de los protagonistas de la escuela. el proceso educativo y, iii) el que lo entiende como una responsabilidad social de la escuela y sus protagonistas. Comprender las concepciones de los docentes sobre la democracia en la educación ayuda a avanzar hacia una educación en democracia en la que se enseñen valores democráticos y todos tengan la oportunidad de vivir juntos y participar en los procesos de toma de decisiones.

Palabras clave: Democracia, Educación, Profesorado, Educación obligatoria, Concepciones.

1. INTRODUCTION

Research on teachers' conceptions is an emerging line of research that allows us to understand how certain phenomenological conditions shapes the way in which individuals act, their expectations, and the specific value that this phenomenon has for them individually (Griffiths et al., 2006; Prieto & Contreras, 2008). Within educational research, teachers' conceptions of different areas of knowledge have been studied—for instance, the conceptions of the teaching-learning process, evaluation of the cognitive processes of the students.

One of the aspects still little researched the implicit ideas of teachers about democracy in education are—that is, delving into the governance, organization, decision making and consensus building both in the school and with the larger educational environment (Landwehr & Steiner, 2017). Despite the social acceptance of democracy as a concept, democracy has been conceptualized in varying ways. For example, it has been considered from “the best hope in the world” by Thomas Jefferson to the “worst form of government” by Winston Churchill (Flanagan et al., 2005, p. 193).

Thus, conceptualizing democracy is not an easy task. Far from being a static concept, it is possible to define it as a continuum that goes from its finest approaches to its thickest. It is the so-called thick-thin spectrum established by Carr (2008). A “thin” conception of democracy refers to a conception of democracy as representative rather than participatory that places

special value on candidate selection processes, representation, and voting. On the other hand, the “thick” conception of democracy refers to promoting individual participation in society and, furthermore, holding that this participation is critical.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

The study of conceptions of educational democracy in an emergent line of work that delves into the voice of its different actors to understand how they conceive democracy in the educational field. In fact, Carr (2008) as a reference in this line of research explored more than a decade ago how educational systems can foster a deeper and more meaningful democratic experience by distinguishing between “thin” democracy, which focuses on electoral and representative processes, and “thick” democracy, which emphasizes critical participation and social justice. His research with education students in the United States reveals a tendency to understand democracy superficially but also highlights the potential for educators to teach a more profound form of democracy that considers power and social differences. Subsequently, Carr et al. (2018) investigate the conceptualization and practice of democracy in education through a comparative study in Canada, the United States, and Australia, involving over 1,000 participants. This report emphasizes the need for education that promotes deep democratic participation and social justice, highlighting the importance of power relations in the educational context. The findings suggest that achieving true democratic education requires fostering political literacy and transformative education, enabling students to engage actively and critically in society. Ginocchio et al. (2015) and Vidal et al. (2019) have used Carr’s conceptualization to study teacher perceptions whereas Long (2018) studied school principles. Student perspectives have been covered by Mathe (2016) and Quaranta (2020). Using the same Carr thick-thin conceptualization, other studies have explored pre-service teachers’ conceptualizations of democracy (Carr et al., 2018; Hung & Perez, 2020; Martinez-Garrido et al., 2022; Zyngier, 2016). Studies have also looked at combined student-teacher perspectives (Belavi et al., 2022) or students and teachers in different contexts (Moreno-Medina, 2022; Moreno-Medina et al., 2022).

Fundamentally, the results obtained in the studies that conceptualize democracy in education by teachers refer to three main conceptions of teachers about democracy in education: elitist, representative, and participatory. Teachers who conceive democracy as elitist consider that a small group of individuals within the school are those who hold positions of power that directly and that group orchestrates establishment of hierarchical relationships amongst the members of the educational society. For those who understand democracy as representative,

democracy refers to representation in collegiate bodies. Teachers who have a participatory conception of democracy consider that the active and critical participation of the members of the educational community is an indisputable component in education (Belavi et al., 2021). With regards to the students, results from studies with students show the uncertainties students in the face of a concept of such complexity. Some students hold a more liberal understandings of democracy viewing democracy as carrying out voting; other students are undecided as to whether as individuals can exercise self-government (Arensmeier, 2020; Mathe, 2016).

In summary, studies cover the spectrum of the perspectives on educational democracy of many different stakeholders. These implicit representations of the context may have not been consciously contemplated, by rather determined by the circumstances and contexts. The exploration of these conceptions is particularly important in the learning process, since teachers reflect their underlying implicit assumptions in their professional practice (Álvarez & Pozo, 2014).

However, even though stakeholder perspectives are relatively well covered, there are not so many studies that touch on the social and economic context that surrounds the schools, with the school environment being a determining factor in the implicit ideas of teachers (Murillo et al., 2016). Thus, given that the social and cultural context of schools may be a key factor in conception of democracy in education, the present study seeks to understand the teacher conceptions of democracy in schools with both challenging and favorable socio-economic conditions. This broader understanding of educational democracy in diverse contexts will contribute to building educational democracy in these contexts (Domínguez, 2010).

3. METHOD

Because of our research objectives, we carried out a phenomenological study—phenomenology allowed us to delve into the conceptions that people have about a specific phenomenon based on their own thoughts and experiences. (Bowden & Walsh, 2000; Marton, 1986). Moreover, phenomenology allowed us to analyze conceptions which vary among people who experience a phenomenon (Murillo et al., 2022).

The methodological design of the phenomenological study required that the categories be a posteriori, that is, that they arise from the interviews carried out with the teachers. Open coding is performed to analyze the teacher interview data. Thanks to this emerging design, it is possible to explain teachers' conceptions of democracy in education without duplicating theoretical models (Creswell, 2005).

The study participants were 58 teachers from public and private schools. There were 30 schools; 15 of the schools were in favorable contexts and the other 15 in schools in challenging contexts. The participant recruitment these was carried out by non-probabilistic sampling by quotas. Namely, participants were selected from different cycles and subjects, as well as from challenging and more resources schools, and finally from both private and public schools.

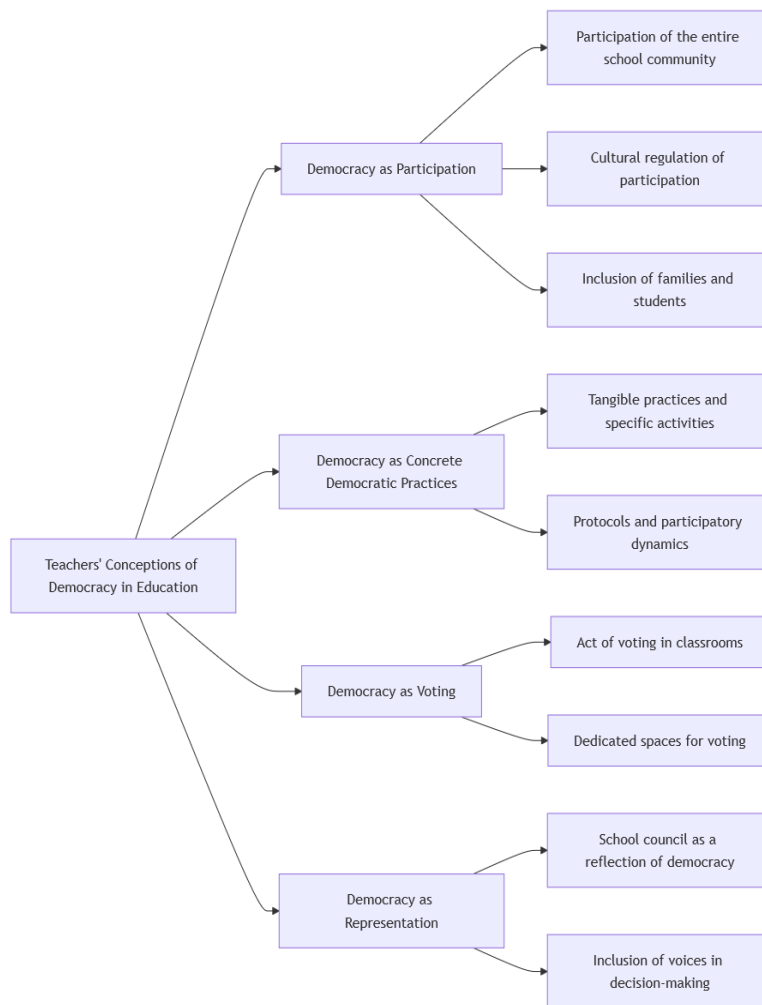
Data collection was conducted through phenomenological interviews in which two generating questions were used— “What is democracy for you?”, and “What is democracy in education for you?”. These main questions were followed up with additional open questions that helped the interviewees expound upon their answers. To enhance the interview process, we incorporated a diverse array of questions that encourage thoughtful responses while maintaining a concise duration. By diversifying the questions, interviewees can delve deeper into various aspects of the topic while still fostering spontaneity. Additionally, offering open-ended questions allows individuals to express themselves freely without feeling constrained by the interview format. This approach fosters genuine dialogue and prevents the interview from feeling overly scripted or rigid. Furthermore, providing opportunities for follow-up questions based on the interviewee’s responses can lead to richer discussions and insights. Overall, promoting a balance between structure and flexibility can optimize the interview experience for both interviewers and participants. The interviews were conducted face-to-face and via online video conferencing. For interviews that could be carried out in person, quiet places were reserved for the teachers to feel comfortable in order to express themselves and develop their answers freely. The interviews were anonymized using a code, in the following order: a) number (number corresponding to the order of the interview); b) D for teacher; c) Prim or Sec (Prim for Primary teacher and Sec for high school teacher); d) Pub or Priv (Pub for Public school and Priv for Private School); e) Des or Fav (Des for Challenging context and Fav for Favourable context in a socioeconomically way).

During the data analysis, the criterion of proximity to the teachers’ discourse was assumed. Therefore, the categories of analysis were not defined a priori, but a posteriori; quotes from the participants referring to their conception of democracy in the schools were categorized and coded (Figure 1). Following the initial categorization, subsequent readings were conducted to further classify them into subgroups. This process facilitated the development of reliable and representative categories and subcategories derived from the participants’ discourse. It’s crucial to perceive these categories and subcategories not as fixed concepts, but rather as different points along a continuum. From these first categories, more general groups arose for the appointments that had in common conceptions of democracy in the educational

center and a tree of meaning was elaborated that allowed explaining the conceptions of the participating teachers.

To increase validity, the results are based on the internal logic and relationships of the data. To ensure confirmability, the researchers adequately applied the necessary procedures for data collection and the analysis process.

Figure 1. Vector presentation of category analysis. Source: own elaboration



The study followed the guidelines of the Code of Good Research Practice drawn up by the Research Ethics Committee of the Universidad Autónoma de Madrid. All the teachers were first informed about the topic and objectives of the research. Before starting the interviews, we asked for their consent to have them recorded. The names of the volunteer participants

and their educational centers do not appear in any case in the study, since the confidentiality of the data was guaranteed.

4. FINDINGS

Spanish school teachers' conceptions about democracy are organized into different categories and subcategories. During the interviews, teachers often referred to their own experiences, turning the answer into something tangible for themselves, which facilitated the development of their ideas. Based on these contextualized approaches, teachers' conceptions have been grouped into four large categories around what democracy in education is for them.

4.1. Democracy as participation

The results show that a large part of the teachers who work in either challenging or favorable schools in feel that democracy in education necessarily must cross the walls of the school classrooms and reach the surrounding neighborhood that surrounds them. For these teachers, democracy in education must be born in the entire school community. Teachers believe that democracy must permeate the entire educational community—the school leadership, teachers, students, families and even neighborhood institutions. Although teachers from favorable and unfavorable contexts emphasized democracy in the neighborhood, teachers from unfavorable contexts emphasized this idea the most strongly.

For teachers, democracy in education must be a collective project in which everyone can participate, and have a voice and a role; however, participation in the process can be regulated in certain ways. This regulation does not mean that participation in democracy is compulsory, but rather that the procedure is culturally established, without necessarily having to be written in a project or plan. Democracy needs to be centric to the culture. This is how a school teacher in an unfavorable context put it:

Well, for me, democracy in schools takes into account all of us who participate. But, of course, we need to regulate that participation because, as I said before, families have an important role, but they cannot participate in the whole process, just like the students—they participate in some parts of the teaching and learning process. (3_D_Prim_Priv_Des)

On the other hand, in this conception of democracy, the school community as a whole has always been incorporated into the definition. The teachers are aware that, due to their professional commitment, the leadership team and the teaching team will focus participation

on the schools themselves, however, participation has to go further and not remain with professional roles. Participation must be inclusive, and students and families must be part of these democratic processes.

Another teacher from a different school explains the idea that:

I think that one of the most important things is the different groups participating, both the teachers, the students, the AMPA, ... In short, that the different groups can exercise their democratic rights. Like being able to comment on the things that are done at school and being able to participate freely. It is also important to have a critical attitude, as one of the values. The act of participating in this way is also an example within schools. That is to say, what is taught at a theoretical level is one thing, but at the same time democracy is an eminently practical fact, which needs to be developed in all of the classes. (6_D_Sec_Priv_Des)

Another teacher indicated the same thing, but referred to a process that he considers democratic and that has already started in his school:

For 3 years, we have had management commissions, and that these commissions are made up of teachers, families and members of the leadership team, and everyone works as equal partners, so dynamics are established that have an assembly participation nature. We want an openness and transparency in participation and the expression of needs, of freedoms that are based on responsibility and on the value, that comes back to the school later. (1_D_Pri_Priv_Des)

The conception of democracy is also seen in some of the teachers that work in schools in more favorable contexts.

Greater involvement of families, I think. Greater participation, that the voice of the workers is listened to more, [and more listening] to teachers in the areas that later go to school leadership. (17_D_Sec_Priv_Fav)

Well, for me, democracy in the school is that important and less important decisions too will be made taking into with parents, students, teachers, and leadership working at the same level. (4_D_Prim_Pub_Fav)

The conception of democracy as participation has different nuances as soon as teachers begin to develop what participation is for them. One of these nuances is delegation. Some teachers consider that this participation must come from delegation that not only allows participation, but also to which the delegation is also added. A second teacher from an unfavorable context explains that to participate you have to delegate, and that, therefore, democracy in education, intrinsically, encompasses delegation and distribution of responsibility and participation. Here is the teacher's explanation:

I think democracy is delegating... Delegation... Delegating something, letting them participate and they [participants] will see the responsibility within their own participation. In the end, it [such participation] is a bit the purpose of learning...in the end we all learn from being wrong or from having made our own decision...And you know that... well... Sometimes the consequence is not the most positive, but you yourself have made the decision. (2_D_Pri_Priv_Des)

Likewise, another teacher recalls that participation is truly democratic when everyone, regardless of their circumstances, beliefs, or status, has equal opportunity to participate.

Somehow, all kinds of students need to have a place in the school. That does not mean that they are all together in the same school, because it may not be feasible. But it does mean that the educational system gives opportunities to absolutely everyone; no matter what circumstances you have, what race you have, what ideology you have, and so on. I believe that this is a fundamental principle that needs to be in place. (1_D_Sec_Priv_Fav)

4.2. Democracy as concrete democratic practices

Some school teachers in challenging contexts directly associate their conception of educational democracy with concrete, tangible democratic practices; that is, practices in which they feel that democracy is something that is celebrated and of which they are a part. Not all of these conceptions are along these lines, but they are useful to understand how teachers from challenging centers conceive democracy in education. These practices, for the most part, are related to participation as they understand it, but the nuance is found in the practical form. Some teachers associate democracy at school with specific activities and tasks. While in the first category we find teachers who express their idea by mixing representation with participation, in this second conception teachers relate democracy to concrete activities. The first participant explains that democracy in education is to establish dynamics of participation and that these are regulated with a specific set time, with a distribution of tasks, and that participation forms part of the institutional culture of the center. That is, that democracy in education are processes that are carried out because the practices have been institutionalized:

It is evident that establishing participatory dynamics requires additional time and scheduling more meetings, as individuals need time to express themselves. If we aim for that, the focus of the meeting will be collective, ensuring active participation. Through this participation, a series of consensus-based agreements will emerge, reflecting the collaborative effort put forth by all participants. Subsequently, ongoing monitoring and follow-up will be conducted collectively. This is the proposed framework: within the center's structure, teams at each level, including tutor teams, are managed through explicitly defined

competencies and task distribution. Ensuring equitable participation is crucial, and the teams themselves contribute to this equitable distribution. However, the overall structural framework is determined by the management team. If the management team upholds this working vision, it will be developed accordingly. (1_D_Pri_Priv_Des)

Other teachers from disadvantaged contexts refer to democracy in education being shaped by various protocols created beforehand by the group of teachers at the school. Furthermore, these protocols can be modified each academic year. The protocols they mention include the school's action plan, internal regulations, and the coexistence plan. For these teachers, being part of this set of protocols is seen as a democratic practice and aligns with their conception of democracy in the school. One teacher explains it as follows:

Here, all documents are collectively created by everyone involved. For instance, the internal regulations, coexistence plan, and diversity action plan are the result of collaborative efforts... All these documents are not imposed by the management team; rather, we invest time in collaborative work with coordinators from all stages of education. They, in turn, disseminate the information to the teachers within their respective stages, who further share it with the rest of the teaching staff. This process resembles a hierarchical structure where information flows from one level to another.... our organization operates in a horizontal manner, where there is no sense of the principal being the one in control. While the role of the principle is necessary for legal reasons, it is true that we are quite horizontal in structure, and we pay attention to all the contingents. (3_D_Pri_Priv_Des)

4.3. Democracy as voting

It is worth noting that teachers from more favorable contexts tend to associate democracy in education closely with the act of voting. While voting is indeed a form of participation, in these cases, it is specifically referred to as a manifestation of democracy. Teachers who hold this perspective also associate it with a more closed and private approach. In fact, they express this notion by emphasizing its implementation within their own classrooms. One teacher provides an example of how it is carried out in their school:

Once a week, the children gather in an English class, where they have the opportunity to discuss the issues they observe in the school and express what changes they would like to see, and there they can vote. They showcase their talents once a month. (2_D_Pri_Priv_Fav)

Another teacher refers to this idea and emphasizes the need for dedicated spaces that enable voting for the various members of the educational community:

It [the objective] would to attain within the school, those spaces and moments in which students, teachers, and families can express themselves, participate, and vote on topics that affect us, the entire educational community. (1_D_Prim_Pub_Fav)

In this conception, the teaching staff makes a special reference to allowing students to make decisions in school, but there is a nuance to this decision-making process: the imposed limits. This implies that, with voting, this conception of democracy in education is very limited; it is mainly applied to students, and voting is only held for certain specific and previously teacher-established established matters. These matters are those that directly affect the students, but not all of them are considered. A clear example is holding a vote to choose the date of an exam, where only the day is decided, but not the type of assessment, the location, or the topics. In the following lines, a teacher explains their conception of democracy in education:

I believe that aside from voting on things like the date of an exam or other preferences, what the majority wants...Generally [the majority] will be listened to most of the time. But whenever I see Students face to face, I ask them what's going on. 'I don't like this, or I don't like that, this looks good to me, or this looks bad to be'. I listen to them too a lot, more than just the people who voted for certain things. (8_D_Pri_Priv_Fav)

4.4. Democracy as representation: the school council

In this section, the main conclusions of the study will be offered, based on the data obtained and the discussion carried out.

We have the school council, which operates somewhat democratically. All groups within the educational community are represented, and it is in this forum where issues are raised, possible actions are proposed, and approvals are sought. In other words, this is where I perceive a greater reflection of democracy, while within the classroom it tends to be more anecdotal. When it comes to children, the focus is a bit more on educating them and teaching them about democracy. Subsequently, within the school, it is the governing body that fully embodies this democratic spirit is the council. (8_D_Pri_Priv_Fav)

In the following quote, the interviewee refers to the main reason why they feel that democracy in education is based on the reference of the collegiate body for the school.

The school council, which is a space for participation where different members of the educational community are represented, including students, teachers, school administration, and families, allows the voice of each party to be included in larger decision-making processes. (12_D_Pri_Priv_Fav)

Another teacher highlights the fundamental role of families in the school council, even if their requests are not carried out, but simply by granting them a space in which they can express and submit their requests, a consensus can be reached.

The school council ultimately represents parents who should have something to say, or at least contribute. Consensus will be reached eventually. Some contributions may be implemented or not based on the consensus reached within this democratic process. The important aspect is that they are listened to and taken into account. (17_D_Pri_Pub_Fav)

5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The results of this study suggest four conceptions of democracy in education that, with nuances, align and complement previous works, such as Carr's (2008) study. Delving into whether there are differences in conceptions based on the school context, teachers working in favorable contexts conceive democracy in education as a voting process (Mathé, 2019) or have a technocratic view of it, such as that of the school council and its representatives (Zyngier, 2016). In other words, the idea of representative democracy or classical direct democracy (Rodríguez Burgos, 2015) emerges in the study's results when teachers from favorable contexts express that voting is their main concept of democracy in education. However, teachers in disadvantaged contexts refer to family involvement as their conception of democracy in education (Harris, 2009). Furthermore, the results indicate that these teachers have a concept of democracy in education that emphasizes the participation of other community members. This aligns with the views expressed by Sáenz López & Rodríguez Burgosa (2010), who advocate for a participatory concept of education where the school requires the involvement of all educational institutions, shared responsibility, or participatory democracy.

One of the strengths of this research is the number of participants: 30 teachers from both public and private educational centers in schools located in favorable and challenging contexts agreed to be interviewed. Because of this, it was possible to examine the different conceptions of democracy in education according to the school context. Additionally, the study highlights the importance of research on conceptions of democracy in education, building upon previous studies that have emerged in recent years.

In addition to the findings presented, the study encountered some difficulties due to the respondents' vague responses, making it challenging to provide a concrete definition of democracy in education. It appears that many teachers do not have a clear conception of what democracy is, but we understand that this reflects the reality of teachers. Furthermore, it can be observed that there are differences among teachers depending on the context in which their schools are situated. This is a clear indicator that the context not only influences the dynamics of the school but also the implicit ideas that teachers hold about democracy in education.

The results of this research, along with its strengths and limitations, pave the way for future studies. Future directions could include complementing this study with another aimed at exploring the democratic practices that take place in schools and whether the school context influences their variations. Another potential study could focus on expanding the understanding of families' conceptions of democracy in education, as they are one of the stakeholders mentioned by teachers.

This study highlights the importance of delving into teachers' conceptions of democracy in education, not only to comprehend their implicit ideas but also because these ideas directly impact their practice. Transforming education requires being aware of the ideas that influence teaching tasks and, as a result, striving for more participatory, equitable, and just conceptions and practices.

6. FUNDINGS

This article has been developed within the framework of the research project funded by the State R&D&I Plan of the Government of Spain, titled "Democracy in Schools as the Foundation for Education for Social Justice" (Ref. EDU2017-82688-P).

Irene Moreno-Medina thanks the postdoctoral fellowship of Margarita Salas for young PhD (CA4/RSUE/2022-00208), financed by Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades of the Government of Spain.

REFERENCES

- Alves, I. P. & Pozo, J. I. (2014). Las concepciones implícitas de los profesores universitarios sobre los requisitos para el aprendizaje. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 191-203. <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.v23.n41.836>

- Arensmeier, C. (2010). The democratic common sense. Young Swedes' understanding of democracy - theoretical features and educational incentives. *Young*, 18(2), 197-222. <https://doi.org/10.1177/110330881001800205>
- Belavi, G., Flores, C., Guiral, C. & Türk, Y. (2021). La democracia en los centros educativos españoles: Concepciones de docentes y estudiantes. *Revista Fuentes*, 23, 244-253. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15375>
- Bowden, J. & Walsh, E. (2000). *Phenomenography*. RMIT University Press.
- Carr, P. R. (2008). Educadores y educación para la democracia: Trascendiendo una democracia «delgada». *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 146-166.
- Carr, P. R., Thésée, G., Zyngier, D. & Porfilio, B. J. (2018). *Democracy, political literacy and transformative education (Informe final)*. Universidad de Québec.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Prentice-Hall.
- Domínguez, J. (2010). *Democracia, educación y escuela*. Foro Social de Madrid
- Flanagan, C., Gallay, L., Gill, S., Gallay, E. & Nti, N. (2005). What does democracy mean? Correlates of adolescents' views. *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 193-218.
- Ginocchio, L., Frisancho, S. & Rosa, M. I. L. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7(7), 5-29. <https://doi.org/10.34236/rpie.v7i7.48>
- Griffiths, T., Gore, J. & Ladwig, J. (2006, noviembre). Teachers' fundamental beliefs, commitment to reform, and the quality of pedagogy. [Comunicación]. Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, Australia.
- Guiral, C. & Ortega, A. (2021). Educación a través de la democracia. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 209-227. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.2.008>
- Harris, A. (2009). *Equity and diversity: building community. Improving schools in challenging circumstances*. Institute of Education, University of London.
- Hung, Y. H. & Perez, N. (2020). Exploration of immigrant in-service and pre-service teachers' conception and practice of citizenship in the United States. *Citizenship Teaching & Learning*, 15(1), 101-116. https://doi.org/10.1386/ctl_00022_1
- Jurado de los Santos, P., Moreno-Guerrero, A. J., Marín-Marín, J. A. & Soler Costa, R. (2020). The Term Equity in Education: A Literature Review with Scientific Mapping in Web of Science. *Inter-*

- national Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3526. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17103526>
- Landwehr, C. &, Steiner, N. D. (2017). Where Democrats Disagree: Citizens' Normative Conceptions of Democracy. *Political Studies*, 65(4), 786-804. <https://doi.org/10.1177/0032321717715398>
- Long, J. (2018). Educational administrators' perspectives of democracy and citizenship education: interviews with educational leaders. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 13(2), 2-20. <https://doi.org/10.20355/jcie29349>
- López-Belmonte, J., Marín-Marín, J., Soler-Costa, R. &, Moreno-Guerrero, A. (2020). Arduino Advances in Web of Science. A Scientific Mapping of Literary Production. *IEEE Access*, 8, 128674-128682. <https://doi.org/10.1109/access.2020.3008572>
- Martínez-Garrido, C., Hidalgo, N., Márquez, C. &, Graña, R. (2022). Las concepciones docentes sobre democracia en educación en España. Un estudio fenomenográfico. *Aula Abierta*, 51(3), 293-302. <https://doi.org/10.17811/rife.51.3.2022.293-302>
- Marton, F. (1986). Phenomenography—a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought*, 28-49.
- Mathé, N. E. H. (2016). Students' Understanding of the Concept of Democracy and Implications for Teacher Education in Social Studies. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 271-289. <https://doi.org/10.5617/adno.2437>
- Moreno-Medina, I. (2022). Democracia en la escuela: concepciones de estudiantes de contextos desafiantes y favorables. *Revista Lusófona de educação*, 58, 89-103, <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle58.05>
- Moreno-Medina, I., Martínez-Garrido, C., Hidalgo, N., &, Oliver, R. G. (2022). Concepciones de docentes de escuelas en contextos desafiantes y favorables sobre democracia en educación. In M. P. Cáceres Reche, J. A. López Núñez, S. M. Arias Romero &, M. Navas-Parejo (coords), *Análisis sobre metodologías activas y TIC* (pp. 342-352). Dykinson.
- Murillo, F. J., Hidalgo, N. &, Flores, S. (2016). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 251-281.
- Murillo, F. J., Hidalgo, N. &, Martínez-Garrido, C. (2022). El método fenomenográfico en la investigación educativa. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 13, 117-137. <https://doi.org/10.6018/riite.549541>

- Prieto, M. & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Quaranta, M. (2020). What makes up democracy? Meanings of democracy and their correlates among adolescents in 38 countries. *Acta Politica*, 55(4), 515-537. <https://doi.org/10.1057/s41269-019-00129-4>
- Rodríguez Burgos, K. (2015). Democracia y tipos de democracia. En X. Arango & A. Hernández (Eds.), *Ciencia política, perspectiva multidisciplinaria* (pp. 49-66). UANL.
- Sáenz López, K. & Rodríguez Burgos, K. (2010). La promoción de la participación ciudadana. In M. Estrada Camargo & K. Sáenz López (Coords.) *Elecciones, gobierno y gobernabilidad* (pp. 189-213). Instituto Federal Electoral.
- Vidal, R., Raga, L. & Martín, R. (2019). Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188681>
- Zyngier, D. (2016). What future teachers believe about democracy and why it is important. *Teachers and Teaching*, 22(7), 782-804. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185817>