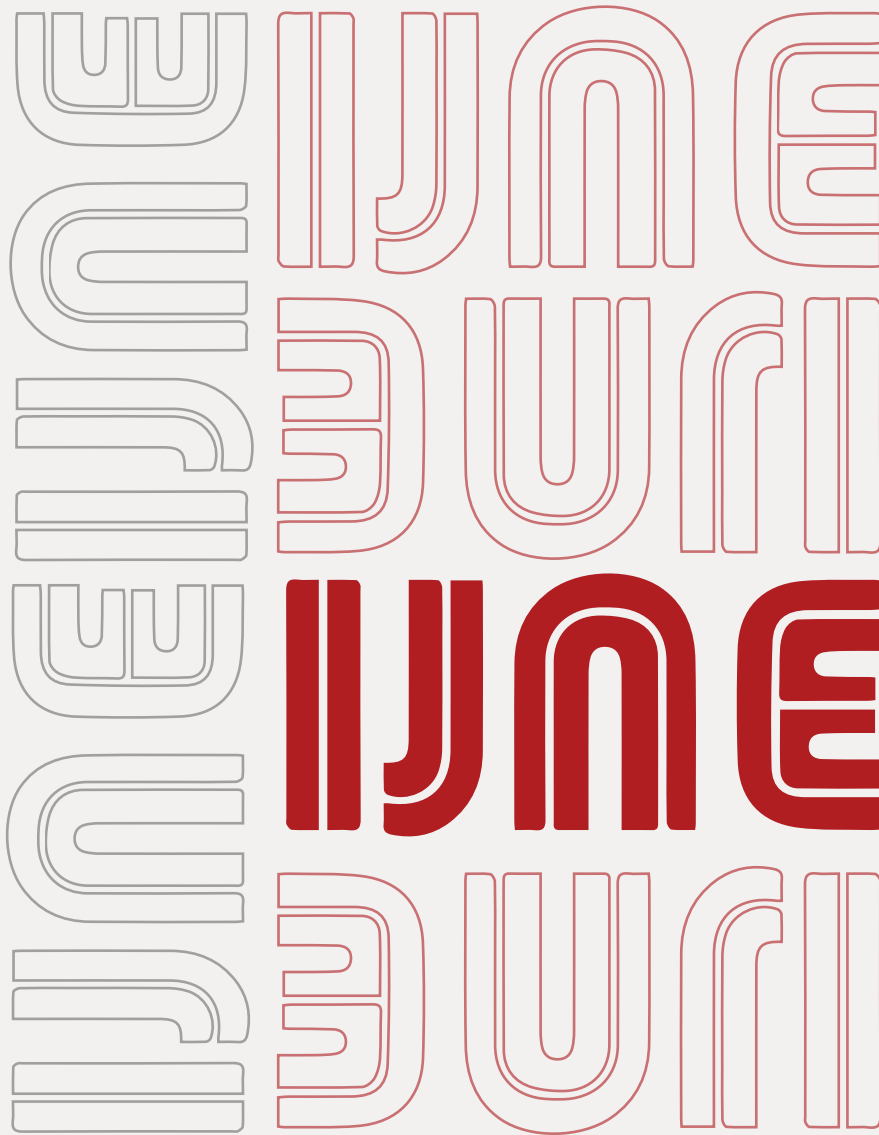

International Journal of New Education



núm.

11

Julio 2023

ISSN: 2605-1931



Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS Y GEMMA MARTÍNEZ GALERA	5-25
The Impact of Learning Disability on the Self-Image of Children in Primary Education HILA RON-SHAPIRA Y TOMÁS IZQUIERDO RUS	27-39
The Impact of School Climate on Violence in Arab Schools in Jerusalem: The Perspective of Teachers ALA ELDIN SALHB, FUENSANTA HERNÁNDEZ PINA Y JUAN SOLÍS BECERRA	41-66
Educación en Derechos Humanos a través de vidas migrantes CRISTINA SERVÁN-MELERO	67-77
Metodologías implementadas por los docentes de Español, durante la pandemia producida por la COVID-19 SONIA PATRICIA GUILTY LÓPEZ	79-99
Attitudes towards love: A cross-cultural study between the Ukraine and Spain ENCARNACIÓN SORIANO-AYALA, VERÓNICA C. CALA Y NATALIA PRUSKA PRUSKA LÓPEZ	101-119
Posibilidades de las prácticas creativas para trabajar el enfoque intercultural en el Grado de Trabajo Social ANA VIRGINIA LÓPEZ FUENTES Y HÉLIA BRACONS	121-139
Implementación de la educación inclusiva en el centro educativo Padre Lamarque de la República Dominicana: un estudio de caso PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ, BELLANIRA FARÍAS Y SALVADOR ALCARAZ	141-161

Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria

Enviado: 20 de marzo de 2023 / Aceptado: 21 de abril de 2023 / Publicado: 31 de julio de 2023

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS

Universidad de Murcia, España.

GEMMA MARTÍNEZ GALERA

Universidad de Murcia, España.

DOI 10.24310/IJNE.11.2023.16452

RESUMEN

Actualmente hay un alto porcentaje de alumnos que muestran desmotivación y desinterés en el aula y, cada vez va más, esta situación aumenta en etapas superiores. Por ello, se hace ineludible el conocimiento de diferentes metodologías activas como alternativa a la metodología tradicional, para, de esta forma, poder observar si es un factor determinante o no en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En este sentido, el presente estudio de método descriptivo pretende valorar algunas de las metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el *flipped classroom*, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la gamificación, para conocer las mejoras educativas que se pueden realizar. Los resultados obtenidos confirman que la metodología tradicional desmotiva al alumnado, ya que no adquiere los conocimientos y capacidades necesarias para resolver los problemas que se puedan presentar en su día a día. Por otro lado, el estudio también revela que los docentes, en general, no están preparados para el cambio metodológico necesario.

Palabras Clave: Motivación, metodologías activas, metodología tradicional, cambio metodológico.

ABSTRACT

Use of active methodologies in childhood, primary and secondary educational centers

Today we find a high percentage of students who show lack of motivation and disinterest in the development of classes and it is increasingly increasing in higher stages. Therefore, it would be interesting to know different active methodologies as an alternative to the traditional methodology, in order to observe if it is a determining factor or not in the teaching-learning process of the students. In the following research, some of the active methodologies such as cooperative learning, the flipped classroom, Project Based Learning (PBL) and gamification will be treated and thus know the educational improvements that can be made. The results obtained confirm that the traditional methodology demotivates students since they do not acquire the knowledge and skills necessary to solve the problems that may arise in their day-to-day life. On the other hand, this research also reveals that teachers are not prepared for methodological change.

Keywords: Motivation, active methodologies, traditional methodology, methodological change.

INTRODUCCIÓN

La sociedad se encuentra inmersa en un proceso de continuo cambio y la escuela debe renovarse e innovar, lo que supone uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo en la actualidad, ya que si queremos conseguir una educación de calidad e inclusiva, cuyo pilar sea el aprendizaje significativo, tenemos que estimular e incentivar al alumnado a que modifique los esquemas que tiene establecidos y pueda adquirir nuevos conocimientos y competencias.

En ese sentido, un buen recurso sería optar por la enseñanza basada en la utilización de las metodologías activas para lograr un aprendizaje participativo, lúdico y competencial; son metodologías que se centran más en las actividades que en los contenidos, siendo el alumnado el centro del proceso formativo. De esta manera se formarán personas autónomas e independientes que irán construyendo su propio aprendizaje mediante la adquisición de una serie de valores y comportamientos esenciales que les van a servir como herramientas para poder desenvolverse en su vida diaria, dentro y fuera de las aulas, desarrollando así, de manera potencial, una de las competencias clave que forman el currículum: la de “aprender a aprender”.

El propio sistema educativo español propone la incorporación de las metodologías activas en todos los niveles, y así aparece en la Orden ECD/ 65/2015 por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, enfatizando que esas metodologías deben apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo.

Del mismo modo, hay principios educativos que justifican sobradamente el uso de las metodologías activas, como el del papel dinámico del propio alumno en su proceso de aprendizaje, potenciando implícitamente el deseo connatural de investigar, manipular, descubrir y reflexionar; o el basado en la importancia que se le otorga al desarrollo de las habilidades metacognitivas, las cuales permiten a los alumnos adquirir la capacidad para resolver problemas, conocer el momento en el que se deben utilizar estrategias alternativas para la comprensión de textos y saber evaluar su progresión en la adquisición de conocimientos. No debe olvidarse, tampoco, un tercer e importante principio: la contextualización de la enseñanza, tratando actividades relacionadas con las dificultades del mundo real, lo más cercano posible al contexto personal, social y académico en el que se desenvuelve el alumno diariamente.

1. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

En el contexto educativo, el aprendizaje cooperativo se considera como una estrategia relevante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que provoca beneficios a nivel social, académico y afectivo motivacional en los discentes. Es considerado como “una forma de estructurar distintas actividades formativas de las diversas áreas del currículum que propicien la interacción entre los participantes y en torno al trabajo en equipo, además de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y el alumnado” (Pujolas Maset, 2012). Y, precisamente, la cooperación en el aprendizaje se hace latente en las metodologías activas, que persiguen, fundamentalmente, la colaboración y el trabajo en equipo para promover el aprendizaje y la inclusión. Su finalidad reside en que los estudiantes se relacionen e interactúen entre sí mediante dinámicas interpersonales a través de diferentes actividades en equipo las que cada alumno promueva el éxito de los demás ayudando, aconsejando, respaldando y animando a sus compañeros. De este modo, se va a fomentar el respeto y la tolerancia hacia el otro, eliminando posibles componentes competitivos, agresivos y de exclusión social, promoviendo así la diversidad y la aceptación de las diferencias individuales (Lata y Castro, 2015).

No obstante, y como pusieron de manifiesto hace años Johnson, Johnson y Holubec (1999), el trabajo cooperativo no consiste únicamente en una simple agrupación de alumnos en torno a una tarea de aprendizaje, sino que existen una serie de elementos básicos. Que conjuntamente, generan mejores resultados en el funcionamiento de situaciones de cooperación en las aulas, entre los que cabe mencionar la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la responsabilidad individual, la adquisición de habilidades sociales y la autorreflexión de grupo.

Y, del amplio espectro de metodologías activas existentes, se destacan tres fundamentales: el Método Flipped Classroom, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la Gamificación.

A. El Método Flipped Classroom

El método de “aula invertida” o “Flipped Classroom” es definido por Bishop y Vergeler (2013) como “una técnica educativa que consta de la realización de actividades interactivas de aprendizaje en grupo dentro del aula y de la instrucción individual fuera de ésta, basada en métodos audiovisuales”. Los principales impulsores de este método fueron Bergmann y Sams (2015), quienes lo fundamentaron en una investigación que llevaron a cabo acerca de la aplicación de esta metodología en sus aulas, ya que las conclusiones que obtuvieron fueron reveladoras: cuando invertían las clases, los alumnos obtenían mejores calificaciones en las pruebas de evaluación.

Distintos investigadores encuentran la fundamentación y la explicación pedagógica de este método en la taxonomía de Bloom (Blasco, Lorenzo y Sarsa, 2016), el constructivismo social (Martínez Olvera, Esquivel y Martínez-Castillo, 2014) y el aprendizaje de Edgar Dale (Silberman, 1998). En todo caso, la Red de Aprendizaje Invertido (Flipped Learning Network FLN) se ha comparado con el aprendizaje en línea o a distancia, aunque existen importantes diferencias, ya que con estas modalidades de enseñanza el maestro y el alumno nunca llegan a verse presencialmente y, por el contrario, la clase invertida forma parte de una modalidad de aprendizaje semipresencial o mixto. El éxito de esta metodología se basa en conocer las necesidades de aprendizaje que presentan los estudiantes en cada momento, en lugar de seguir unas reglas o normas preestablecidas y estrictas que guíen o condicionen el aprendizaje. De esta manera, se consigue que no haya dos aulas invertidas que se desarrollen de igual forma o que se guíen bajo los mismos patrones, logrando así una formación integral a través de la educación personalizada (Aguilera et al., 2017).

No obstante, independientemente de los beneficios que puede aportar el aula invertida, también cuenta con numerosos retos a los que tiene que hacer frente, debido a que este método puede llegar a ser contraproducente para las personas con carácter más introvertido, llegando incluso a generar conflictos interpersonales. Asimismo, puede existir una descompensación en la carga productiva del trabajo según el empeño e intencionalidad que le ponga cada uno. Aunado a ello, se debe tener en cuenta que los alumnos no siempre utilizan las herramientas tecnológicas en su vida cotidiana como instrumentos para el aprendizaje (Bautista, Escofet, Forés, López Costa y Marimon, 2013, p.4) porque las consideran más bien como un medio para el entretenimiento y la interacción informal. Además, el maestro tiene que inculcar a los alumnos la idea de que deben participar activamente en las actividades propuestas, además de incentivar la curiosidad y el cuestionamiento, porque, si el alumno no se implica y muestra inadecuada actitud, serán medidas infructíferas. El docente debe motivar a la curiosidad, realizar preguntas, interesarse por los resultados, proponer actividades...y, para ello, los materiales creados para invertir el aula no solo deben presentar la información, sino también incluir preguntas o proponer ejercicios.

B. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), o Project Based Learning, es un método educativo en el que el alumnado trabaja de manera activa, planeando, implementando y evaluando procesos relacionados con la vida diaria, con lo que trascienden al aula educativa (Martí 2010). Está influida por la corriente constructivista, aunque se ha ido adaptando a la transformación que ha ido experimentando la sociedad (Estalayo et al., 2021). El ABP supone una actividad

interdisciplinaria centrada en el estudiante y que varía notablemente del aula tradicional, generalmente focalizada en el docente. A lo largo del proceso de enseñanza, los alumnos y alumnas experimentasen una motivación intrínseca en vez de extrínseca. Con ello se quiere evitar es que el alumno aprenda únicamente por obligación o memorísticamente. A través del método ABP el alumnado adquiere múltiples habilidades que aplica trabajando en proyectos que suelen desarrollarse a largo plazo e implican una investigación, en profundidad, acerca de las temáticas que se establezcan. El docente formula una pregunta o propone un reto al alumnado que éste, en grupos, debe resolver.

Para que esta propuesta se desarrolle de modo satisfactorio, el proyecto debe tener un propósito educativo acorde a los estándares de aprendizaje del tema o materia que se vaya a tratar. Para ello, deben indagar y encontrar información, procesarla, elaborarla y compartirla con el resto de sus compañeros. De esta manera, no habrán memorizado únicamente conceptos sino que habrán llevado a cabo un proceso en el que han tenido que buscar, seleccionar, discutir, aplicar, errar, corregir y ensayar, creando así un aprendizaje constructivo y significativo (López, 2018; Tan, 2016). Dichas habilidades están estrechamente relacionadas con el Cono de aprendizaje de Dale (Aritio et al., 2021; Smith, 2018). El docente cumple una función estrictamente orientativa en esta metodología, con el objetivo de ayudar a los discentes, durante la realización del proyecto, a que encuentren solución a los problemas por sí mismos de manera autónoma e independiente (Estalayo et al., 2021). Naturalmente, a lo largo de todo el proyecto, las TIC desarrollan un papel fundamental, ya que pueden facilitar la gestión del mismo, el fomento de la creatividad, la búsqueda y organización de la información, la colaboración y toma de decisiones, la comunicación y la evaluación (Gómez, 2021).

Las investigaciones que se han llevado a cabo denotan los importantes beneficios que aporta este método de enseñanza para la formación de los discentes. Entre éstos cabe resaltar la mejora en la preparación profesional para desempeñarse en el mundo laboral, el aumento de la motivación, la autoestima y el autoconcepto, la conexión entre el proceso de aprendizaje y la realidad, el aumento de las habilidades sociales y de la comunicación así como de la colaboración en la construcción de nuevos conocimientos, el desarrollo de las habilidades para la capacitación en resolución de problemas, la mejora del pensamiento crítico y la posibilidad de iniciarse, desarrollarse o potenciar las habilidades tecnológicas (Toledo y Sánchez, 2018).

C. Gamificación

Gran parte de las definiciones aportadas sobre el término “gamificación” son generales y abstractas, lo cual probablemente se deba a que se trata de un área relativamente nueva. No

existe una definición exacta o totalmente certera acerca de dicho término. No obstante, Oliva (2016) realizó una definición bastante clarificadora, considerando esta metodología como “una dinámica que aglomera componentes que, en forma recurrente, vemos en juegos de vídeo, en los que se pretende como fin último [...] la integración de una serie de dinámicas que permiten aumentar la participación de los estudiantes en sesiones educativas motivadoras y útilmente entretenidas” (p. 32). En realidad, el término “gamificación” es un anglicismo proveniente de la palabra “juego”, pero “gamificar” no se reduce exclusivamente a aspectos lúdicos, sino que “con el uso de la gamificación es posible incluir actividades como el estudio formal, la observación, la evaluación, la reflexión, la práctica, la gestión y el perfeccionamiento de habilidades” (Contreras, 2017, p.13).

Uno de los principales aspectos que caracterizan a la gamificación responde al uso que hace de diferentes técnicas de juegos como herramientas de enseñanza, con el propósito de fomentar el aprendizaje, motivar a los discentes e incrementar su participación para facilitar la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas y alcanzar los objetivos establecidos (Gil y Prieto, 2019). Estas técnicas muestran cómo el avance de las nuevas tecnologías y de las redes sociales hacen que, cada día, se introduzca más la gamificación en las aulas mostrando el potencial de las mecánicas de juego y de las TICs (García y Rodas, 2014). El uso de la tecnología, más concretamente desde el ámbito de la gamificación en el aprendizaje, favorece dos aspectos fundamentales de los procesos educativos actuales ya que, por un lado, posibilita la ampliación y prolongación de los espacios de aprendizaje y, por otro lado, lleva el acceso a los contenidos más allá del aula. Además, el estudiante puede trabajar sobre el contenido en concreto en cualquier momento y desde cualquier lugar, siempre que tenga acceso a internet (Gil y Prieto, 2019).

De todas maneras, suele llevar a confusión la similitud existente entre la gamificación y la metodología de aprendizaje basado en juegos, pero no son lo mismo; el aprendizaje basado en juegos o Game-Based Learning (GBL) hace referencia al aprendizaje con videojuegos, el cual tiene como objetivo optimizar y apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado a través del uso y aplicación de juegos y videojuegos en los contenidos del currículo educativo (Díaz, 2016). Por su parte, la gamificación usa mecánicas de juego y videojuego en entornos tradicionalmente no lúdicos, las características del juego y videojuego se adecúan al contenido y no hay perdedores ni ganadores porque el objetivo es principal es motivar al alumno (Goiri, 2015).

Uno de los modelos de gamificación más conocidos es el Escape Room educativo, que potencia el desarrollo de las habilidades mentales, el pensamiento lógico y el razonamiento

deductivo. La puesta en práctica de esta dinámica conlleva trabajar de manera coordinada para lograr superar las pruebas o retos establecidos con el fin de desarrollar habilidades como la creatividad, la reflexión crítica, la empatía y la resolución de problemas. El papel del docente desarrolla una función importante debido a que va a servir como guía del proceso, por lo que primero se debe trabajar la temática en clase, definir los roles y marcar los objetivos de aprendizaje para, a continuación, poder planificar la actividad adaptándonos al desarrollo emocional, evolutivo y cognitivo que presente el alumnado. Los retos o pruebas que deben ir superando pueden ser enigmas, puzzles, realidad aumentada, códigos QR... directamente relacionados con los contenidos que se estén trabajando en el aula (García, 2019).

Sin embargo, no existe unanimidad respecto a los beneficios que aporta este estilo de enseñanza, ya que algunos docentes consideran que se trata de una metodología que proporciona una inadecuada formación en valores, una distracción y una pérdida de tiempo con un elevado coste que genera una motivación efímera (Pacheco y Causado, 2018).

2. DISEÑO Y METODOLOGÍA

La hipótesis de partida afirmaba que el uso de metodologías activas en el aula es una opción más apropiada para el aprendizaje de los alumnos que la de las metodologías tradicionales. Para validar o refutar, en su caso, la hipótesis, se plantearon los objetivos que siguen. El método empleado en el estudio es de corte descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas transversales. Como expuso Abreu (2014), este método presenta la realidad estudiada, exhaustiva y detalladamente, ya sea de forma narrativa, aportando datos numéricos o gráficos, con el fin de encontrar una información significativa. El conocimiento inicial sobre el estudio partió de la observación directa y de las informaciones recabadas por el investigador, con el propósito de completar el estudio a través de la obtención de información relevante. La información recabada se presentó con el mayor rigor metodológico posible, realizando la interpretación de los datos recabados y, al mismo tiempo, siguiendo los requisitos del objeto de estudio de la investigación. Siguiendo la secuencia del método, se identificó y formuló el problema de investigación, se establecieron los objetivos del estudio, se seleccionó la muestra apropiada, se recogieron y analizaron los datos y se extrajeron las conclusiones. En ese proceso, y relativo a los análisis estadísticos, fueron establecidas las variables y su posterior medición, se extrajeron los estadísticos para estudiar la muestra con mayor precisión y, finalmente, se realizó la descripción de los datos en la que fue de gran utilidad emplear sistemas de representación gráfica, pudiendo crear puntuaciones derivadas.

2.1. Objetivos

El objetivo general que se pretendía lograr con la investigación fue analizar las metodologías activas que captan el interés y la motivación del alumnado como alternativa al método tradicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, para poder alcanzar este objetivo general se debían cumplir los siguientes objetivos específicos:

1. Emplear metodologías docentes alternativas como nuevo estilo de trabajo.
2. Analizar la influencia que tiene el espacio y los recursos para la docencia basada en metodologías activas.
3. Saber si los docentes cuentan con los conocimientos y formación necesarios para la implementación de las metodologías activas en el aula.
4. Conocer las mejoras educativas que se pueden realizar con el fomento de las metodologías activas.
5. Percibir la efectividad que aún tiene el uso de la lección magistral.

2.2. Población y contexto

La población participante está compuesta por un total de 79 docentes en activo, 66 mujeres y 13 hombres, 26 de ellos pertenecientes a las etapas de Educación Infantil, 43 a la etapa de Educación Primaria y 10 a la de Educación Secundaria, provenientes de cuatro centros escolares y un instituto, de titularidad pública y concertada, ubicados en la Región de Murcia.

Tabla 1. Tabla de contingencia sexo/nivel educativo.

		NIVEL EDUCATIVO			Total
		Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria	
Sexo	Hombre	3	7	4	14
	Mujer	23	36	6	65
Total		26	43	10	79

El primero de los centros es de Infantil y Primaria, y tiene tres líneas pertenecientes a la etapa de Educación Infantil y otras tres de Educación Primaria. Se encuentra ubicado cerca del centro de la ciudad de Murcia, con gran movilidad urbana. La llegada de vecinos de diversas nacionalidades ha convertido la zona en un particular mosaico de culturas, cos-

tumbre y religiones que han permitido enriquecer su larga trayectoria histórica. El barrio cuenta con una gran cantidad de infraestructuras.

Tabla 2. Tabla de contingencia edad/experiencia en la docencia.

		EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA					TOTAL
		Menos de 5 años	De 5 a 10 años	De 11 a 20 años	De 21 a 30 años	Más de 30 años	
Edad	Menos de 30 años	34	1	0	0	0	35
	31-40 años	18	9	4	0	0	31
	41-50 años	4	0	4	0	0	8
	51-60 años	0	0	0	3	1	4
Total		56	10	8	3	1	78

El segundo centro seleccionado es un colegio concertado bilingüe que engloba las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Se encuentra ubicado en una zona próxima al centro de la ciudad de Murcia, en un contexto socioeconómico y cultural medio-alto. Esta zona, de arquitectura vanguardista y moderna, es la más joven de la ciudad y cuenta con diversos organismos oficiales y numerosos lugares de ocio. Asimismo, se puede disfrutar de muchas zonas verdes y se encuentra cerca de otros centros educativos. Además, el centro está bien equipado de instalaciones y dispone de servicios complementarios como gabinete de orientación, aula matinal y comedor.

El tercer centro educativo cuenta con una sola línea y abarca las etapas pertenecientes a E. Infantil y E. Primaria. Se trata de un centro situado a las afueras de la ciudad de Murcia, en una zona que atesora un patrimonio histórico-artístico importante. No existen problemas de convivencia y la implicación de las familias es bastante activa, las cuales poseen un nivel socioeconómico y cultural medio. La zona cuenta con una gran variedad de infraestructuras y lugares de ocio; además, está rodeado de numerosas zonas verdes.

El cuarto centro que ha participado en el estudio está ubicado en una localidad externa a Murcia, y se imparte el 2º ciclo de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria. Al estar ubicado en una zona en expansión el nivel socioeconómico y sociocultural de sus familias es medio-alto. Por lo general, el alumnado escolarizado en este centro educativo cuenta con unos índices de rendimiento y éxito escolar bastante altos. Por otro lado, el centro también cuenta con un porcentaje significativo de alumnado que presenta necesidades específicas, el cual requiere atención especializada.

El Instituto de Educación Secundaria participante es un centro ubicado en el nordeste de la ciudad de Murcia. En su entorno predominan edificios destinados a viviendas sociales, por lo que el nivel socioeconómico y cultural es medio-bajo. Está rodeado de infraestructuras como escuelas, jardines, teatros, cines, club de mayores... En el instituto se imparten las enseñanzas de ESO, Bachillerato, Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio, Ciclos Formativos de Grado Superior, Formación Profesional Dual, Formación Profesional a Distancia y Formación Profesional Modular. Por otro lado, el centro oferta actividades como la formación de pequeñas orquestas en los centros educativos, talleres de teatro, talleres de alimentación o viaje de estudios a la nieve. Además, el instituto está llevando a cabo un proyecto de innovación que se encarga del diseño y desarrollo de una *app* y el *hardware* necesario para el control del nivel del ruido en varias aulas simultáneamente.

2.3. Variables

Como es obvio, la validez, consistencia y confiabilidad de los datos medidos dependen, en buena parte, de la escala de medición que se adopte. De ahí la importancia de profundizar en el tema de las escalas de medición. En la investigación, las variables fueron enmarcadas en los siguientes ámbitos:

Tabla 3. Variables y sus escalas de medición.

TIPO DE VARIABLE	EJEMPLO DE VARIABLE	VALORES DE LA VARIABLE	RESPUESTAS
Catagóricas o cualitativas	Sexo	Hombre; mujer	Nominal
	Nivel educativo	Educación Infantil; Educación Primaria; Educación Secundaria	Nominal
	Formación específica sobre metodologías activas	Sí; No	Dicotómica
	Uso de metodologías activas en la docencia	Sí; No	Dicotómica
	D.1. Renovación metodológica D.2. Espacios y recursos D.3. Actividad docente D.4. Conocimiento y formación sobre metodologías activas D.5. Mejoras en la docencia D.6. Lección magistral-metodologías activas		
	Numéricas o cuantitativas	Edad	Menos de 30 años; 31-40 años; 41-50 años; 51-60 años; más de 60 años.
Experiencia en la docencia		Menos de 5 años; de 5 a 10 años; de 11 a 20 años; de 21 a 30 años; más de 30 años.	Escala o continua

2.4. Procedimiento

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación se utilizó un cuestionario denominado “Opinión y Percepción del profesorado sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada (UGR) (OPPUMAUGR)” (León y Crisol, 2011) como instrumento de recogida de información. Se trata de un cuestionario que, en su origen, forma parte de un proyecto de investigación cuya finalidad es conocer la opinión y la percepción que tienen los docentes acerca del uso de las metodologías activas en las aulas universitarias. No obstante, para la realización de esta investigación ha sido adaptado para las etapas educativas correspondientes a Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria con el nombre “Opinión de los docentes sobre el uso de las metodologías activas en los centros educativos”.

2.5. Instrumento

El cuestionario se ha cumplimentado a través de un formato *online* que, originariamente, constaba de 69 ítems. No obstante, tras la adaptación realizada, quedó dotado de 40 ítems destinados al análisis de cada una de las dimensiones en las que un docente debería estar instruido para su adecuada formación en el uso de metodologías activas en los centros educativos, las cuales se corresponden con las siguientes:

- “Dimensión 1: Renovación metodológica” (1 al 9 ítems).
- “Dimensión 2: Espacios y recursos” (10 al 13 ítems).
- “Dimensión 3: Actividad docente” (14 al 16 ítems).
- “Dimensión 4: Conocimiento y formación sobre metodologías activas” (17 al 19 ítems).
- “Dimensión 5: Mejoras en la docencia” (20 al 30 ítems).
- “Dimensión 6: Lección magistral – Metodologías activas” (31 al 40 ítems).

La razón por la que se ha empleado dicho cuestionario ha sido la difícil accesibilidad a los centros educativos e institutos debido a la situación de pandemia en la que se realizó el estudio, por lo que suponía la opción más viable.

Dicho cuestionario es anónimo y está formado por preguntas cerradas e incluye una abierta opcional, concretamente estructuradas en una escala de tipo Likert de cuatro puntos donde “1= Totalmente en desacuerdo”, “2= En desacuerdo”, “3= De acuerdo” y “4= Totalmente de acuerdo”.

El cuestionario OPPUMAUGR dirigido al profesorado de la Universidad de Granada, sobre el que me he basado, obtuvo un coeficiente de $r = 0.893$ con un nivel de confianza del 95% ($p \leq 0,05$). Como indica Fox (1987), a la hora de estimar respuestas, son aceptables correlaciones a partir de 0,700 e incluso 0,600, cuando se realizan estimaciones de opinión o crítica. Por lo tanto, se puede indicar que el cuestionario dirigido al profesorado es altamente fiable.

En el caso de este estudio, el cuestionario aplicado ha obtenido un coeficiente de $r = 0,764$ con un nivel de confianza del 95% ($p \leq 0,05$). De esta manera, se puede afirmar que dicho cuestionario empleado es altamente fiable.

El motivo de haber elegido este formato responde al propósito de hacérselo más fácil a los encuestados, además de conseguir la información buscada. Esta tipología de cuestionario pretende recoger una serie de ítems relacionados con el objeto de estudio que se quiere conocer a través de la valoración que tienen los participantes sobre el mismo. Las respuestas a cada ítem reciben una puntuación más o menos alta en función del grado de actitud favorable a dichas cuestiones planteadas.

Tabla 4. Estadísticos de fiabilidad. Alfa de Cronbach.

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,893	129

Tabla 5. Estadísticos de fiabilidad. Alfa de Cronbach investigación.

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,764	40

2.6. Análisis de datos

Los análisis de datos se han llevado a cabo a través del programa estadístico IBM SPSS Statistics, versión 21 para Windows. En primer lugar, se han realizado dos tablas de contingencia en las que han calculado la comparativa entre el sexo y el nivel educativo así como la edad y la experiencia en la docencia de los participantes. Por otro lado, se ha calculado la estadística de fiabilidad del cuestionario mediante el alfa de Cronbach. Por último, se ha realizado el análisis de los estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems del cuestionario, calculando el mínimo, máximo, la media y la desviación típica de cada uno de ellos.

3. RESULTADOS

OBJETIVO 1. Emplear metodologías docentes alternativas como nuevo estilo de trabajo

En cuanto al análisis estadístico descriptivo de los datos recogidos para el objetivo 1, se puede apreciar como la media de las respuestas a los ítems planteados oscila entre 2,20 y 3,52, lo

cual significa que los participantes respondieron predominantemente “2=En desacuerdo” y “3=De acuerdo” a las cuestiones planteadas. Por otro lado, se observa que la desviación típica oscila entre 0,610 y 0,784, lo cual indica que los datos están a una distancia no mayor de 0,784 medido desde la media.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos objetivo 1.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
El uso de metodologías activas implica un nuevo estilo de trabajo del docente.	79	1	4	3,41	,610
El uso de las nuevas metodologías docentes va acompañado de nuevos modelos de evaluación.	79	1	4	3,32	,671
Los docentes están preparados para el cambio metodológico en el centro educativo.	79	1	4	2,20	,668
La renovación metodológica contribuye a la mejora de la calidad del aprendizaje.	79	1	4	3,52	,677
La excesiva carga docente dificulta la puesta en práctica de metodologías activas.	79	1	4	3,28	,715
Es habitual el uso de metodologías donde no hay implicación directa del estudiante.	79	1	4	2,86	,780
El peso de la docencia sigue recayendo sobre la clase magistral y el aprendizaje memorístico.	79	1	4	3,00	,784
En las aulas el discurso oral predomina como estrategia docente.	79	1	4	3,04	,688
El recurso impreso es la estrategia docente predominante en el centro educativo.	79	2	4	3,10	,632
N válido (según lista)	79				

OBJETIVO 2. Analizar la influencia que tiene el espacio y los recursos para la docencia basada en metodologías activas

Referente al análisis estadístico descriptivo de los datos recogidos para el objetivo 2, se puede apreciar como la media de las respuestas a los ítems planteados oscila entre 2,15 y 3,28, lo cual significa que los participantes respondieron predominantemente “2=En desacuerdo” y “3=De acuerdo” a las cuestiones planteadas. Además, se aprecia que la desviación típica oscila entre 0,678 y 0,921, lo cual indica que los datos están a una distancia no mayor de 0,921 medido desde la media.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos objetivo 2.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
El centro educativo cuenta con los recursos humanos adecuados y necesarios para el cambio metodológico.	79	1	4	2,15	,921
Los recursos materiales con los que cuenta el centro son adecuados para la docencia basada en metodologías activas.	79	1	4	2,23	,678
Los espacios destinados para la docencia no facilitan el uso de metodologías activas.	79	1	4	2,73	,780
El elevado número de alumnos por grupo dificulta el uso de metodologías activas.	79	1	4	3,28	,846
N válido (según lista)	79				

OBJETIVO 3. Saber si los docentes cuentan con los conocimientos y formación necesarios para la implementación de las metodologías activas en el aula

Atendiendo al análisis estadístico descriptivo de los datos recogidos para el objetivo 3, se puede observar como la media de las respuestas a los ítems planteados oscila entre 2,46 y 3,10, lo cual significa que los participantes respondieron predominantemente “2=En desacuerdo” y “3=De acuerdo” a las cuestiones planteadas. También se detallan los valores entre los que se sitúa la desviación típica los cuales son 0,670 y 0,691. Ello indica que los datos están a una distancia no superior de 0,691 de la media establecida.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos objetivo 3.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Los docentes están concienciados de la necesidad del cambio metodológico en su docencia.	79	1	4	2,46	,676
La escasa valoración de la docencia conlleva a un desánimo por el cambio metodológico.	79	1	4	2,99	,670
El miedo al cambio obstaculiza la puesta en práctica de nuevas metodologías.	79	1	4	3,10	,691
Nº válido (según lista)	79				

OBJETIVO 4. Conocer las mejoras educativas que se pueden realizar con el fomento de las metodologías activas

En el análisis estadístico descriptivo de los datos recogidos para el objetivo 4, se puede apreciar cómo la media de las respuestas a los ítems planteados oscila entre 3,06 y 3,58, lo cual significa que los participantes respondieron, en su mayoría, la opción “3=De acuerdo” a las

cuestiones que se plantearon. También se detallan los valores entre los que se sitúa la desviación típica los cuales se corresponden con 0,550 y 0,768 lo cual refleja que los datos están a una distancia no superior de 0,768 de la media.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos objetivo 4.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Las metodologías activas se centran en el aprendizaje del estudiante más que en el método de enseñanza del profesor.	79	1	4	3,11	,768
El uso de metodologías activas permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrarán en la práctica profesional.	79	2	4	3,30	,607
El desarrollo de metodologías activas necesita de la coordinación de los docentes de un mismo curso.	79	1	4	3,25	,688
La presencia en las aulas de docentes con formación y experiencia en metodologías activas mejora el aprendizaje de los estudiantes.	79	1	4	3,39	,649
Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo gracias al uso de las metodologías activas.	79	2	4	3,38	,685
El empleo de metodologías activas fomenta la participación de los estudiantes en las aulas.	79	2	4	3,58	,522
El uso de metodologías activas fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes.	79	1	4	3,54	,595
Las metodologías activas potencian la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo.	79	2	4	3,46	,595
El uso de metodologías activas fomenta la investigación en el aula.	79	2	4	3,46	,550
A través de las metodologías activas se consiguen objetivos inalcanzables con otras metodologías.	79	1	4	3,06	,740
N válido (según lista)	79				

OBJETIVO 5. Percibir la efectividad que aún tiene el uso de la lección magistral

Atendiendo al análisis estadístico descriptivo de los datos recogidos para el objetivo 5, se puede ver como la media de las respuestas a los ítems planteados oscila entre 1,83 y 3,15, lo cual significa que los participantes respondieron predominantemente las opciones “1=Totalmente en desacuerdo”, “2=En desacuerdo” y “3=De acuerdo” a las cuestiones planteadas. Por otro lado, los valores entre los que se sitúa la desviación típica oscilan entre 0,619 y 0,884. Estos resultados indican que los datos están a una distancia inferior de 0,884 de la media establecida.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos del uso de la lección magistral.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
La clase magistral respeta los diferentes ritmos de aprendizaje de cada estudiante.	78	1	4	1,83	,859
La lección magistral es la metodología más empleada por los docentes.	79	1	4	3,01	,670
La lección magistral permite al estudiante ser responsable de su propio proceso de formación.	79	1	4	1,85	,735
La lección magistral se caracteriza por la pasividad y la falta de participación del estudiante.	79	1	4	3,15	,786
El excesivo uso de la lección magistral se debe a que es el método que mejor manejan los docentes.	79	1	4	3,03	,784
A través de la lección magistral es difícil fomentar en los estudiantes la reflexión sobre su aprendizaje.	79	1	4	2,96	,884
La lección magistral se acompaña cada vez más de metodologías activas.	79	1	4	2,70	,648
Combinando la clase magistral con metodologías activas los estudiantes desarrollan la reflexión y la visión crítica.	78	2	4	3,08	,619
La lección magistral se complementa con actividades de resolución de problemas.	79	1	4	2,57	,692
Las metodologías activas son cada vez más habituales en las aulas.	79	1	4	2,77	,678
N válido (según lista)	77				

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sabido es que la metodología tradicional se basa, fundamentalmente, en la explicación de contenidos por parte del docente, siendo el alumnado elemento generalmente pasivo, teniendo que asimilar, aprender y reproducir lo expuesto por el maestro, y realizando, además, las tareas de los libros de texto, fichas o cuadernos. Pero, como han evidenciado numerosos estudios, a través de esta metodología los alumnos no adquieren los conocimientos necesarios que les capacitan para hacer frente a los problemas que se puedan presentar en su vida cotidiana (Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2017; Campos, 2014; Santaella y Martínez, 2017). Esta situación venía (viene) reclamando un cambio metodológico de calado, pero, lamentablemente, en este estudio se ha podido comprobar que los docentes no están preparados para llevar a cabo el cambio metodológico necesario y urgente poniendo en práctica metodologías activas en los centros educativos. Conclusión a la que llegaron otros trabajos como los de Fernández (2006), Gómez (2021), Khan (2019) o Sánchez (2015).

La explicación de lo anterior tiene que ver con diversos factores como la (todavía) escasa formación de los docentes en nuevas metodologías, el inmovilismo y el miedo al cambio, la elevada ratio, la falta de espacio en las aulas, los insuficientes recursos materiales o humanos necesarios o la excesiva carga docente a la que están sometidos. No obstante, la gran mayoría de los docentes participantes están de acuerdo en que utilizar metodologías activas e innovadoras supone una medida de mejora de la calidad del aprendizaje en los alumnos, datos que son compatibles con los obtenidos por Andrade y Chacón (2018) o Ceballos (2004).

De ese modo, de los resultados obtenidos a lo largo del estudio, se desprende la necesidad de utilizar metodologías activas que capten el interés y la motivación del alumnado, en el que éste constituya un sujeto activo en la construcción de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y responda a sus intereses y necesidades. Además, ello les va a proporcionar un mayor sentido de la responsabilidad, puesto que se harán cargo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual va a fomentar una mayor participación, el trabajo en grupo, el aprendizaje autónomo, la reflexión y la visión crítica, como pusieron de manifiesto Defaz (2020) y Salcedo (2012).

Conviene destacar que los propios los docentes están de acuerdo en dejar atrás el método tradicional por resultar repetitivo, poco innovador y con el que el alumnado obtiene un menor rendimiento académico, pero manifiestan su dificultad para conseguirlo por los condicionamientos señalados anteriormente. Y, paradójicamente, reconociendo los participantes que la clase magistral y el aprendizaje memorístico continúan teniendo un peso importante en la docencia y que tanto el discurso oral como el impreso siguen siendo predominantes, no obstante, y a pesar de ello, afirman que en la actualidad el alumnado cada vez tiene un papel más activo en el desarrollo de las clases. Ello se compadece con el estudio de Lamas (2015) acerca del papel del alumno en el rendimiento escolar.

Otro aspecto fundamental que destaca en el estudio es el reconocimiento de que el cambio en el sistema de evaluación que todas las metodologías activas proponen, significa un modelo de evaluación continua en la que se valora en mayor medida el proceso que el resultado. También se destaca la importancia de que exista coevaluación y autoevaluación para que los alumnos aprendan a evaluar a sus compañeros y a sí mismos y puedan evaluar los aspectos del proceso que podría mejorarse, en la línea expuesta por Morales y Landa (2004).

En definitiva, y de manera general, los participantes coinciden en que hay necesidad y hasta conciencia de cambio metodológico en el aula, y que deberían implementarse las metodologías activas en el proceso educativo, aunque aún hay docentes con reticencias a su implementación y desarrollo.

Por tanto, en este estudio se da respuesta a los objetivos planteados, y se valida la hipótesis formulada, la cual afirmaba que el uso de metodologías activas es una opción que optimiza el aprendizaje más que las metodologías tradicionales, ya que fomenta el desarrollo de aprendizajes significativos así como la inclusión efectiva y real.

Esto obliga a todos los implicados en el mundo educativo a centrar esfuerzos no únicamente en proponer intervenciones específicas ante la dificultad de aprendizaje, sino también en analizar, de manera global, si los métodos de enseñanza que se aplican en las aulas son adecuados para el alumnado y si atienden a su diversidad, como expusieron en su momento Bracho y otros (2014).

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, cabría preguntar la razón por la que, en la actualidad, en algunos centros se sigue impartiendo la metodología tradicional en el desarrollo de las clases, puesto que está comprobado que no motiva a los alumnos y alumnas y, como consecuencia, obtienen un rendimiento académico más bajo. Esta es una reflexión que quizá conduzca a plantearme el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto y la problemática existente en relación a la organización escolar que se ejerce en los centros, los recursos tanto materiales como personales que se emplean y la falta de tiempo para la planificación docente que posibilite este cambio metodológico y organizativo. No extraña que algún autor (Khan, 2019), afirmara que se está en un momento que significa un punto de inflexión en la manera de enseñar y aprender que solo se da una vez cada mil años. No es lógico apostar por métodos de aprendizaje pasivos cuando el mundo requiere procesar la información de una manera cada vez más activa.

La conclusión final debe focalizarse en la imperiosa necesidad de vehicular un plan de capacitación en metodologías activas para los docentes, no ya tanto en la formación inicial, que se está haciendo (bien es verdad que no con el mismo entusiasmo en todas las Universidades), sino en la ineludible formación continua. Un plan que también capacite para gestionar el proceso de enseñanza, de tal manera, que se puedan vincular los conocimientos de la escuela con las situaciones y problemas del contexto social, familiar y personal de los alumnos.

5. REFERENCIAS

- Aguilera Ruiz, C.; Manzano León, A.; Martínez Moreno, I.; Lozano Segura, M. C. y Casiano Yanicelli, C. (2017). EL MODELO FLIPPED CLASSROOM. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266.

- Andrade, E. y Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. Theoretical and procedural implications of flipped classroom. *Pulso*, 41, 251-267.
- Aritio Solana, R., Berges Piazuolo, L., Cámara Pastor, T. y Cárcamo Sáenz Díaz, M.E. (2021). Cuestiones clave para el trabajo en ABP: pilares, fases, beneficios y dificultades, En R. Aritio Solana et al. (Coord). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación* (pp. 9-19). Universidad de la Rioja.
- Arnaiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A. y Caballero García, C.M. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2), 195-210.
- Bautista, G.; Escofet, A.; Forés, A.; López Costa, M. y Marimon, M. (2013). Superando el concepto de nativo digital. Análisis de las prácticas digitales del estudiantado universitario. *Digital Education Review*, (24), 1-22.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2015). Flipped Learning for Elementary Instruction. ISTE.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, 30, 1-18.
- Blasco, A.; Lorenzo, J. y Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo. @tic. *Revista d'Innovació Educativa*, (17), 12-20.
- Bracho López, R., Gallego Espejo, M.C., Adamuz Povedano, N. y Jiménez Fanjul, N.N. (2014). Impacto Escolar de la metodología basada en algoritmos ABN en niños y niñas de primer ciclo de educación primaria. *Unión: revista iberoamericana de educación matemática*, (39), 97-109.
- Campos Gutiérrez, E. (2014). Las metodologías tradicionales de enseñanza desde la perspectiva de los familiares y docentes del colegio de Andolina (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de la Rioja.
- Ceballos, A. (2004). La Escuela Tradicional. Universidad Abierta. Material no publicado. Recuperado de: http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt1_11_12/biblioteca/2historia_educacion/esc_nueva/escuela_tradicional_vs_nueva.pdf
- Contreras Espinosa, R. (2017). Gamificación en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos. En R. Contreras y Eguia, J. (Eds.), *Experiencias de gamificación en aulas* (pp. 11-17). Barcelona: InCom-UAB Publicacions, 15.
- Defaz Taipe, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje (revisión). *Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma* 16(1), 463-472.

- Díaz, J. (2016). Aprendizaje basado en juegos o GBL: qué es y cómo diseñarlo [Mensaje en un blog]. jd, javierdisan. Recuperado mayo 11 de 2016 de: <https://javierdisan.com/2016/05/11/aprendizaje-basadojuegosgbl/>
- Estalayo Santamaría, A., Gordillo Pareja, S., Iglesias Angulo, A. y López Sáenz-Laguna, M. (2021). La historia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), En R. Aritio Solana et al. (Coord.). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación* (pp. 5-8). Universidad de la Rioja.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- García Lázaro, I. (2019). Escape room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa Hekademos*, 27, (71-79).
- García Lázaro D. y Rodas Alfaya L. (2014). Las nuevas tecnologías y el proceso de gamificación en el aula 2014, En T. Ramiro Sánchez y M.T. Ramiro Sánchez (Eds.). *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp.1089-1093). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Gil Quintana, J. y Prieto Jurado, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 91-121.
- Goiri, I. (2015). *Gamificación y aprendizaje basado en el juego: ¿en qué se diferencian?* [Mensaje en un blog]. *Net- Learning*. Recuperado de <http://www.net-learning.com.ar/blog/infografias/gamificacion-y-aprendizaje-basado-en-el-juego-en-que-se-diferencian.html>
- Gómez Sáenz, I. (2021). La implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la metodología ABP, En R. Aritio Solana et al. (Coord). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación* (pp. 40-44). Universidad de La Rioja.
- Khan, S. (2019). *La escuela del mundo: Una revolución educativa*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Johnson, D. W; Johnson, R. T. y Holube E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- Lata Doporto S. y Castro Rodríguez M. M. (2015). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. Cooperative Learning, a path to educational inclusion. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101.

- León Guerrero, M.J. y Crisol Moya E. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR Y OPEUMAUGR): La opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 272-298.
- Martí Arias, J. (2010). *Educación y Tecnologías*. Universidad de Cádiz.
- Martínez Olvera, W.; Esquivel, I. y Martínez Castillo, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. En Esquivel, Ismael (coord.). *Los modelos tecnopeducativos: revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. Editorial Lulu.
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*, 13, 145-157.
- Oliva, H. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44, 29-47.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Pacheco Bohórquez, M.L. y Causado Escobar E. (2018). El aprendizaje basado en videojuegos y la gamificación como Estrategias para construir y vivir la convivencia escolar. *Cedotic*, 3(1), 59-80.
- Pujolás Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y Aprendizaje Cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Salcedo Iglesias, F.E. (2012). Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(3), 17-28.
- Sánchez Chacón, G. (2015). Aprendizaje Entre Iguales y Aprendizaje Cooperativo: Principios Psicopedagógicos y Métodos de Enseñanza. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(1), 103-123.
- Santaella Rodríguez, E. y Martínez Heredia N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 359-379.
- Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Buenos Aires: Troquel.
- Toledo Morales, P. y Sánchez García J.M. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos: una experiencia universitaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 472-491.

The Impact of Learning Disability on the Self-Image of Children in Primary Education

Enviado: 18 de abril de 2023 / Aceptado: 26 de abril de 2022 / Publicado: 31 de julio de 2023

HILA RON-SHAPIRA

International Doctoral School, University of Murcia, Spain
hiloosh1905@gmail.com

TOMÁS IZQUIERDO RUS

Department of Research Methods and Diagnosis in Education,
University of Murcia, Spain
tomasizq@um.es

DOI 10.24310/IJNE.11.2023.16622

ABSTRACT

Children with learning disabilities face academic challenges, and their difficulty to learn can be accompanied by rejection from their peers, and social isolation. Learning disabilities in children are a group of disorders, affecting the learning abilities of the children to acquire some or all of the capabilities needed for reading, writing, speaking, listening, reasoning or mathematics. Limited research has been conducted about the impact of learning disability on the self-image of children as they struggle to learn. Self-image is a subjective perception of oneself. This personal view consists of impressions built up over time of the image one has of oneself. Among the methods used in research to examine the self-image of children with learning disabilities are self-image questionnaires and personal construct elicitation methods. Research conducted examining the self-image of children, from the perspective of parents and teachers and that of the children themselves, using these methods, is described in this theory review. The findings from research have shown that many different factors may affect the self-image

RESUMEN

El impacto de los problemas de aprendizaje en la autoimagen de los niños de educación primaria

Los niños con dificultades de aprendizaje se enfrentan a retos académicos, y su dificultad para aprender puede ir acompañada del rechazo de sus compañeros y del aislamiento social. Las dificultades de aprendizaje en los niños son un grupo de trastornos que afectan a sus capacidades para adquirir las habilidades necesarias para leer, escribir, hablar, escuchar, razonar o hacer cálculos matemáticos. Se han realizado pocas investigaciones sobre el impacto de los problemas de aprendizaje en la autoimagen de los niños mientras luchan por aprender. La autoimagen es una percepción subjetiva de uno mismo. Esta visión personal consiste en impresiones construidas a lo largo del tiempo sobre la imagen que uno tiene de sí mismo. Entre los métodos utilizados en la investigación para examinar la autoimagen de los niños con dificultades de aprendizaje se encuentran los cuestionarios de autoimagen y los métodos de elicitación de constructos personales. En esta revisión teórica se describen las investigaciones realizadas para examinar la autoimagen

of children with learning disabilities. One of the factors is the influence of different methods of placing children with learning disabilities into an educational framework in various countries across the world. The benefits of including children with learning disabilities into regular schooling are explained and comparisons between the self-image of children with learning disabilities in special education frameworks and regular education are provided. The teaching methods used in the classroom was another factor that was found to affect the self-image of children with learning disabilities. A deeper understanding of the factors that impact the self-image of these children can facilitate the efforts to fulfill the special needs of children with learning disabilities and may lead to the development of a more positive self-image, despite the learning challenges that the children face.

Keywords: Learning disabilities, self-image, primary education, special education, personal construct theory.

de los niños, desde la perspectiva de los padres y profesores y la de los propios niños, utilizando estos métodos. Los resultados de la investigación han demostrado que muchos factores diferentes pueden afectar a la autoimagen de los niños con dificultades de aprendizaje. Uno de estos factores es la influencia de los diferentes métodos de inclusión de los niños con dificultades de aprendizaje en un marco educativo en varios países de todo el mundo. Se explican las ventajas de incluir a los niños con dificultades de aprendizaje en la escolarización ordinaria y se establecen comparaciones entre la autoimagen de los niños con dificultades de aprendizaje en marcos de educación especial y de educación ordinaria. Otro factor que influye en la autoimagen de los niños con dificultades de aprendizaje son los métodos pedagógicos utilizados en el aula. Una comprensión más profunda de los factores que afectan a la autoimagen de estos niños puede facilitar los esfuerzos para satisfacer las necesidades especiales de los niños con problemas de aprendizaje y puede conducir al desarrollo de una autoimagen más positiva, a pesar de los retos de aprendizaje a los que se enfrentan los niños.

Palabras Clave: Dificultades de aprendizaje, autoimagen, educación primaria, educación especial, teoría del constructo personal.

1. INTRODUCTION

A learning disability is a brain-based disorder that is not well understood, despite involving neurological differences in the brain structure of the individuals suffering from learning disabilities. The learning difficulty affects the individual's ability to absorb, process, communicate, store and retrieve information to which the individual is exposed (Cortiella, & Horowitz, 2014).

These learning disabilities affect the educational possibilities of the children with learning disabilities. With ongoing changes to the requirements for providing educational frameworks for children with disabilities, the need arose for a systematic methodology for identifying and assessing these children. In the latter part of the 20th century, the National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) formulated a definition for learning disabilities, which has been updated over the years and defines learning disability as a "heterogeneous group of disorders

manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability. Although learning disabilities may occur concomitantly with other disabilities (for example, sensory impairment, intellectual disabilities, emotional disturbance), or with extrinsic influences (such as cultural or linguistic differences, insufficient or inappropriate instruction), they are not the result of those conditions or influences” (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991).

An additional educational perspective on learning disabilities can be found in the definition included in the US federal special education law, Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). A specific learning disability is defined as “a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using language, spoken or written, which disorder may manifest itself in the imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell, or do mathematical calculations. This term includes conditions such as perceptual disabilities, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, and developmental aphasia. Specific learning disabilities are not primarily the result of visual, hearing, motor disabilities, mental retardation, emotional disturbance, or of environmental, cultural, or economic disadvantage” (Section 1401 (30) Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), US Department of Education (DOE), (1995). Specific learning disabilities are associated with neurobiological dysfunctions which affect the processes of acquiring reading, writing and mathematical skills, but are also linked to environmental factors, which can affect the individual’s adaptation (Commodari, La Rosa, Sagone, & Indiana, 2022).

The effects of having a learning disability are expected to influence all facets of the individual’s life. The children with learning difficulties “are more vulnerable to not appreciating their qualities and feeling less proud of themselves, which could decrease their self-esteem” (Caqueo-Urizar, Mena-Chamorro, Atencio-Quevedo, Flores, & Urzua, 2021, p. 1). Thus, psychoeducational interventions for children with learning disabilities are being designed to increase the self-esteem of the children (Caqueo-Urizar, Mena-Chamorro, Atencio-Quevedo, Flores, & Urzua, 2021). Furthermore, the education frameworks for children with learning disabilities strive to ensure that children with learning disabilities are socially integrated (Denny, Denieffe, & Pajnkihar (2017). Moreover, the attitudes and perceptions of parents, peers, and educators are influential in assisting the child to achieve social inclusion and integration. Children learn from experience by observing the way in which the social environment reacts to their behavior and adapt their behavior accordingly (Gonen, & Grinberg, 2016).

Self-image is a subjective perception. It relates to the individual's perception about himself, built on his successful and failed experiences and to the individual's belief in how others view him. The concept of self-image was addressed by Morris Rosenberg in *Society and the Adolescent Self-Image* (Rosenberg, 1965). Self-image is a facet of the personality and is based on a personal belief structure. The individual acts in accordance with the expectations of the society, views himself as others view him, and perceives himself as he would like to be (Gonen, & Grinberg, 2016). In addition, self-image is a multidimensional construct, involving the individual's perception of the level of functioning of the social, psychological, familial, sexual and coping self. The individual may have mastered some of these facets, while struggling with others (Mäkinen, Marttunen, Komulainen, et al., 2015). In addition, students' learning outcomes are influenced by the student's self-image, motivation and engagement, with engagement facilitating motivation, which positively impacts the students' self-image (Lakkala, Uusiautti, Kyrö-Ämmälä, & Grönfors, 2020).

2. DEVELOPMENT OF THE THEORETICAL REVIEW

The objective of this theory review is to provide an overview of the research topic relating to self-image of children with learning disabilities and an outline of available literature relating to the impact that learning disabilities have on the self-image of children and the ways that self-image can be affected. The theory review provided an overview of the complex, multi-disciplinary studies published on the topic. A search was carried out of the studies published relating to self-image in children and adolescents with learning disabilities. The inclusion criteria of the studies were determined using an iterative process to ascertain that the inclusion criteria focused on the specific topic addressed in the theory review.

To effectively examine the impacts of self-image, the self-image of the child needs to be assessed. Several assessment tools have been used to provide a deeper understanding of self-image of the child and adolescent. The self-image of adolescents with learning disabilities has been examined in a research study using items from the Katz-Zigler Self Image Questionnaire (Katz, & Zigler, 1967), which is a scale that can be used to compare the real and ideal self-image of the adolescents. A comparison was made between the self-image of the institutionalized and non-institutionalized students with learning disabilities. The institutionalized students reported lower self-image, which was not associated with their cognitive abilities (Zigler, Balla, & Watson, 1972).

Another self-image questionnaire is The Offer Self-Image Questionnaire, Revised, (OSIQ-R) which has been used to assess the individual's perception of their own psychological world. Based on the conception that self-image is a multidimensional construct, the OSIQ-R address-

es 12 dimensions of the individual's functioning using 12 component scales. The 129 items included in the questionnaire cover the individual's functioning across the 12 component scales. The first scale in the OSIQ-R Component Scales, includes the scale examining the Emotional Tone, consisting of 10 items, assessing "the degree of affective harmony within the structure". The Impulse Control scale has 9 items and measures the extent to which the ego of the adolescent can withstand pressure, without resorting to actions that are deemed unacceptable. The Mental Health scale consists of 13 items used to assess the individual's Emotional health as it relates to "the relative absence of psychopathological thought processes". To assess Social Functioning, 9 items are included, each measuring patterns of interpersonal relationships and friendships. The influence of family is measured using the 19 items of the Family Functioning scale which relate to the individual's feelings and relationships associated with his parents. The Vocational Attitudes scales uses 10 items measure "the degree of confidentiality an adolescent feels in learning about and planning for a vocation". Another scale, the Self-Confidence scale consists of 10 items relating to the individual's capacity for adjusting to the immediate environment. Self-Reliance is another facet of the individual's self-image reflecting his ability for coping, measured through 14 items. Body image which relates to the adjustment of the individual to his body includes 9 items for assessment. The Sexuality scale measures the individual's attitudes, feelings and behavior towards the opposite sex using 10 items. Ethical values also affect self-image and reflect the level of development of the conscience through 10 items. Idealism is the final scale including 6 items relating to ideals and willingness to help others (Mäkinen, Marttunen, Komulainen, et al., 2015, p. 4).

In addition, 10 component scales from the OSIQ-R are used to measure the total self-image scale. The sexuality and idealism scales of the OSIQ-R were found to have low correlation with the other 10 scales. Thus, these 2 component scales are not included in the measurement of the total self-image scale, which is calculated using scores across the remaining 10 of the component scales. The scales are rated using a six-point Likert scale, where the value of 1 is chosen for an item that "describes me very well", while a value of 6 is chosen for an item that "does not describe me at all". As a result, an overall low total score indicates an individual who is positively adjusted, while an overall high score is attained by an individual with poor adjustment and a negative self-image (Mäkinen, Marttunen, Komulainen, et al., 2015).

While several aspects relating to the self-image of children with learning disabilities have been examined using the self-image questionnaire, limited research has focused on attempts to examine self-image through the lens of the child. The construct of self has been known to play an important role in a young individual's psychological well-being and therefore, the use of personal construct elicitation methods may be used as a means to understand the self-con-

structs in children with learning disabilities. The elicitation methods assist the children in sharing and communicating their self-constructs and provides an outlet for their voice. Using personal construct methods in adolescents with learning disabilities enables the adolescents' exploration of self across the various dimensions of self. These methods allow the adolescents an expression of their views that may have been misunderstood or misinterpreted (Thomas, Butler, Hare, & Green, 2011).

Earlier studies showed the effectiveness of applying personal construct theory to children and thus, a study was conducted in the United Kingdom which involved four personal construct elicitation methods that were used for facilitating the examination of the self-image of adolescents with learning disabilities. Fifty-nine adolescents in the United Kingdom, aged 11-19 years old, participated in the study by providing their constructs of self-image. The personal construct elicitation methods included two verbal components. In the first, the student was asked to describe themselves. The prompts included a request for the student to describe themselves in three ways, to provide the opposite of one of the descriptions and to suggest that if they could not be described using one of the descriptions, then what they would be. In the second verbal component, the student is required to describe themselves from someone else's perspective. Initially, the student is asked to name someone that knows them very well. Then, the student is asked to describe what that person would say about them and to explain that if they were not as the other person described, what they imagine that they would be. In addition, to the two verbal components, there were two visual components. The first involved ambiguous drawings, where the student was shown a drawing and asked to describe the scene. The student was required to address what was happening in the scene, and what the characters were thinking and feeling. The final visual component was for the student to draw a self-portrait. While relating to the self-portrait, the student was to describe the sort of person appearing in the self-portrait and what that person would be like (Ravanette, 1997; in Thomas, Butler, Hare & Green, 2011).

The findings from the study showed that the adolescents were able to rank their self-image using 201 unique psychological constructs based on nine dimensions of self. They addressed factors that they considered important to their sense of self. The answers that the adolescents provided represented the constructs they had of their environment and these views sometimes differed from what they perceived to be the views of their parents or teacher about the adolescent. Forty-seven percent of the adolescents perceived that their self-image was different than that by which society views them. This study supported the use of personal construct theory techniques to enable children with learning disabilities to share their views of themselves and their environment (Thomas, Butler, Hare & Green, 2011).

3. RESULTS

Different learning frameworks have been at the focus of studies examining the self-image of children and adolescents with learning difficulties. Some of these frameworks have included integrating the child with learning disabilities in the regular educational environment or alternatively establishing special frameworks to provide for the specific needs of the child with learning difficulties. However, despite these efforts to cater to the educational needs of the children, the perception of disability remains “an important construct affecting not only the well-being of individuals with disabilities, but also the moral compass of the society” (Babik, & Gardner, 2021). As a result, the importance of developing a positive self-image and understanding the impact of the environment on the development of self-image in children and adolescents with learning disabilities are important aspects in effectively ensuring the healthy psychological wellbeing of the children and adolescents with learning difficulties.

To gain a greater understanding of the differences in self-image that may exist between students with learning disabilities to that of the students without learning disabilities, one study conducted in the US investigated the impact of learning disabilities on the self-image of children, explored the self-image of 10th grade high school students and compared the self-image of students with learning disabilities to that of the students without learning disabilities. The study used self-image as the dependent variable, while factors likely to impact self-image were used as the independent variables. Three of these factors were found to impact all students in the studied population. These factors were gender, school setting and the parent’s attitude to the student. No unique factors were only found to impact the self-image of the students with learning disabilities. Regarding the students without learning disabilities, their race and the time they participated in extracurricular activities were found to impact their self-image. No significant impact on self-image was found for academic achievement amongst both studied populations (Cohen, 2000).

In another study conducted to compare the self-image of students with learning disabilities to that of students without learning disabilities, Raviv and Stone (1991) examined the differences in the self-image of adolescents with learning disabilities to their peer group. The Offer Self-Image Questionnaire (OSIQ) was used to compare the self-image of adolescents with learning disabilities to their peer group of adolescents without learning disabilities. Forty-nine adolescents with learning disabilities, in the 9th through 12th grades and 49 adolescents without learning disabilities participated in the study. In 4 of the 10 OSIQ scales, the adolescents with the learning disabilities had significantly lower scores than the adolescents without learning disabilities. Adolescents who were diagnosed at a later stage with learning

disabilities had higher scores on two of the scales than the other adolescents who were diagnosed at an earlier stage. The severity of the learning disability was not a factor that affected the self-image scores (Raviv, & Stone, 1991).

Besides differences that may exist in the factors that impact self-image in students with learning disabilities and students without learning disabilities, the effect of different approaches in teaching on the self-image of the students have also been examined. Active teaching has been introduced into the classrooms by teachers as an alternative approach to traditional teaching. In active teaching, the students are active participants in their learning process and are encouraged to engage in collaborative learning. To examine the effect of the use of active teaching for the learning of math in special education classes, forty pupils with learning disabilities were exposed during class either to traditional teaching or the active teaching of math. When the active teaching was used to teach math to the students with learning disabilities, the self-image of the students was higher than in the classes where traditional teaching was the chosen method (Bishara, 2018).

Another factor that could be expected to impact the self-image of children with learning disabilities is their being in a framework of regular schooling or special education. The impact of low achievement on the self-image of children in regular education with the impact on the self-image of children in special education has been compared. Three groups of low-achieving students participated in a study conducted in the Netherlands. Some of the low-achieving students were in regular education and some in special education. Their well-being was assessed according to their peer acceptance and their self-image, which was measured using a self-image scale which included 39 items. The self-image of the low-achieving students in regular education who were receiving remedial support was similar to that of students in regular education who were not receiving remedial support. However, the students in special education displayed slightly higher levels of self-image than the students in general education settings. Furthermore, the self-image of children with learning disabilities that are in regular education is lower than their peers in regular education (Bakker, & Bosman, 2003).

Since the self-image of children with learning disabilities appears to be lower than the self-image of their peers, different programs have been initiated and examined to explore possibilities for facilitating the improvement of self-image of children with learning disabilities. Participation in social intervention programs have been shown to influence the self-image of children with learning disabilities. In one instance, social intervention programs were introduced and used on five junior high school students with learning disabilities that were attending school in Israel. The programs lasted 14 weeks. The intervention program was carried out in the

students' homeroom. Improvement in the level of self-image of all the children with learning disabilities was observed, in addition to changes in their academic achievement following participation in the social intervention program in their homeroom at school (Mafra, 2015).

The learning disabilities experienced by the children can also be differentiated and thus, the effect of the learning disability on the children's self-image may also be dependent on the type of learning disability displayed by the children. A study that involved students in elementary schools in the Netherlands differentiated the children with learning disabilities into two groups. The first group were children with specific learning disabilities and the second group included children with general learning disabilities. The differentiation was based on IQ scores, with the children with specific learning disabilities having normal IQ (above 85), while the children with general learning disabilities had below-normal IQ. In addition, children with specific learning disabilities usually were lagging behind in only one of the subjects, such as reading, arithmetic or spelling. By comparison, the children with general learning disabilities had poor academic performance in more than one of the subjects. Moreover, of the 1,300 children that participated in the study, 439 were attending special education schools, which further differentiated between the groups. The findings from the study showed that children with general learning disabilities had a lower self-image than children with specific learning disabilities. Furthermore, children with general learning disabilities were more often rejected than children with specific learning disabilities. The findings were especially applicable to children with general learning disabilities in general education and for the girls (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, & Bouts, 2007). A negative effect of learning disabilities on the self-image of girls, in particular, has been found. This effect may be explained by the influence of learning disabilities on the girls' feelings of competence, which is one component of self-image. Regarding feelings of competence, girls with learning disabilities lag behind boys with learning disabilities, regardless of whether they are in general education or special education. One explanation for these findings has been the awareness of girls of societal standards from a younger age than for the boys, associated with the importance placed on physical appearance (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, & Bouts, 2007).

The differentiation of the learning disabilities experienced by the children also affected the children's relationships with their classmates in different manners. In the study's assessment of the children with learning disabilities' relationships with classmates, it was shown that children with general learning disabilities had lower mean self-image scores than the mean of all other groups. However, the mean self-image score of the children with specific learning disabilities was not significantly different than the mean of all other groups regarding relationships with classmates (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, & Bouts, 2007).

4. CONCLUSIONS

The understanding about the development of self-image in children with different psychological and social needs and in those children with learning disabilities is limited. Since learning disabilities impact the self-image of children in many ways, efforts are being invested in supporting children with learning disabilities to develop a positive self-image.

Different views exist about the educational frameworks that should be offered to children with learning disabilities in the various countries in Europe and the US. In the US, the tendency has been to integrate children with learning disabilities into regular schools, which provide them with a framework for special education within the school. In the Netherlands, for example, most of the children with learning disabilities were being educated in special schools. Despite several studies that have examined the effect on children with learning disabilities attending either regular schools or special education schools, the impact of the school framework on the self-image of children with learning disabilities remains inconclusive (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, & Bouts, 2007).

It has been suggested that the children with learning disabilities attending regular schools in the US have the opportunity to compare themselves to other children with learning disabilities, as well as with their typically achieving peers. With the greater segregation of children with learning disabilities in the Netherlands and the UK, children with learning disabilities in regular education lack opportunities for comparison with similarly achieving peers. This led to the low self-image of the children with learning disabilities in regular education in the Netherlands and the UK. Furthermore, the special class for the children with learning disabilities in the US educational framework seems to provide opportunities for these children to create friendships within the class, improving their self-image (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, & Bouts, 2007).

In a study conducted on elementary, middle and high school students from several schools in Israel, the impact of social support as a mediator of the effects of loneliness and self-efficacy on the wellbeing of students with learning disabilities and those without learning disabilities was examined. Policies enacted by the Israeli Ministry of Education enable students diagnosed with learning disabilities to be granted special assistance during the school day. This assistance focuses on the special needs of the students with learning disabilities. Of the students participating in the study, 29.6% had been diagnosed with learning difficulties. The findings from the study showed that the socio-emotional profile of students with learning difficulties differs from that of their peers and is found to affect their well-being. The importance

of effective, practical educational programs plays a vital role in ensuring the wellbeing of the students (Heiman, & Olenik-Shemesh, 2020).

Programs introduced in schools to leverage improvements to the self-image of children with learning disabilities have positively affected the self-image of the children. These social intervention programs introduced in the homeroom of the school have also led to improvements in academic achievement in the children with learning disabilities (Mafra, 2015).

Overall, the theory review outlined some of the factors that have been associated with the impact that learning disabilities have on the self-image of children. The practical implications of the findings from the theory review are connected to both the way the education system and other individuals relate to children with learning disabilities and the way in which the children themselves, develop their self-image. The education system should continue to examine ways in which inclusion of the children in educational frameworks could contribute to building the self-esteem of the children with learning disabilities, while focusing on the aspects that have been found to strengthen self-esteem.

A deeper understanding of the aspects associated with learning disabilities that impact the children's self-image may be gained through future research on children with learning disabilities that focuses on the children's view of their own self-image to examine factors that are influential in the development of the self-image of children with learning disabilities.

5. REFERENCES

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Babik, I., & Gardner, E.S. (2021). Factors Affecting the Perception of Disability: A Developmental Perspective. *Front. Psychol. Sec. Developmental Psychology*, 12.
- Bakker, J. T., Denessen, E., Bosman, A. M., Krijger, E. M., & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 47-62.
- Bakker, J. T., & Bosman, A. M. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26. 5-14.
- Bishara, S. (2018) Active and traditional teaching, self-image, and motivation in learning math among pupils with learning disabilities, *Cogent Education*, 5:1, 1436123, DOI:10.1080/2331186X.2018.1436123.

- Caqueo-Urizar, A., Mena-Chamorro, P., Atencio-Quevedo, D., Flores, J., & Urzua, A. (2021). Self-esteem in adolescents with learning difficulties: A study from the perspective of the students, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*. 10.1002/pits.22572.
- Cohen, A. (2000). Connection between self-image and chosen factors amongst pupils with or without learning disability. *Review and Research Waves*, 9, 19-24.
- Commodari, E., La Rosa, V. L., Sagone, E., & Indiana, M. L. (2022). Interpersonal Adaptation, Self-Efficacy, and Metacognitive Skills in Italian Adolescents with Specific Learning Disorders: A Cross-Sectional Study. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education (EJIHPE)*, 12(8), 1034-1049. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12080074>
- Cortiella C, Horowitz SH. The state of learning disabilities: Facts, trends, and emerging issues. 2014. [August 13, 2014]. <https://www.nclد.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf>.
- Denny, M., Denieffe, S., & Pajnikihar, M. (2017). Exploring Community Attitudes to People with Learning Disabilities: Using a Micro-Neighbourhood Design. *Learning Disabilities - An International Perspective*. doi: 10.5772/intechopen.69388.
- DOE (U.S. Department of Education). Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1995: Reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Washington, DC: DOE; 1995.
- Gonen, A., & Grinberg, K. (2016). Academic Students' Attitudes toward Students with Learning Disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 240-246.
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2020). Social-Emotional Profile of Children with and without Learning Disabilities: The Relationships with Perceived Loneliness, Self-Efficacy and Well-Being. *International journal of environmental research and public health*, 17(20), 7358. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207358>
- Katz P. & Zigler E. (1967) Self-image disparity: a developmental approach. *J Pers Soc Psychol*, 5: 186-95.
- Lakkala, S., Uusiautti, S., Kyrö-Ämmälä, O., & Grönfors, P. (2020). Students' social self-image and engagement with studies within the classroom: A qualitative multimethod research on teachers' pedagogical activities in inclusive education. *International Journal of Whole Schooling*, 16(1), 35-60.
- Mafra, H. (2015). Development of learning and social skills in children with learning disabilities: an educational intervention program. International conference "Education, Reflection, Development", ERD 2015, 3-4 July 2015, Cluj-Napoca, Romania.
- Mäkinen, M., Marttunen, M., Komulainen, E. *et al.* (2015). Development of self-image and its components during a one-year follow-up in non-referred adolescents with excess and normal weight. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 9, 5. <https://doi.org/10.1186/s13034-015-0038-7>.

- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1991). Learning disabilities: Issues on definition. *Asha*, 33, (Suppl. 5), 18-20.
- Ravenette T. (1997) *Personal construct psychology and the practise of an educational psychologist*. Great Britain, EPCA Publications.
- Raviv, D., & Stone, C. A. (1991). Individual differences in the self-image of adolescents with learning disabilities: the roles of severity, time of diagnosis, and parental perceptions. *Journal of learning disabilities*, 24(10), 602-629. <https://doi.org/10.1177/002221949102401003>.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt183pjhh>.
- Thomas, S., Butler, R., Hare, D. J., & Green, D. (2011). Using personal construct theory to explore self-image with adolescents with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 225-232. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2010.00659.x>.
- Zigler E., Balla D. & Watson N. (1972) Experimental determinants of self-image disparity in institutionalised and non-institutionalized retarded and normal children. *J Pers Soc Psychol*, 23: 81-7.

The Impact of School Climate on Violence in Arab Schools in Jerusalem: The Perspective of Teachers

Enviado: 17 de marzo de 2023 / Aceptado: 23 de marzo de 2023 / Publicado: 31 de julio de 2023

ALA ELDIN SALHB

Escuela Internacional de Doctorado, Universidad de Murcia, España
alaeldin.salhb@um.es

FUENSANTA HERNÁNDEZ PINA

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación,
Universidad de Murcia, España
fhpina@um.es

JUAN SOLÍS BECERRA

Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura,
Universidad de Murcia, España
jasolis@um.es

DOI 10.24310/IJNE.11.2023.16443

ABSTRACT

School violence constitutes one of the central issues on public agenda in Israel and multiple other countries, since the figure of those students involved in such violence is considerable high according to international standards. The aim of this study is to examine the teachers' perceptions of the impact of educational climate on reducing violence in Arab schools in Israel. The tools used to collect data were a questionnaire and a semi-structured interview. 352 teachers participated in the study: the number of participants filling in the school climate questionnaire was 302 and the number of participants in the interview were 50 teachers. All the participants in the study are from East Jerusalem and work in both state and private Arab schools. The findings of the study indicate that, according to the teachers' opinions, there is a positive relationship between

RESUMEN

El impacto del clima escolar sobre la violencia en centros árabes de Jerusalén: perspectiva del profesorado

La violencia escolar supone uno de los temas principales en la agenda de trabajo de Israel y en otros muchos países puesto que el número de alumnado implicado en estas situaciones es elevado considerablemente de acuerdo a estándares internacionales. El objetivo de este estudio es examinar las percepciones del profesorado del impacto del clima de aula para reducir la violencia en los centros árabes de Israel. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron un cuestionario y una entrevista semiestructurada. 352 profesores participaron en el estudio: 302 hicieron el cuestionario sobre el clima de aula y 50 realizaron la entrevista. Todos los participantes en el estudio pertenecen a la parte oriental de Jerusalén y trabajan en

maintaining an optimal educational climate and the reduction of violence in the Arab schools.

Keywords: school violence, classroom environment, teachers.

centros públicos y privados árabes. Los resultados del estudio indican que según la percepción el profesorado hay una relación positiva entre un clima de aula óptimo y la reducción de la violencia en los centros árabes.

Palabras Clave: *violencia escolar, clima de aula, profesorado.*

1. INTRODUCTION

School violence constitutes one of the central issues on public agenda in Israel and multiple other countries. Many researchers emphasize its negative effect on the physical and mental well-being of pupils and as well on the entire pedagogical process when those pupils who are not directly involved in incidents of violence also suffer from the adverse effects (Pellegrini & Long, 2002). Arab education in Israel operates within a state with a Jewish majority. Arab education is part of an education system in a multi-community society that has great diversity. (Abu-Asba, 2007). This study will seek to examine violence that occurs within Arab educational institutions in East Jerusalem. The goal is to see how the school climate affects student violence in these institutions. This question will be examined by the subjective perceptions of the Arab teachers who work in these institutions.

1.1. The educational system in Israel

The educational system in Israel is divided into a formal education system and an informal education system. Formal education is conducted within the framework of educational institutions, with several stages of schooling: pre-primary education for ages 3-6; primary education for grades 1 to 6, and post-primary education, divided into two: middle school for grades 7-9, and upper division for grades 10-12. Non-formal education is conducted outside the school framework and includes activities in the community for young people. (Abu-Saad, 2006).

The education system in Israel is directly subordinate to the Minister of Education and the Director General of the Ministry of Education, and under them several procedures and districts operate. Teacher matters are concentrated in the Senior Division of Personnel in Teaching and in the Administration for the Training, Continuing Education and Training of Teaching Staff (Abu-Saad, 2006).

Schools in Israel include schools in which the language of instruction is Hebrew or Arabic (known as The Arab education system). Bukowski and Schmidt (2005) note that according

to surveys conducted in Israel on the power of teaching in kindergartens and schools in the Hebrew and Arab sectors, it has been found that the number of teachers is increasing compared to the number of students, but the ratio between the number of students and a teacher in Arab education is greater compared to the ratio in Hebrew-language schools. The Israeli education system is one that includes the Jewish and Arab sectors, among others. Within the Arab sector, in the field of education there is a wide range of problems related to the lack of resources (Abu-Saad, 2006).

The education system in Israel is characterized by deep gaps between students from different socio-economic backgrounds. One of the most prominent gaps is the gap between the Arab education system and the Hebrew education system. These disparities, therefore, are an integral part of the divide between the Jews and the Arabs that has existed in the State of Israel since its inception. The disparities are expressed in two main areas that are related to each other - budgeting and educational achievements. In terms of the budget, for years Arab education has suffered from discrimination compared to Hebrew education at all stages of study - in elementary schools, middle schools, and even more so in upper schools. Various studies have found that the biggest gaps are precisely between schools attended by students from difficult socio-economic backgrounds (Haj Yahya et al., 2021).

In Arab society, in Arab schools the scene is more difficult - several factors influence the involvement of students in violent behaviours. These factors move in circles, from the circle closest to the adolescent that includes his personal and personal characteristics, to other circles such as the family, his peer group, the neighbourhood and society in general. Personal factors include, among others, gender, age, temperament and other personal characteristics; Family characteristics, that is, the extent of supervision that parents exercise over their children, the structure of the family (Ali, 2014).

Modernization processes in this society create a transition from a traditional society to a modern society. This transition makes it very difficult for the parents to supervise the children (HajYahia-Abu Ahmad, 2006).

The average investment in a student from a disadvantaged background in Hebrew education is thousands of shekels higher than the investment in a student in Arab education. The fact that the majority of students in the Arab education system come from disadvantaged backgrounds only reinforces the urgent need for budgetary investment that will erase the disparities. Following the policy of the Ministry of Education to expand the differential budgeting, the budget gaps in the elementary schools and middle schools have narrowed somewhat

in recent years, but there are still unjustified gaps. Various studies have found in this regard that the budgeting gaps have a social and academic education on both groups, Arab and Jewish together (Haj Yahya et al., 2021).

The gap between the resources invested in Arab education and those invested in Hebrew education is not only expressed in the budgeting of teaching hours. The teaching infrastructure and tools available to teachers and administrators in Arab education also do not allow meaningful learning, especially not for students from disadvantaged backgrounds. There is a serious shortage of classrooms, physical infrastructure and digital equipment for teaching. Also, both the curriculum itself and the ways in which it is implemented do not provide the necessary knowledge and skills for the future integration of Arab education students into Israeli society and the world of work of the 21st century (Haj Yahya et al., 2021).

This fact, of course, expresses a decisive influence on the future of these populations so that it is a situation that perpetuates itself, when the younger generation is one that reaches a similar situation of the previous generation and so on. And if that's not enough, there are signs that indicate a decline in the level of teachers involved in Arab education, a field in which until recently Arab education was actually stronger, in some respects, than Hebrew education. Of course, these fundamental problems also have consequences for the students' achievements. In the Mitzvah exams, in eligibility for the matriculation certificate, in the quality of the matriculation certificate, in international tests and in the dropout rates — in all of these the Arab education stands out for the worse (Haj Yahya et al., 2021).

It is true that in recent years there has been an improvement in some of the indicators, and in general it is possible to point to a trend of narrowing the gaps between the achievements of the students of the Arab education and the achievements of the students of the education Hebrew; however, in many of the indicators there are still gaps that sabotage the chances of Arab students to integrate into higher education and quality employment. Some studies have shown that the gaps in achievement are largely due to the socio-economic background of the Arab students, and that given a similar background, the chance of an Arab student to succeed is similar to that of a Jewish student And sometimes even higher than it. These findings highlight the inability of the education system in Israel to provide equal opportunities in education for students from different backgrounds. The disparities in the education system also extend to higher education. The eligibility rate for the matriculation certificate and its quality, and the psychometric test score, are a heavy barrier for many young people in Arab society (Haj Yahya et al., 2021).

And yet, there is a significant improvement compared to previous years, but there is still a large gap between the proportion of Arab students in Israel and the proportion of young Arabs in the general population, especially in advanced degrees. The stagnation in the rate of Arab men applying for higher education in recent years is particularly worrying. Unlike the rate of young Arab women who have been integrated into the higher education system, the rate of young Arab men has hardly increased in the last decade (Haj Yahya et al., 2021).

The subjects of study that the Arab students apply to are not diverse, which may harm their integration potential in the labor market in general and in quality employment in particular. In professions where employment opportunities are limited and wages are low, such as education and teaching and languages and literature, Arab students are over-represented, while in professions such as engineering and architecture, science and law they are significantly under-represented. The difficulties of the Arab population to integrate into institutions of higher education in Israel, especially in the medical professions, force many to turn to higher studies abroad. According to estimates, almost a quarter of the Arab students who are citizens of Israel study in institutions of higher education abroad, and most of them study medicine or para-medical professions. Besides the formal education system and the higher education system, this study also examined the gaps in early childhood education and informal education (Haj Yahya et al., 2021).

1.2. The school climate

The *school climate* is a concept that includes many dimensions that are attributed to it in the context of the school classroom and the school as a whole. It is common to call this concept also the *school environment* or the *school atmosphere*. The most common definition of this concept refers to the interaction that exists between the various factors that exist in the school, between the teacher and the students and between the students and themselves. In addition, this aspect of the classroom climate refers to various aspects that examine the personal development of each of the students in the school itself. The school climate, in this respect, examines various aspects related to the micro aspects of the school, i.e. the students and the teachers themselves (Reyes et al., 2012). The school climate, in general, is related to the perception of students in their school, their behaviour in their classroom and their attitude towards learning and the activities offered at school (Bar Maoz, 2008).

Various studies done in this regard have seen the importance of the concept of school climate when it comes to aspects that concern the students' ability to discover abilities that

will help them in the learning process as well as in the social process they go through within the school (Shaaf, 2015).

In particular, according to the research literature, it is customary to see the concept of school climate as having a positive effect on social skills, the student's well-being and his academic achievements. The concept of school climate, in this respect, distills into it all the social and educational processes that take place at the macro level in the school, processes that affect the social skills, well-being and academic achievements of the student, respectively. Another accepted definition of school climate is a view of the latter as an intellectual, social, emotional and physical environment in which students learn (Shaaf, 2015).

This environment, therefore, is one that has been found by the research literature to have a significant impact on students in many respects. The environment is one that can encourage the students to learn and be an integral part of the process taking place in the school and on the other hand it is an environment that can also stimulate a feeling of rejection on the part of the students and their reluctance to take a significant part in the learning process (Reyes et al., 2012).

The concept of school climate does emphasize the fact of the concept as one that emphasizes the aspects of the interaction between the teacher and the students and between the students and themselves but, according to some interpretations of the research, it also refers to structural aspects of classroom organization, teaching styles, discipline problems, gender and the age of the student. Research done in this regard holds that the school climate is based on four main dimensions. The first dimension concerns the behavioural and mental openness of the teacher and the students. This is an index that expresses a significant effect on the interaction between the teachers and the students and actually expresses its nature. When the nature of the interaction is positive then there is also a positive effect on the students who are more motivated to take a significant part in learning, in practice (Shaaf, 2015).

A second dimension is the teacher's support for the students and the students' support for their classmates and the school in general. This fact, when it exists, describes a situation according to which there is support and reinforcement of the students, among themselves, as well as from the teachers. This type of support is one that encourages the students to succeed more than in the case where no one cared about them and no one expressed interest in them, in practice (Shaaf, 2015).

Various studies have shown in this matter the importance that students give to their teachers, as well as their friends at the educational institution, when it comes to their support

for them. When this support exists, it is a significantly stronger structure that affects the student's desire to continue being part of that body that he feels strengthens him (Shaaf, 2015).

In this regard, various studies have shown that the percentage of students dropping out of the educational institution is lower, that is, the more support that the students receive, both from other students and from the teachers themselves, then the percentage of them dropping out of the educational institution and the class is significantly lower. On the other hand, when there is no support, the dropout percentages increase and this is due to the fact that there is no dropout prevention mechanism that exists in a situation where the students support each other and the teachers support them (Shaaf, 2015).

A third dimension that is reflected here is the equal attitude of the teacher towards his students and the equal attitude of the students towards their classmates and the educational institution in general. An equal treatment of students is one that indicates that all students are treated equally, that is, there is no discrimination between students. Preventing the feeling of discrimination between the students is one that allows them to feel that each of them has a real opportunity to succeed and that each of them receives the appropriate tools for success without creating a difference between them, one way or the other. This fact also creates a process of encouraging the students and causes them to become agents who want to take a more significant part in what is going on in the classroom (Shaaf, 2015).

Another index relates to the fact that it was found that the climate of the educational institution is one that promotes order and procedure that are known to the teacher and his students. The same order and procedure is the one according to which the class is conducted at the current level. This is a factor that expresses the removal of the students' possible confusion from the unknown. Many times, as found by various studies done in the research literature, students reach a situation where they feel that they are not successful in their studies and are not successful socially due to the fact that they do not understand what the order of study is, what the purpose of the study is, what the purpose of the lessons they receive and so on. Promoting order and management, therefore, is in terms of a factor that influences them to understand the orderly process of the learning process, to be aware of the process throughout and to understand what came before what, what will come after what, and this is with the aim of making order in their minds as far as the learning process is concerned and allowing them to follow it from the beginning (Sheaf, 2015).

These dimensions express the fact that the concept of school climate, as well as classroom climate, is one that requires continuous cultivation through systematic and comprehensive

educational work on the part of the teaching staff, in particular the head educator of the class (Reyes et al., 2012). Thus, the development of the school climate is not a factor that develops by itself and for the exact same reason, as presented by several studies indicate that the climate has a profound effect on the mental and emotional health of students. It affects self-esteem, the fusion of self-criticism effects (Kuperminic et al., 2001) and a variety of emotional and intellectual products. (Tzafroni, 2008). it is a situation that expresses a direct effect on the students who see the level of effort made by the educational institution and the teachers in order to help the students in various aspects. This fact expresses the mobilization of many of the students towards the teachers as well and the commitment of the students on their part with regards to the learning processes they are required for (Obrennan et al., 2015).

In this regard, it was found that an unequal relationship between students, in the relationship between themselves or in the relationship they receive from the teacher significantly affects the school climate. The school climate, in this respect, expresses the point of balance between the various factors that exist in it. A violation of this balance and a preference for one of the factors present in it over another can lead to a significant damage to the school climate. This fact expresses a central definition of the school climate and is the balance that exists between all the systems and all the factors that this concept encompasses (Obrennan et al., 2015). The balance is one that preserves all the details that exist in this system for those who continue to take a significant part in this system, in this case the education system (Reyes et al., 2012).

The school climate is nothing but a description of the interactions between the students and themselves and between the students and the teacher. Therefore, it refers to the hierarchical status that each student receives in the class and catalogs it according to certain characteristics. Thus, the division of students, mainly among themselves, into the smartest student academically and the most socially acceptable student are examples of processes that develop as an integral part of the school climate and the classroom climate (Barlev, 2007).

Group formation and joint work between students in the classroom, which express an integral part of the school climate, can be damaged due to social processes that take place in the classroom space or in the online space, such as the class WhatsApp group (Hannah, 2013). For this very reason, the school climate is such that it can promote situations of accepting the existing hierarchy in the educational institution and, on the other hand, lead to this hierarchy not being accepted at all (Reyes et al., 2012).

This last fact is one that expresses the ability of the students to be part of the framework of the studies, many times, and to express interaction factors that are affected and influence

the school climate in a positive way. The students' ability to accept the hierarchy of the educational institution over them, especially the teachers, is one that can influence them in regards to the behaviour that can be defined as appropriate in the educational institution aspect (Hannah, 2013).

The acceptance of the hierarchy in the educational institution by the students who exist in this system is a factor that can testify to the fact that the students are those who listen to the teachers and accept the rules of the educational institution and on the other hand those who act against the laws of the educational institution. In cases of this type, therefore, it can be seen that the students take an approach that is contrary to the social and educational concept in the educational institution, i.e. it involves anti-social behavior in front of their friends, failure to comply with the tasks of the educational institution, and the like aspect (Hannah, 2013).

On the other hand, when the students accept the hierarchy that exists over them, they are also those who express compliance with the laws and regulations of the educational institution both in the social aspect and in the educational aspect (Hannah, 2013). Processes such as students boycotting another student in the class express a change and damage to the school climate and the balance of relations between the various elements in the class and themselves. Many times the exclusion of different groups of students, based on different divisions, leads to a change and damage to the school climate, respectively (Hannah, 2013).

Many teachers strive to create a positive school climate that is influenced by all the different processes that take place in the classroom. Various activities that consolidate the class socially and various activities that promote the advancement of all students at the academic level are just a few examples of the ability of the teaching staff to influence the school climate. This is, therefore, a situation where positive behaviour affects a positive school climate and a positive school climate is one that affects the promotion of positive behaviour. Thus, it is a process which is a kind of "snowball" in which one thing leads to another thing, the second thing leads to the first thing and so on (Hannah, 2013).

Thus, as the school climate describes processes that exist between the teacher and the students and between the students and themselves, so also the nature of these relationships, on both sides, express the various factors that can affect the school climate. Thus, teacher-student relationships and student relationships, among themselves, express the school climate in its essence and the nature of these relationships can influence this concept, respectively. A major factor, in this regard, which affects the school climate is expressed in the students' perception of accessibility to the classroom, both at the social level and at the academic level (Hannah, 2013).

Thus, a phenomenon in which students in the class, some or all of them, feel uncomfortable in the class, directly affects the school climate. This fact indicates that the climate of the school is such that it can make the students who exist there, as well as all the factors that exist in the educational institution, feel comfortable. This feeling of comfort is one that can affect the relationships between the various factors that exist in the educational institution (Hannah, 2013).

Thus, a sense of comfort is one that can contribute to normal relations between the students and themselves and a more positive interaction between the various factors that exist in the educational institution from the beginning. In this case, therefore, one can expect at least different cases which can express a conflict between different factors within the educational institution and a less positive interaction between them (Hannah, 2013).

1.3. Violence

The research literature is one that defines the concept of violence as expressing the use of force towards the other, the use of force that causes damage in one way or another. More simplistic versions of the concept of violence are those that define this concept as extreme physical force that is applied by one agent to another agent. Violence does not have to be directed towards another human factor, but violence can also express a violent act against inanimate products, for example. Many times, therefore, violence is one that pertains to violence against property. Violence, as a rule, does not have to be physical either, but violence can be expressed in a wide variety of ways such as verbal violence, financial violence, mental violence and the like (Henry, 2000).

Violence is one that can also be defined from the perspective of the relationship between the two different factors, one of which applies violence and the other - the violence is applied to him. Thus, violence can be between two students and receive one type of context, it can be between a man and a woman who are in a relationship and receive a second context and so on. Violence, at the level of the result, is not always treated in the same way, but this depends, to a large extent, on the factors in which the violence takes place and on the social perception that exists in that exact place (Henry, 2000).

The violence is one that creates a situation in which there is a violent factor, on the one hand, and a factor that absorbs the violence on the other hand, the victim. Violence is one that has many secondary consequences. Beyond the fact that it causes damage at the time of the injury, i.e. while the injury takes place practically, it is one that manifests a long-term effect

in the physical aspect as well as in the mental aspect. Violence is a phenomenon, therefore, which is seen as undesirable in society, but it still exists. For this exact reason, various studies have examined over the years in the research literature which factors lead to violent behaviour on the part of various parties towards other parties (Henry, 2000). School violence is a social problem that causes great concern in Israel and throughout the world, and has significant consequences for the organization and society in general (Cozma; Kukaswadia, 2015., et al., Chester Janssen, Craig, & Pickett, 2015)

Some of these studies focused on the classroom. Violence in the classroom is one that is perceived as having a particularly negative effect on the various factors present in the classroom. Violence in the classroom and school violence in general is one that can arise from a variety of different reasons. Various studies that have been done in this regard have shown that within the framework of studies, violence is common and can manifest itself in physical violence, mental violence, and the like. Especially in the various educational settings where boycotts of other students are a matter of routine, violence can be common. At this age, as well, this is a group of students who compare themselves to their peer group and in order to gain a higher status in the eyes of the school, they often defame other students and behave violently towards them in order to glorify their name (Henry, 2000).

The definition of Benbenisti, Zeira and Astor (2005) for “school violence” – a behaviour which purpose is physical or emotional damage to the person or property (including school property) within school grounds. This definition includes within itself, verbal-social violence (such as cursing, humiliation, boycott), threats (direct, indirect, extortion, intimidation), physical violence (pushing, kicking, punching, beating), theft and damage to property, use of weapon (carrying, threatening, using) and sexual harassment (Reis et al., 2000).

School violence is one that receives a specific definition in the research literature. This fact stems from the fact that all violence, as mentioned, is seen as expressing a different process which must be examined in a completely different way as well. School violence is defined as the threat or use of physical force with the intention of causing physical injury, harm or intimidation of another person. The consequences of school violence have been found, according to various studies, to be particularly severe and this is due to the fact that this is a young group at an age that violence can affect in a more significant way compared to adults who suffer from violence (Sezer, 2021).

Also, various studies have shown that violence at school age is one that can express a more significant effect due to the fact that it is an age period in which students shape them-

selves in terms of their cognitive ability, in terms of their social ability and so on. When violence occurs in this case precisely those who experience the violence are those who can be significantly negatively affected by that violence precisely when the violence in this case can harm them significantly in terms of their ability to develop in the present as well as in the future. Violence in the educational institution is such, therefore, that has been examined in many studies in order to examine the various sources it can have and what possible solutions can be offered to it (Sezer, 2021).

Violence can arise between students and themselves, between students and teachers and sometimes also between teachers and students. The violence is one that can be the result of various difficulties that the students go through in their home, in their personal experience, in their development process. It is, therefore, a process that can express a significant difficulty that the student experiences in the anger that he takes out on others in the form of violence. For this very reason, various studies have testified that violence is a factor that should be treated as a red light. That is, the various factors that lead to that violence must be examined and the various reasons behind it must be understood (Sezer, 2021).

Many times, therefore, according to this very concept, the violence is one that expresses a significant difficulty that the student hides and that he is not exposed to other factors. Either way, various studies have testified to the significant difficulty in managing the classroom when there is a violent element in it. The violent factor is not alien to the hierarchy that exists in the educational institution and is one that seeks to release every burden. The violent factor is one that harms the social fabric and this is due to the fact that it creates unrest about violence which often also creates different camps within the class. This, in contrast to a positive process which expresses the creation of a single texture of the educational institution and the students existing within it with processes of a sense of mutual guarantee among them (Sezer, 2021).

In this case, therefore, it is a particularly negative process that affects not only the violent student himself but many times the entire class. The environmental context for student violence is one that has been examined according to various studies. In this matter, therefore, the claim was made that the environment of the studies is one that affects the discovery of violence by the students, many times. An environment that is considered more stressful or one that shows less understanding and inclusion of the students is one in which the students show more violence, in a significant part of the cases (Sezer, 2021).

On the other hand, an environment that instills an atmosphere of calmness in students is one that promotes positive interaction between students and themselves, between students

and teachers, and so on. This fact creates a more positive interaction between the various factors that exist within the framework of studies and thus enables the development, at the macro level, of various aspects that relate to both educational development and social development (Henry, 2000).

Some studies (Shadmi, 2004) have shown that violence is one that can harm an individual's sense of belonging or his desire to belong and be part of a group, to be loved and to be loved is also defined in the research literature as the degree to which he feels being accepted, respected, contained and supported in his social environment. Various studies (Ryan & Deci, 2000). Have developed the sense of belonging as an integral part of Maslow's pyramid of needs. In fact, not only is this matter established as part of Maslow's pyramid of needs, but there were those who claimed that the sense of belonging should be placed in the line of the more important human needs (Henry, 2000).

Several studies have testified that a sense of belonging is not a permanent thing, but a static perception and feeling that does not preserve itself. Thus, some studies (Benbenisht & Astor, 2005) claimed that this is an important need of the individual, but this need depends on time, context and different circumstances and on the space such as a university, it is more important that the individual gives when it comes to the sense of belonging that he wants to feel and this is a more significant need than usual. This fact is due, for example, to the perception that this is a space that has a lot of dominance in terms of social interaction, and therefore the sense of belonging in that institution is also important as part of the perception that it is the ability to succeed in a significant way in this period from both the social and academic point of view (Sezer, 2021).

A sense of belonging has consequences both on the micro level, on the individual, and on the macro level. Thus, a sense of belonging can also be expressed in a group, that is, in the desire of a certain group to feel belonging. This sense of belonging seeks to create a supportive environment, an environment where there is unity when it comes to beliefs, opinions, symbols and the like. In the sense of belonging, both at the micro level and at the macro level, there is a significant reference to the existing framework which is seen as the one that creates the sense of belonging. Sometimes this framework is the one that actually creates a higher pressure and need among the factors that belong to it to feel they belong, thus increasing the desire for a sense of belonging in general (Henry, 2000).

The lack of feeling of belonging can create a feeling of alienation of the individual in the environment in which he exists and lead him to a feeling of alienation from it. Therefore, the element of belonging is critical due to the fact that through it the individual or the group feels

that they identify with the goals and with the processes they carry out in that space out of a sense of their connection to that exact space. In other processes, as an example, where the individual does not feel a sense of belonging, then he can still exist in the same space, although his level of participation in the processes taking place there and his level of motivation to take an active and real part in it will significantly decrease (Henry, 2000).

The connection of a sense of non-belonging to violence is due to the fact that violence is one that can cause a sense of non-belonging in the students, the victims who experience violence in the classroom, and also that violence by students towards others is one that can also stem from a sense of not belonging to what is happening in the classroom. In both cases, therefore, it is a negative effect on the macro class (Henry, 2000).

I wanted to examine whether teachers in the Arab society perceive the school climate as having an effect on the violence on the part of students in the Arab sector in East Jerusalem. The goal was to examine their subjective perception and thus strengthen the hypothesis that arose in this regard from the research literature which hinted at this exact matter

To what extent do the teachers think that there is a positive relationship between maintaining a positive school climate and preventing violence in educational institutions, in addition, do the elements of the climate have the same effect on reducing school violence?

2. METHODOLOGY

The goal was to examine the teachers' perception of the effect of the school climate, the educational climate on the students themselves and their manifestations of violence in particular.

Is there an impact of the administrative side in the school on the school climate in reducing school violence?

Is there an impact of the Belonging to the crew on the school climate in reducing school violence?

2.1. Method

This study was conducted in an integrative approach that includes qualitative and quantitative analysis (Method Mixed), the current study relies on two tools: a qualitative in-depth interview, and a questionnaire relating to the perception of climate in the eyes of teachers. The educational climate questionnaire for teachers was developed by The National Authority for

Measurement and Evaluation in Education - Ministry of Education Israel in 2018 and consists of 33 statements, the dimensions of which in the questionnaire consist of seven dimensions, the perception of the school management, the perception of violence in the school, social relationship capabilities, task capabilities, belonging to the team, identification with the profession, identification with the school.

2.2. Participants

The present study had significance for the use of a purposive sample, which focused on selecting interviewees that represent the surveyed population. Therefore, in the selection of the various teachers and educators, several important parameters were taken into account:

- The location of the school – it is important to combine representatives from different schools and different neighborhoods in East Jerusalem, in order to stand up for the differences between them (if any), and to get results that characterize all types of schools in East Jerusalem.
- Variety of roles – in the current sample, educators were chosen to play different roles in the schools (teachers, educators, centers, consultants, advisors), in order to emphasize the differences between them in terms of their disabilities and their different ways of coping.
- A wide range of professional seniority – on the one hand, relatively young educators with different seniority were selected. In the current study, 50 teachers participated in the interview, see an Arabic-speaking table from East Jerusalem. Work in both official and private Arab schools.

Tabla 1. Profile of the educators who were interviewed.

Independents variables	The class	Frequency
Job title	class educator\ nanny	20
	teacher for a subject	20
	Owner of a job (Centre, consultant, administrative staff member)	10
	Total	50
Gender	male	25
	female	25
	Total	50
Academic level	first nickname	20
	second nickname	26
	third nickname	4
	Total	50
Years of Experience	less than 5 years	12
	from 5 to 10 years	14
	more than 10 years	24
	Total	50
The stage of education in which I work	primary	10
	preparatory	20
	High School	20
	Total	50
School location	Northeast Jerusalem	25
	Southeast Jerusalem	25
	Total	50

There were 302 participants in the study who work in Arab public and private schools in East Jerusalem 302 teachers by filling in a questionnaire. Tables 2 show the profile of the participants accordingly.

Tabla 2. Profile of the educators who were interviewed.

Independents variables	The class	Frequency	Percent
Job title	class educator\ nanny	99	32.8
	teacher for a subject	120	39.7
	Owner of a job (center, consultant, administrative staff member)	83	27.5
	Total	302	100.0
Gender	male	83	27.5
	female	219	72.5
	Total	302	100.0
Academic level	first nickname	135	44.7
	second nickname	155	51.3
	third nickname	12	4.0
	Total	302	100.0
Years of Experience	less than 5 years	45	14.9
	from 5 to 10 years	75	24.8
	more than 10 years	182	60.3
	Total	302	100.0
The stage of education in which I work	primary	107	35.4
	preparatory	79	26.2
	High School	116	38.4
	Total	302	100.0

2.3. Data collection instruments

To verify the validity of the tool and that all the paragraphs and dimensions of the questionnaire were valid, this was verified using structural validity, as the correlation coefficients were found between each dimension of the school climate, and the total score for all items of the school climate, The analysis showed that there is a strong positive and statistically significant relationship between the total score of the school climate and the total score for each dimension of the school climate, where the values of the correlation coefficients ranged between (.663) for the ability to perform a task and (.852) for the view of the administrative side of

the school, and these values indicate a high validity of the research tool and that it measures What it was set for, as shown in Table 3:

Tabla 3. Reliability.

CORRELATIONS			
	the field	Pearson Correlation	p-vale
School climate	The view of the administrative side of the school	.852**	.000
	The ability to build social relationships	.709**	.000
	The ability to perform a task	.663**	.000
	Belonging to the crew	.672**	.000
	My opinion about my current school	.670**	.000

To verify the reliability of the search tool, the reliability coefficient of Cronbach's alpha was calculated, the reliability coefficient value for all paragraphs is (.925), and this value indicates that there is a very high reliability for the paragraphs as shown in Table 4:

Tabla 4. Cronbach's Alpha.

RELIABILITY STATISTICS		
the field	Cronbach's Alpha	N of Items
The view of the administrative side of the school	.932	8
The ability to build social relationships	.891	7
The ability to perform a task	.677	4
Belonging to the crew	.827	4
My opinion about my current school	.877	2
school climate	.925	25

3. RESULTS

Q1: Is there an impact of the administrative side in the school on the school climate in reducing school violence?

To answer this question, A simple linear regression was used, and it was found from the analysis that the square value of the correlation coefficient is (.726), This value explains that the

administrative side explains about 73% of the variance in the school climate, and it was also found from the analysis that there is an a positive impact of the administrative side on the school climate in reducing school violence as shown in Table 5, The mathematical formula that expresses this impact, and the graphic Figure 1: school climate = 2.005 + .531*The view of the administrative side of the school.

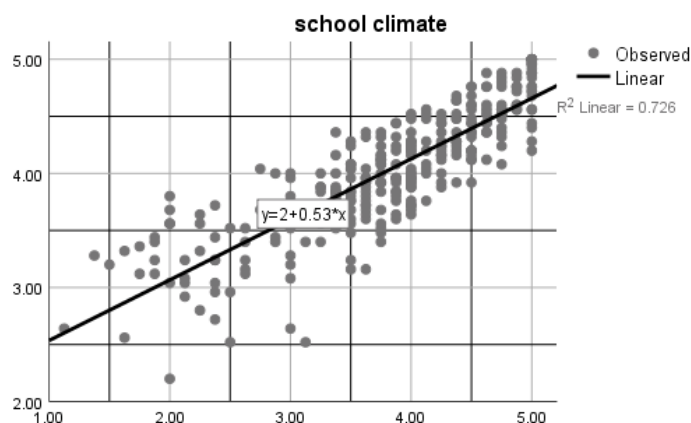
Tabla 5. Research Question 1.

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p-vale
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2.005	.073		27.308	.000
The view of the administrative side of the school	.531	.019	.852	28.183	.000

R Square = .726, F= 794.288, p-value for F=.000

a. Dependent Variable: school climate

Figure 1. View of the administrative side of the school.



Q2: Is there an impact of the ability to build social relationships in the school on the school climate in reducing school violence?

To answer this question, a simple linear regression was used, and it was found from the analysis that the square value of the correlation coefficient is (.503). This value explains the ability to build social relationships explains about 50% of the variance in the school climate, and it was also found from the analysis that there is an appositive impact of the ability to build so-

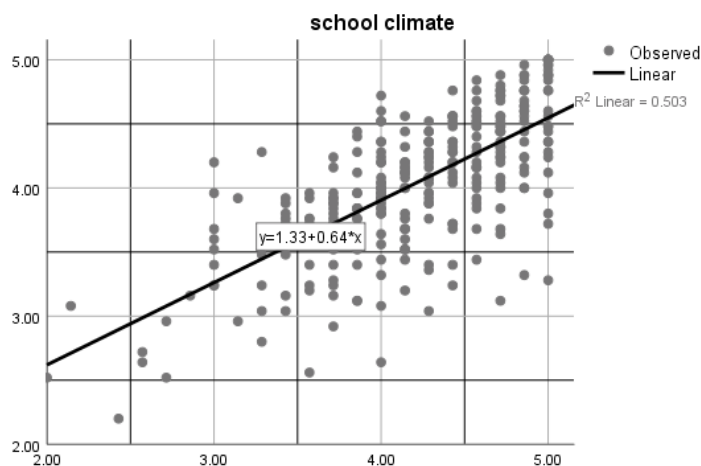
cial relationships on the school climate in reducing school violence as shown in Table 6, The mathematical formula that expresses this impact, and the graphic Figure 2: school climate = 1.335 + .642* The ability to build social relationships.

Table 6. Research Question 2.

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p-value
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1.335	.156		8.563	.000
The ability to build social relationships	.642	.037	.709	17.414	.000

R Square = .503, F= 303.240, p-value for F=.000
 a. Dependent Variable: school climate

Figure 2. Ability to build social relationships.



Q3: Is there an impact of the ability to perform a task on the school climate in reducing school violence?

To answer this question, a simple linear regression was used, and it was found from the analysis that the square value of the correlation coefficient is (.439). This value explains the ability to perform a task explains about 44% of the variance in the school climate, and it was also found from the analysis that there is an appositve impact of the ability to perform a task on the school climate in reducing school violence as shown in Table 7. The mathematical formula that expresses this impact, and the graphic Figure 3: school climate = 1.651 + .607* the ability to perform a task.

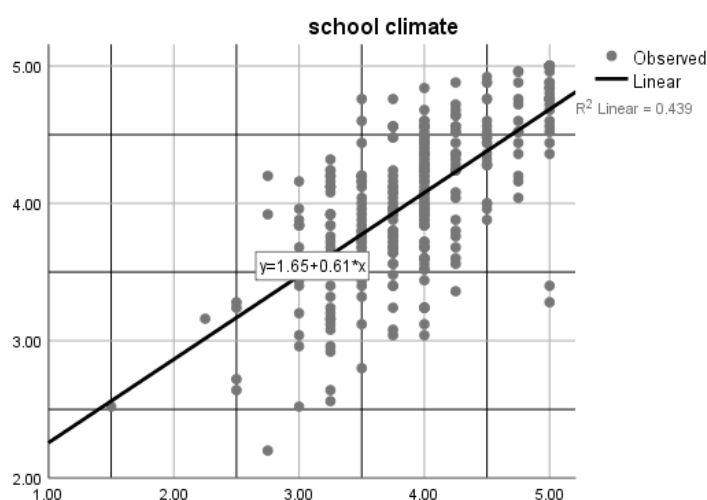
Tabla 7. Research Question 3.

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p-value
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1.651	.156		10.558	.000
The ability to perform a task	.607	.040	.663	15.335	.000

R Square = .439, F= 235.161, p-value for F=.000

a. Dependent Variable: school climate

Figure 3. Ability to perform a task.



Q4: Is there an impact of the Belonging to the crew on the school climate in reducing school violence?

To answer this question, a simple linear regression was used, and it was found from the analysis that the square value of the correlation coefficient is (.452). This value explains the Belonging to the crew explains about 45% of the variance in the school climate, and it was also found from the analysis that there is an appositive impact of the Belonging to the crew on the school climate in reducing school violence as shown in Table 8. The mathematical formula that expresses this impact, and the graphic Figure 4: school climate = 1.892 + .508* the Belonging to the crew.

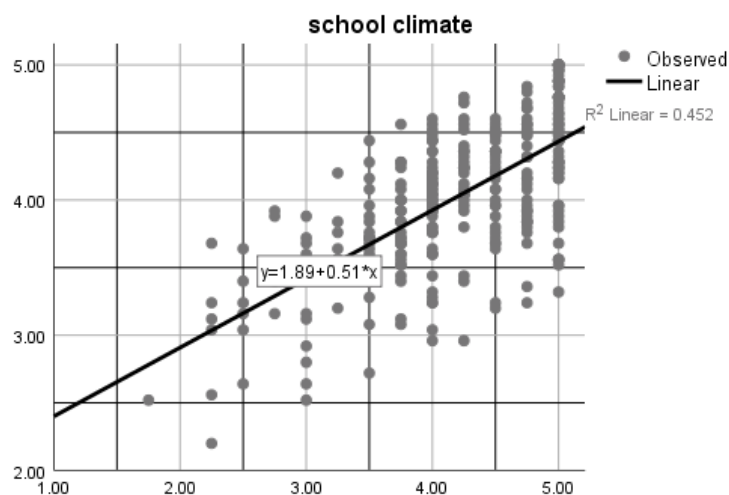
Table 8. Research Question 4.

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p-value
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1.892	.137		13.764	.000
Belonging to the crew	.508	.032	.672	15.718	.000

R Square = .452, F= 247.055, p-value for F=.000

a. Dependent Variable: school climate

Figure 4. Belonging to the crew.



Q5: Is there an impact of My opinion about my current school on the school climate in reducing school violence?

To answer this question, a simple linear regression was used, and it was found from the analysis that the square value of the correlation coefficient is (.449). This value explains that My opinion about my current school explains about 45% of the variance in the school climate, and it was also found from the analysis that there is an appositve impact of My opinion about my current school on the school climate in reducing school violence as shown in Table 9. The mathematical formula that expresses this impact, and the graphic Figure 5: school climate = 2.236 + .421 * My opinion about my current school

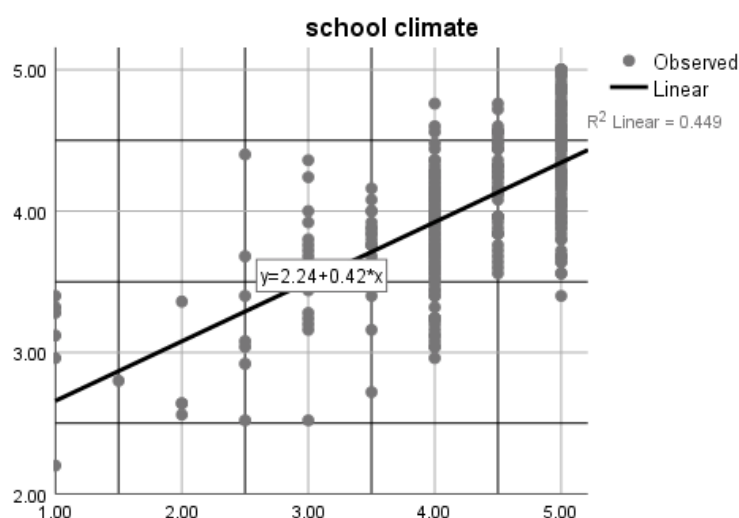
Tabla 9. Research Question 5.

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p-value
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	2.236	.116		19.195	.000
My opinion about my current school	.421	.027	.670	15.640	.000

R Square = .449, F= 244.616, p-value for F=.000

a. Dependent Variable: school climate

Figure 5. Opinion about current school.



5. CONCLUSIONS

This study dealt with the violence that takes place in the school. In particular, in the violence that takes place in the Arab sector. As it could be seen, this topic is very busy in the research literature as well as the teachers who were asked in the method part of this study. As you could see, this is an issue that various studies have raised the importance of and this is due to the fact that violence has an effect on various aspects that take place in the classroom. It is, therefore, about aspects that relate to both elements that relate to educational processes and to processes that relate to educational aspects. As could be seen from the research literature, violence is a factor that can cause significant damage to the learning space and the school space.

This is a factor that can affect the interaction between the existing factors in the educational institution. As could be seen from the research literature, this interaction is very impor-

tant in order to manage learning processes and teaching processes effectively. When violence occurs, a situation arises according to which there is a significant difficulty in managing the class and leading to processes that strive to realize the educational goals. For this very reason, various studies sought to examine the causes that lead to school violence and, if necessary, to prevent them so as not to damage the existing student structure.

It could be seen that violence is a phenomenon that exists in different spaces as well as in the school space. Violence at school is one that can indicate negative processes that the attacker goes through as well as a difficult situation that the victim can reach. It is precisely for this reason that school violence is seen as particularly destructive and as something that can harm many factors that are in this exact space. The purpose of this study was to see how the teachers in the Arab society, in the Arab education sector in East Jerusalem perceive the violence. In this case the goal was to examine the school climate. As could be seen the last concept is one that affects many aspects related to learning and social processes within the educational institution.

When the school climate is positive then various processes that take place in the educational institution are those that are considered more positive. From the research literature it could be seen that there is a possible connection between the school climate and violence and this is due to the fact that a positive school climate is one that has been found according to the various studies to promote social behaviour and more positive interaction between the individuals present in the classroom. The meaning here is both the teachers and the students and the students in front of themselves. In general, this factor has been found to promote a more positive interaction between individuals in educational institutions in general.

The findings regarding the interviews that were conducted are those that indicate a significant connection between the violence that occurs in Arab society in general and the violence that exists within the Arab school.

As far as the core of the research is concerned, which is the topic of the educational climate, it could be seen that most of the interviewees are those who perceive the educational climate as having a positive effect on the aspects related to the reduction of violence in the Arab school. This fact is directly related to the importance that the Arab society, and especially the teaching staff in it, has on the impact on the students. Most of the interviewees, therefore, are those who saw the promotion of a positive educational climate as significantly expressing aspects related to the reduction of violence in educational institutions.

As part of this research, in the method part, I wanted to examine whether teachers in the Arab society perceive the school climate as having an effect on the violence on the part of students in the Arab sector in East Jerusalem. The goal was to examine their subjective perception and thus strengthen the hypothesis that arose in this regard from the research literature which hinted at this exact matter. As part of the research, 352 teachers participated when it was a combination of qualitative and quantitative methods. In the qualitative method, in the interview, 50 teachers took part, while in answering the questionnaire, in the quantitative approach, 302 teachers took part. The participants were those who attend both private and public schools in East Jerusalem.

The goal was to examine the teachers' perception of the effect of the school climate, the educational climate on the students themselves and their manifestations of violence in particular. In this regard, the research findings were unequivocal when it was found that the teachers think there is a positive relationship between maintaining a positive school climate and preventing violence from students in the educational institutions they took part in. This fact came up both in the questionnaire and in the interviews. In both cases, therefore, the teachers claimed that they see the development of the school climate as a central key factor in order to lead to the prevention of violence within the classroom and to lead to a more positive interaction between the individuals who take part in the learning process.

As far as future research is concerned, there is room to examine the topic examined here not only from the teachers' side but also from other parties who take part in the education system in one way or another and witness the behaviour of their students. For example, it is possible that the violence is one that takes place mainly in the home space and therefore the examination of the effect of the school climate should be examined in a more inclusive way and not only in the way it expresses the effect of the students within their studies. Due to this fact, future research should also examine this issue from the perspective of students, parents, social workers, and the like. This fact will make it possible to get a more comprehensive answer to the question we dealt with in this study.

6. REFERENCES

- Abu-Esba, H. (2007). Arab education in Israel: dilemmas of a national minority. *Jerusalem: Florsheimer Institute for Policy Studies*.
- Abu-Saad, I. (2006). State-Controlled Education and Identity Formation Among the Palestinian Arab Minority in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1085-1100. <https://doi.org/10.1177/0002764205284720>

- Ali, G. (2014). *Violence and crime in Arab society in Israel: institutional conspiracy or cultural crime?*
- Bar-Lev, A. (2007). *School climate: reality and vision*. Beer-Sheva, Israel: The National Center for Further Education of Teaching Staff in the Fields of Spiritual and Social Judaism "Stable House".
- Bar-Maoz, T. (2008). Show me the website of your school and I will tell you about its organizational culture. *Reviews of Education in Society in Technology and in science*, 7, 20-24.
- Benbenisti, R., Huri-Kasabri, M. & Astor, R. (2005). Violence in the educational system 2003: summarizing findings report. Jerusalem: *Social Work Faculty, Hebrew University in Jerusalem*
- Cozma, I., Kukaswadia, A., Janssen, I., Craig, W., & Pickett, W. (2015). Active transportation and bullying in Canadian schoolchildren: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 15(1), 1-7.
- HajYahia-Abu Ahmad, N. (2006). *Zogiot ve horot ba meshpaha ha araviet ba Israel: Tahlekhi shenoi ve shimor ba shloscha dorot*
- Haj Yahya', N., Seif, A., Kasir, N. & Paragon, K. (2021). *Education and training in Arab society - gaps and buds of change*.
- Hannah, R. (2013). *The effect of classroom environment on student learning*.
- Henry, S. (2000). What is school violence? An integrated definition. *The annals of the American academy of political and social science*, 567(1), 16-29.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School psychology*, 39(2), 141-159.
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School mental health*, 6, 125-136.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British journal of developmental psychology*, 20(2), 259-280.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sezer, Ş. (2021). Teacher-induced violence in the classroom and its effects on the development of students: A phenomenological analysis. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 27(1), 945-966.

Shadmi, H. (2004). *The counselor and promotion of optimality*, in: R. Erhard & A. Klingman (Eds.), *Education counseling in school in a changing society*. Ramot publication, Tel-Aviv University, pp. 343-366

Sheaf, M. (2015). *Improving classroom climate through a social intervention initiative*.

Tzafroni, A. (2008). Organizational culture of the school: its characteristics and contribution to the effectiveness of the school. *Studies in education in society in technology and science*, 7, 3-8.

Educar en Derechos Humanos a través de vidas migrantes

Enviado: 5 de abril de 2023 / Aceptado: 26 de abril de 2023 / Publicado: 31 de julio de 2023

CRISTINA SERVÁN-MELERO

Universidad de Cádiz, España, España.
cristina.servan@gm.uca.es

DOI 10.24310/IJNE.11.2023.16575

RESUMEN

El presente trabajo plantea la relevancia en materia de educación en Derechos Humanos y de Sensibilización Intercultural de las historias de vida de las personas migrantes. Para ilustrar esta perspectiva nos basamos en la experiencia como herramienta educativa de la “Enciclopedia de los migrantes”, (<https://www.encyclopedia-de-los-migrantes.eu/es/>).

La iniciativa de uso de este material parte de la necesidad de combatir los conceptos discriminatorios y contrarios a los derechos fundamentales, promovidos a través de los discursos neoliberales cada vez más influyentes en el pensamiento de la sociedad actual. El uso de materiales y metodologías basadas en el acercamiento personal a las vidas de las personas migrantes promueve una mejor comprensión del alumnado de las desigualdades en el acceso a derechos y sus efectos. Las acciones educativas descritas en este trabajo están situadas en el ámbito no formal y han sido desarrolladas por la Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía (APDHA) en la provincia de Cádiz.

Utilizando metodología interpretativa basada en la etnografía crítica, se ha analizado la experiencia educativa y los resultados alcanzados. Se observa que la conexión con la realidad de las personas migrantes

ABSTRACT

Educating in Human Rights through migrant lives

This paper considers the relevance of migrants' life stories in terms of human rights education and intercultural awareness-raising. To illustrate this perspective, we draw on the experience of the “Encyclopaedia of Migrants” (<https://www.encyclopedia-de-los-migrantes.eu/es/>) as an educational tool.

The initiative to use this material stems from the need to combat discriminatory concepts that are contrary to fundamental rights, promoted through neoliberal discourses that are increasingly influential in the thinking of today's society. The use of materials and methodologies based on a personal approach to the lives of migrants promotes a better understanding by students of inequalities in access to rights and their effects. The educational actions described in this work are situated in the non-formal sphere and have been developed by the Pro-Human Rights Association of Andalusia (APDHA) in the province of Cadiz.

Using interpretative methodology based on critical ethnography, the educational experience and the results achieved have been analysed. It is observed that the connection with the reality of migrants favours

favorece la desarticulación de estereotipos discriminatorios. También se evidencia la efectividad para la sensibilización de las estrategias de colaboración entre personas migrantes, entidades sociales, instituciones y centros educativos. Por último, destacamos esta experiencia como un modelo de buenas prácticas para la educación en Derechos Humanos y Sensibilización Intercultural.

Palabras Clave: Educación Intercultural, Prácticas Educativas, Educación No formal, Educación en Derechos Humanos.

the dismantling of discriminatory stereotypes. The effectiveness of collaboration strategies between migrants, social entities, institutions and educational centres in raising awareness is also evident. Finally, we highlight this experience as a model of good practice for education in Human Rights and Intercultural Awareness.

Keywords: Intercultural Education, Educational Practices, Nonformal Education, Human Rights Education.

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos bajo un modelo neoliberal globalizado que promueve la consideración de que las injusticias sociales son causa de la responsabilidad individual, obviando las consecuencias de los desplazamientos forzados en busca de oportunidades. Este sistema es la base de la precarización en la que están inmersas millones de personas, la merma de recursos públicos o la inmensa brecha que provoca la imparable acumulación de riqueza en manos de unas pocas personas (Sánchez Bello, 2018). En este escenario proliferan ideologías de ultraderecha, contrarias al reconocimiento universal de los Derechos Humanos que dirigen sus proclamas hacia las personas migrantes, acusándolas de ser responsables de los problemas que afectan a la sociedad, promoviendo actitudes racistas y excluyentes.

En este escenario el papel de las organizaciones sociales como agentes relevantes para la promoción de equidad y justicia supone un activo importante en la educación. Se hace presente la necesidad de abordar la influencia que ejerce sobre el alumnado la cada vez más abundante presencia de información contraria a los derechos y libertades inherentes a todas las personas. Siendo el compromiso con el derecho una educación de calidad un deber de toda la comunidad es fundamental que entidades sociales vinculadas con la defensa de derechos humanos se impliquen en el ámbito educativo. Nussbaum (2007) plantea la importancia de la colaboración comunitaria para la superación de la injusticia que se ceba mayoritariamente con las personas más vulnerables. En este caso encontramos que tanto las personas discriminadas por su origen migrante o identidad no hegemónica, como el alumnado en proceso de aprendizaje, se encuentran amenazados por una tendencia ideológica contraria a los derechos fundamentales.

La lógica heteropatriarcal reproduce un patrón de desigualdad que establece la subordinación de las diversas identidades en función de su relación con respecto al ideal hegemónico. En la práctica, esta jerarquización se traduce en desigualdad, opresiones y violencias que afectan con mayor intensidad a aquellas personas que más se alejan del patrón hegemónico, cuyas necesidades humanas resultan invisibilizadas pasando a considerarse sujetos no relevantes para la sociedad, o como señala Butler (2010), dejando de ser vidas que merezcan ser lloradas.

Para abordar esta problemática las estrategias de educación no formal suponen un elemento relevante para abordar los centros educativos, así como otros escenarios, proporcionando la oportunidad de trasladar contenidos resultados de la labor social del momento. La educación no formal es un modo de aprendizaje no regulado que proporciona una flexibilidad organizativa y diversidad de escenarios con mayor amplitud que los correspondientes a la educación formal (Glosario de la UNESCO, 2011). Esta modalidad posibilita generar instrumentos que optimicen las contribuciones de los diferentes agentes sociales en base a criterios de derechos humanos, aunando estrategias frente a la discriminación de forma coordinada y colaborativa.

Es necesario profundizar sobre la existencia de barreras que afectan a los colectivos e identidades tradicionalmente desfavorecidas, generando incidencia política que reduzca la brecha de la exclusión, actuando de forma bidireccional, esto es, hacia los colectivos en situación de vulnerabilidad y la propia institución, superando la acción asistencial a través de una perspectiva de actuación integral (Gairín y Suarez, 2016).

Abordar la inclusión requiere incorporar una perspectiva interseccional definida por Kimberly W. Crenshaw (1991), a través de la consideración de que las violencias y opresiones están atravesadas por diversas categorías que incluyen el género, el perfil étnico, la orientación sexual o la clase social. Omitir las diferentes dimensiones intragrupalas que constituyen las identidades dificulta en extremo la correcta implementación de medidas con capacidad para revertir la desigualdad que atraviesa nuestras sociedades, provocando incluso, el aumento de la tensión entre las identidades (Crenshaw, 1991).

Como establece Vygotsky (2003), el entorno sociocultural es fundamental para el aprendizaje. La perspectiva interseccional supone una concepción de las desigualdades que trasciende la condición de riesgo de exclusión o de entornos desfavorecidos. Este posicionamiento requiere una revisión del poder derivado del modelo colonial, capitalista y neoliberal, que hoy día se encuentra en pleno auge y persiguen perpetuar la situación desigual que padecen especialmente las personas procedentes del sur global, negando el valor de sus saberes y culturas (Sousa, 2006).

Evidenciar la diversidad no es suficiente, es importante revelar la diferencia de poder y desventajas entre los distintos grupos identitarios, así como el potencial de los propios grupos para participar en la modificación de esta situación (Goenechea et al., 2020). Tomando en consideración estas razones necesitamos establecer un modelo de interculturalidad crítica que confronte el paradigma sociopolítico vigente, cuestionando las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia (Ferraó Candau, 2013). En la misma línea, Gallego (2019) plantea que: “Comprender la colonialidad del poder encierra muchas posibilidades para el desarrollo del pensamiento social crítico en cuanto que contribuye a visibilizar, también en el acto educativo, los procedimientos que subalternizan formas de conocimiento, saberes y subjetividades diferentes (...)” (p. 70).

Sen (2007) en su ensayo *Identidad y violencia*, destaca además la necesidad de reconocer la multiplicidad de características que poseen todas las personas, señalando que los sujetos poseen identidades plurales y que “la importancia de una identidad no necesariamente debe borrar la importancia de las demás (...) una persona deberá decidir -explícita o implícitamente- la importancia relativa que dará, en un contexto particular, a las lealtades divergentes que compiten por ser prioritarias” (p. 44).

Esta multiplicidad señala la necesidad de comprender el papel de las identidades a través de sujetos reales de la utilización de las experiencias de vida. Esta aproximación ha sido destacada por Ferraó Candau (2013) como uno de los núcleos que debe ser fomentado en la educación intercultural.

Un elemento fundamental en esta perspectiva son las historias de vida, tanto personales como colectivas, y que ellas puedan ser contadas, narradas, reconocidas, valorizadas como parte del proceso educacional. Es importante que se opere con un concepto dinámico e histórico de cultura, capaz de integrar las raíces históricas y las nuevas configuraciones, evitando una visión de las culturas como universos cerrados y en búsqueda del “puro”, del “auténtico” y del “genuino” como una esencia preestablecida y un dado que no está en continuo movimiento (pp. 158-159).

Tamayo (2018) describe la interculturalidad como el posicionamiento social que reconoce el valor y la dignidad de todas las culturas, proporcionando una relación no jerárquica entre ellas que desarticula los patrones de discriminación desde el reconocimiento a la diversidad. Se plantea una puesta en valor de los saberes y vivencias que se producen fuera de los marcos hegemónicos, combatiendo a su vez el discurso racista y discriminatorio que compone el paradigma sociopolítico vigente, cuestionando las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia.

2. METODOLOGÍA

En este trabajo se aborda un modelo de enfoque cualitativo interpretativo desarrollado a través de la observación participante de esta investigadora. La metodología de análisis se enmarca en la etnografía crítica, adoptando un cuestionamiento de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género, asumiendo que las relaciones están atravesadas por desigualdades de poder.

Se han utilizado como fuentes de información cualitativa los diseños y registros evaluativos de proyectos de la Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía (APDHA), notas de las reuniones del grupo de sensibilización de la entidad, imágenes de las actividades y materiales del proyecto, y las valoraciones realizadas por alumnado, profesorado y personas migrantes participantes en el desarrollo de las actividades registrados en diario de campo, siendo la investigadora el principal instrumento durante el proceso de investigación (Villegas y González, 2011). El propósito es generar conocimiento para la mejora del desarrollo de las personas y las comunidades, buscando la transformación y el impacto entre los miembros de la comunidad, socializando las buenas prácticas que se deriven para el beneficio de todas las personas (Vargas-Jiménez, 2016).

El material empleado para las acciones de sensibilización corresponde a los relatos que componen la “Enciclopedia de los migrantes”, resultado del proyecto de experimentación artística desarrollado desde 2014 hasta 2017, iniciativa de la artista Paloma Fernández Sobrino. El proyecto consiste en la edición de una enciclopedia que reúne 400 historias de vida de personas migrantes que residen en ocho ciudades de la costa atlántica de Europa: Brest, Rennes, Nantes, Gijón, Oporto, Lisboa, Cádiz y Gibraltar. Las cuatrocientas personas migrantes participantes, nutren de contenido a la enciclopedia a través de 1780 páginas escritas en 74 lenguas diferentes que representan 103 nacionalidades distintas. Las historias de vida se presentan en forma de carta manuscrita íntima dirigida a una persona de su esfera personal de afectos, redactada en su lengua materna y acompañada por un retrato realizado por profesionales de la fotografía, incluyendo una dimensión visual y artística a través de estas imágenes. Cada una de las ocho ciudades participantes posee un ejemplar de la “Enciclopedia de los migrantes” depositado en una biblioteca pública de la ciudad, accesible para ser consultado por la ciudadanía. Además, se dispone de una versión digital para la difusión online: www.encyclopedia-des-migrants.eu/digital. La enciclopedia ha sido creada bajo licencia Creative Commons con derecho de reproducción para fines no-comerciales, de forma que pueda ser explotado a nivel educativo de forma extensa.

No solamente la estética del objeto busca la rigurosidad de los saberes, la participación en el partenariado del proyecto de la Universidad Rovira i Virgili (España) a través del grupo de investigación Social & Business Research Laboratory y la Universidad Rennes 2 (Francia) desde el Laboratorio de Investigaciones Francófonas, Interculturalidad, Comunicación y Sociolingüística PREFIcs, en calidad de coorganizadores, ha posibilitado que en todas las fases de diseño, ejecución y evaluación, se garantice el rigor metodológico y científico. La enciclopedia incluye, tanto en su versión papel como en la virtual, 16 textos científicos realizados por investigadores e investigadoras que acompañan las historias de vida migrantes, aportando contexto y análisis con el que profundizar en el sentido de las migraciones y su relación con diferentes factores como son la maternidad, el lenguaje, las fronteras, el reconocimiento, los objetos y otros aspectos de carácter específico a través de los que respaldar científicamente la colección de relatos personales.

La APDHA ha participado en este proyecto desde la fase de producción y recogida de testimonios de personas migrantes de la ciudad de Cádiz, actuando como partenaire operacional durante todo el proyecto. La entidad realiza una labor de defensa de los derechos humanos desde 1990, siendo la educación en derechos humanos uno de sus pilares fundamentales. Sus áreas de trabajo tratan de atender los ámbitos más relevantes en materia de acceso a derechos, entre ellas, el área de educación desarrolla una labor permanente en la defensa de la educación pública y de calidad para todos y todas, desde una perspectiva intercultural, inclusiva e igualitaria. Además, desde el equipo de sensibilización se diseñan materiales y actuaciones que fomenten la incorporación de contenidos pedagógicos para la educación en derechos humanos del alumnado.

Una vez presentada la “Enciclopedia de los migrantes” en un evento de reconocimiento público en el salón de plenos del ayuntamiento de la ciudad de Cádiz en 2017, la entidad ha trasladado el material al ámbito educativo para contribuir a las estrategias de sensibilización en derechos humanos y educación intercultural de la ciudadanía. Desde el curso 2018/2019 la entidad realiza talleres de sensibilización con alumnado de secundaria en los que utiliza el contenido de la “Enciclopedia de los migrantes” como un instrumento de contenido y reflexión para combatir los estereotipos discriminatorios que pesan sobre las personas migrantes.

Las sesiones con alumnado se desarrollan en el centro educativo, empleando principalmente el horario de tutorías para trabajar el contenido en talleres de una hora de duración y con posibilidad de ampliar a varias sesiones según los intereses o necesidades de cada centro. Esta flexibilidad posibilita alcanzar diferentes grados de implicación y conocimientos.

3. RESULTADOS

A continuación, describimos los resultados obtenidos a partir del trabajo con el Instituto de Educación Secundaria “La Caleta” de Cádiz, en el que se desarrolló el programa de sensibilización con la Enciclopedia de los migrantes con tres grupos de 3º ESO durante el primer trimestre del curso 2018/2019.

Los talleres se desarrollaron en tres sesiones con cada grupo de alumnado en las que se trabajaron los relatos a través de la lectura y reflexión grupal: El alumnado se distribuyó en grupos de 5-6 alumnos y alumnas con el propósito de que examinaran con detenimiento el relato y obtener datos tales como; identificación de la nacionalidad de origen, ruta migratoria, información personal, sentimientos e intereses y cualquier otro detalle que les hubiese llamado la atención. Cada grupo presentó al resto de la clase la historia de una persona migrante. Posteriormente se propuso a los grupos que elaborasen un trabajo o actividad, basada en las historias de vida que se habían compartido, con el propósito de difundir en el resto del centro educativo estos relatos de personas migrantes.

Los trabajos se presentaron como actividad central por el Día Internacional de los Derechos Humanos el 10 de diciembre de 2018. Las actividades realizadas fueron la organización, presentación y moderación de una mesa de experiencias con migrantes de la ciudad que habían participado en la Enciclopedia de los migrantes. Trabajos manuales en forma de murales y figuras inspiradas en las cartas de la enciclopedia y expuestos durante ese día en las zonas comunes del centro educativo. Por último, se solicitó el préstamo de la “Enciclopedia de los migrantes” a la biblioteca municipal José Celestino Mutis (Cádiz) para su exhibición en el centro educativo y presentación en las aulas de los otros grupos de alumnado.

Los resultados se analizaron a nivel actuación de centro educativo, compromiso del alumnado, repercusión sobre las personas migrantes, la entidad asociativa que utiliza el material y el contexto cultural de la ciudad.

El interés del centro educativo por la actividad fue muy alto. Se facilitó el desarrollo de las actividades favoreciendo el protagonismo del alumnado y proporcionando los recursos necesarios para la ejecución de las actividades; tiempo de dedicación, salón de actos para la mesa de experiencias, espacios comunes para la exposición de trabajos, tramites con la biblioteca municipal y dedicación del día de los Derechos Humanos al desarrollo de la actividad.

Con respecto al alumnado, se encontró un alto nivel de participación en las sesiones de los talleres. El trabajo sobre el contenido de las cartas mostró una consideración positiva en

materia de diversidad cultural. La calidad de las iniciativas para la difusión de los relatos de vida, reflejaron un alto compromiso con el tema y por ende con las personas migrantes. Los alumnos y alumnas organizaron conjuntamente con la tutora de los grupos una mesa de experiencias con las personas migrantes en el salón de actos del centro educativo con el objetivo de conmemorar el Día Internacional de los Derechos Humanos. Se manifestó así su interés en conocer de viva voz las motivaciones de las personas migrantes para migrar entre otras muchas cuestiones dirigidas cada persona en particular.

En cuanto al impacto sobre la población migrante, la organización de un evento en el centro educativo basado en la “Enciclopedia de los migrantes” proporcionó la ocasión de ser invitado a varias de las personas migrantes que residen en la ciudad y aparecen en la obra. Se proporcionó un protagonismo y reconocimiento valorado muy positivamente por las personas invitadas, que relataron sentirse cómodas, apreciadas y respetadas en el espacio del centro.

La articulación de vínculos entre centro educativo – alumnado – personas migrantes supone una experiencia de colaboración positiva y transformadora a través de la participación de la comunidad educativa en torno a una actividad de carácter intercultural en la que se aprecia una colaboración equilibrada entre todos los actores, mostrando buena disposición a implicarse y enriquecerse mutuamente, no solo a través de los contenidos, sino también a través de la participación en el proceso.

La Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA) realiza numerosas estrategias de sensibilización y educación en derechos humanos, la utilización de la enciclopedia permite focalizar su discurso en la educación intercultural desde un planteamiento interseccional, favorable para la mejor comprensión de la concepción universal de los derechos humanos, que enriquece y complejiza las estrategias educativas disponibles para su acción social.

La contribución cultural a la sociedad de ámbito local se observa a través de la puesta en valor de este patrimonio inmaterial de la ciudad. En concreto, el 21 de marzo de 2018 se celebró un acto de reconocimiento público en el salón de plenos del Ayuntamiento de la ciudad de Cádiz en el que se presentó la enciclopedia a la sociedad civil y en el que las personas migrantes residentes en la ciudad recibieron homenaje y reconocimiento por parte de los representantes políticos de la ciudadanía. Esta experiencia pública animó a una mayor participación posterior de las personas migrantes en entornos educativos. Además, se celebró una asamblea conjunta de migrantes y ciudadanía autóctona, en la que se manifestó específicamente el agradecimiento colectivo a las personas participantes en el proyecto, señalando la relevancia en la generosidad que supone compartir sus relatos de vida.

Los actos públicos celebrados, dotaron de prestigio institucional y social al proyecto, posibilitando la construcción de un patrimonio social legitimado del que posteriormente se han extraído recursos valiosos para la sensibilización y la educación contra la discriminación.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La experiencia presentada cumple con las premisas planteadas por Tamayo (2018) para la construcción de modelos interculturales basados en la comunicación simétrica, comunicación armónica e interacción dinámica de culturas, proporcionando un antídoto válido frente al fundamentalismo político, cultural y económico. De igual forma integra principios básicos señalados por García García y Goenechea (2011) sobre la necesidad de incorporar en el modelo de educación intercultural la lucha contra el racismo, la discriminación y los prejuicios, promoviendo valores y actitudes positivas hacia la diversidad cultural y la población inmigrante.

En el proceso descrito destaca la calidad artística del material generado, la idoneidad del acompañamiento y aportaciones desde el ámbito científico y académico, así como la buena repercusión de la implicación de instituciones locales, tejido asociativo y población migrante. El ámbito educativo puede y debe incorporar instrumentos que logren establecer una educación para la ciudadanía intercultural que vaya más allá de la exaltación del folclore y lo anecdótico. Las estrategias de reconocimiento deben tener en cuenta la contribución positiva que las personas migrantes aportan a las sociedades, favoreciendo los procesos de redistribución y reconocimiento tal y como apuntan Fraser y Honneth (2018) como vía para de acceso a la justicia desde la igualdad social y el reconocimiento de la diferencia.

En esta dirección, coincidimos con los planteamientos de Gallego (2019) al señalar la necesidad de cuestionar la colonialidad del poder como instrumento para el desarrollo del pensamiento crítico, desarticulando la subalterinización de los conocimientos, saberes y subjetividades que han condicionado el reconocimiento a la diversidad. El reconocimiento de la población migrante mediante las acciones de homenaje institucional y social realizadas, generaron la oportunidad de subvertir los patrones habituales de visibilidad y representación del sujeto hegemónico, revelando una sociedad más rica en materia identitaria y cultural. Las iniciativas de educación no formal posibilitan el desarrollo de alternativas situadas en espacios no centrados en la institución o el mercado, revelando a las organizaciones del tercer sector como potenciales promotores de cambios educativos que desplacen al mercado y sitúen la educación en el centro de la acción para el cambio social. El desarrollo de prácticas educativas contrahegemónicas como estrategia de intervención en entornos precarizados, encuentra el

contexto más propicio a través de la educación no formal, al situarse en paralelo al sistema educativo hegemónico.

El proyecto de la Enciclopedia de los migrantes ha resultado exitoso en materia de buenas prácticas educativas. La iniciativa ha logrado llevar a la práctica una experiencia de colaboración compleja que ha posibilitado la participación coordinada tanto en el diseño, ejecución y explotación de los materiales del proyecto. También ha generado la visibilización del compromiso social de los centros educativos que, a través de su participación demuestran el potencial que poseen para legitimar y favorecer una concepción valiosa de la diversidad cultural e identitaria de nuestra sociedad.

El trabajo con la “Enciclopedia de los migrantes” y el potencial de sus relatos continúa, siendo una oportunidad para seguir construyendo sociedades respetuosas con la diversidad y comprometidas con los derechos humanos.

5. REFERENCIAS

- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Crenshaw, Kimberlé W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1.241-1.299.
- Ferrao Candau, V. M. (2013). Educación Intercultural crítica. Construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (pp. 145-161). Abya Yala.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico. Morata.
- Gairín, J. y Suarez, C. I. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica*, 46, 1-15.
- Gallego, B. (2019). *El buen hacer en educación. Narrativas contrahegemónicas y prácticas inclusivas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Goenechea Permisán, C., Gallego Noche, B., Amores Fernández, F. J. & Gómez Ruíz, M. A. (2020). Voces del alumnado gitano sobre su experiencia en la universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 462- 482. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15157>
- García García, M., & Goenechea, C. (2011). Identificando buenas prácticas interculturales desde claves inclusivas. *Educación y Futuro Digital*, 1, 74-88. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/119440>

- Rivas et Al., (2020) Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: rompiendo con la hegemonía epistemológica. En Gil, S., Hernández, Montero, de Pablos, Rivas y Ocaña (Coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. (pp. 81-94). Octaedro.
- Sánchez Bello, A. (2018). Educación y políticas de igualdad en contextos de globalización. En R. Vázquez (Ed.) *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 23-45). Morata.
- Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. Siglo XXI.
- Sen A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Katz.
- Serván Melero, C. (2021). La experiencia de la Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía en centros de secundaria y bachillerato. El valor de la participación de las entidades sociales en los centros educativos. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 2(2), 72-82. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10577>
- Tamayo, J.J. (2018). Los desafíos de la educación hoy: Laicismo, conciencia crítica, interculturalidad, justicia de género y utopía. En R. Vázquez. (Ed.) *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 259-284). Morata.
- Vargas-Jiménez, I. (2016). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista electrónica EDUCARE*, 20(2), 501-513.
- Villegas, M. y González, F. (2011). La Investigación Cualitativa de la Vida Cotidiana: Medio para la Construcción de Conocimiento Sobre lo Social a Partir de lo Individual. *Psicoperspectivas*, 10(2), 35-39
- Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Metodologías implementadas por los docentes de Español, durante la pandemia producida por la COVID-19

Enviado: 4 de mayo de 2023 / Aceptado: 6 de junio de 2023 / Publicado: 31 de julio de 2023

SONIA PATRICIA GUILTY LÓPEZ

Departamento Centro de Letras.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

sguity@upnfm.edu.hn

 0000-0003-4178-6823

DOI 10.24310/IJNE.11.2023.16729

RESUMEN

La presente investigación indagó sobre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes del departamento de Letras de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, ocasionada por la pandemia de la Covid-19, que el profesorado en la enseñanza del español, necesitaron emplear para retomar el proceso educativo interrumpido por las medidas sanitarias decretadas a nivel nacional e internacional para mantener el distanciamiento físico, pero que dada, la duración de esta pandemia, se buscó medidas alternas denominadas, la cual fue denominada, Educación remota de emergencia. Los objetivos fueron la identificación de las estrategias empleadas por los docentes, describirlas cómo las utilizaron y registrar las lecciones aprendidas de esta implementación.

Los datos revelaron que las principales estrategias empleadas por los docentes de esta carrera son: los foros de discusión y los chats (91.3%), así como, la presentación y creación de videos (91.3%) y en menor proporción, la elaboración de infografías (82.6%) la grabación

ABSTRACT

Methodologies implemented by Spanish teachers during the COVID-19 pandemic

The present investigation inquired about the methodological strategies used by the teachers of the Department of Letters of the Francisco Morazán National Pedagogical University, caused by the Covid-19 pandemic, which the teachers in the teaching of Spanish needed to use to resume the educational process. interrupted by the sanitary measures decreed at the national and international level to maintain physical distancing, but given the duration of this pandemic, alternative measures called, which was called Emergency Remote Education, were sought. The objectives were to identify the strategies used by teachers, describe how they used them and record the lessons learned from this implementation.

The present investigation inquired about the methodological strategies used by the teachers of the Department of Letters of the Francisco Morazán National

de podcast (17.4%) el análisis de videos (78.3%) los portafolios digitales (65.2%) los juegos interactivos (47.8) y la gamificación (21.7%). La estrategia seleccionada con más alta frecuencia y que brindó mejores resultados para desarrollar los espacios curriculares fue la video-llamada, mediante las plataformas de Zoom o Google Meet. De acuerdo con los docentes encuestados con este instrumento, los estudiantes manejan instrumentalmente las herramientas y recursos tecnológicos, pero necesitan desarrollar mucho más, las habilidades blandas como el compromiso, responsabilidad y ética profesional para realizar sus tareas y trabajos.

Palabras Clave: Metodología, pandemia, tecnologías de la información y comunicación.

Pedagogical University, caused by the Covid-19 pandemic, which the teachers in the teaching of Spanish needed to use to resume the educational process. interrupted by the sanitary measures decreed at the national and international level to maintain physical distancing, but given the duration of this pandemic, alternative measures called, which was called Emergency Remote Education, were sought. The objectives were to identify the strategies used by teachers, describe how they used them and record the lessons learned from this implementation.

Keywords: Methodology, pandemic, information and communication technologies.

1. INTRODUCCIÓN

La carrera del Profesorado en la Enseñanza del Español se propuso realizar una indagación sobre las estrategias metodológicas implementadas por los docentes en el contexto de la pandemia provocada por la Covid-19, debido a que esta interrumpió abruptamente el proceso educativo que comenzaba a desarrollarse en los primeros meses del año 2020. En tanto, la medicina buscaba una alternativa para combatir a las personas contagiadas por el nuevo coronavirus denominado Covid-19, la educación escudriñaba una alternativa para retomar la educación en sus diferentes niveles formativos, surgiendo la modalidad de la educación remota de emergencia, que se diferencia de la educación a distancia y la virtual, como se explicará más adelante.

Se planteó realizar un diagnóstico que arrojara datos preliminares sobre este aspecto, pero que también, incluyera aspectos estrictamente relacionados con las estrategias como la capacitación institucional, así como, la planificación, la adecuación curricular, el uso de recursos virtuales y los criterios importantes para realizar la evaluación, bajo esta nueva modalidad metodológica.

La llegada de un nuevo virus denominado Covid 19, cuyo origen se reportó en la ciudad de Wuhan, China (Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2019) inicialmente como casos de neumonía, pero luego, para el mes de enero de 2020 ya fue denominado como coronavirus,

saliendo del área de origen hacia Tailandia y finalmente, extendiéndose a la mayoría de países del mundo entero. Como resultado en el mes de marzo, la Organización Mundial de la Salud (OMS), la calificó como una pandemia, reportando cientos de miles de casos en todo el mundo. Por consiguiente, se realizaron las primeras indagaciones en el lugar de origen, con el objetivo de determinar si fue creado en un laboratorio o era procedente de animales, como los murciélagos, los resultados se describen de la forma siguiente:

El virus del síndrome respiratorio agudo severo tipo-2 (SARS-CoV-2), causante de COVID-19, se ubica taxonómicamente en la familia Coronaviridae (Díaz-Castrillón & Toro-Montoya, 2020). Los coronavirus tienen forma esférica o irregular, con un diámetro aproximado de 125 nm. Su genoma está constituido por RNA de cadena sencilla, con polaridad positiva, y con una longitud aproximada de 30.000 ribonucleótidos. El origen de los coronavirus de importancia médica, incluidos los coronavirus humanos, parece ser zoonótico (p.186-187).

De igual forma en el caso de Honduras, al igual que en la mayoría de los países del mundo, se suspendieron las garantías constitucionales respecto a la libre circulación como medida necesaria para evitar la propagación de este virus, por lo que, las actividades económicas (exceptuando las vinculadas con alimentación y otras vitales para el funcionamiento de la sociedad) sanitarias (sólo para atención de casos de Covid-19 y otras patologías graves) educativas, políticas y sociales fueron igualmente interrumpidas:

Así que, con la finalidad de salvaguardar la vida humana, fin supremo de la sociedad y del Estado, el Poder Ejecutivo mediante el Decreto Ejecutivo Número PCM-021-2020, publicado en el Diario Oficial “La Gaceta” (16 de marzo de 2020 Edición N° 35,201) restringió a nivel nacional por un plazo de siete (7) días a partir de su aprobación y publicación, las Garantías Constitucionales establecidas en los artículos 69, 71, 72, 78, 81, 84, 93, 99 y 103 de la Constitución de la República, lo cual fue reformado y prorrogado mediante los Decretos Ejecutivos Números: PCM-022-2020, PCM-026-2020, PCM-028-2020, PCM-031-2020, PCM-033-2020, PCM-036-2020, PCM-040-2020, PCM-042-2020, PCM-045-2020, PCM-047-2020, PCM-048-2020, PCM-052-2020, PCM-053-2020, PCM-056-2020, PCM-057-2020, PCM-059-2020, como medida para frenar la rápida expansión del Coronavirus (COVID-19), (Gobierno de Honduras, 2020, p. 12).

Es importante realizar la distinción entre la educación virtual, a distancia y la modalidad remota de emergencia. La Educación a distancia surgió entonces como una forma de desarrollar el proceso educativo, bajo circunstancias distintas. Al respecto, se señala lo siguiente:

Las condiciones de posibilidad que permitieron la aparición de las primeras formas de educación a distancia según García (1999) son la aparición de la educación por correspondencia

en relación directa con el auge de la imprenta y las nuevas formas de entender la educación desde la psicología y la pedagogía unidas con el aumento de la demanda de la educación de sectores que antes no estaban siendo atendidos. (p. 32).

Por otro lado, La educación virtual al igual que la modalidad a distancia, ha sido definida de varias formas, se citan las definiciones de Ruiz (2021) y de Meza, Torres & Lara (2016).

Ruiz (2021) destaca que la educación virtual constituye un ecosistema educativo en donde se articulan elementos curriculares, pedagógicos, plataformas de trabajo y otras tecnologías, que permiten acceder, gestionar y construir aprendizajes significativos en los/as estudiantes (p. 132).

Para Meza, et al. (2020) aplicar estrategias de educación a distancia no es equivalente a la educación formal a distancia. Si bien tienen aspectos en común, la lógica de planeación, uso de recursos e interacción de los agentes involucrados son elementos robustos que deben construirse con dedicación y diligencia, de acuerdo con las características de cada una. (p. 350).

Y el concepto novedoso de Educación Remota de Emergencia, surgido en el contexto de pandemia, fue la alternativa para retomar la educación, esta puede ser definida como: “una perspectiva transmedia y multimodal, es decir, como un mismo mensaje que se da a través de plataformas distintas pero que no pierdan su hilo conductor o coherencia narrativa” (Bustamante, 2020, p. 9). Entre las principales características de la Educación Remota de Emergencia destaca el “desarrollo de las actividades educativas en tiempos que no es factible los encuentros presenciales, donde se establecen diversos métodos y modos que llevan a la entrega de recursos de acuerdo con las condiciones económicas y de trayectoria académica de los estudiantes” (Delgado, Oyola y Pardo, 2022).

Como podrá observarse en las tres definiciones anteriores, pueden notarse las semejanzas que guardan entre sí los tres conceptos de educación a distancia, la virtual y la remota de emergencia, ya que, en todos los casos se requieren insumos tecnológicos fundamentales, como la conexión a internet, un dispositivo móvil, horarios flexibles, pero también se requieren habilidades tecnológicas básicas, así como, capacidades sociales o socioafectivas como tolerancia, respeto, habilidad de negociación y autodisciplina, para que el estudiante puede generar un aprendizaje realmente efectivo, y por otro lado, se necesita que los docentes aparte del proceso de capacitación docente recibida por la institución, hayan invertido un tiempo adicional para autoformarse en el manejo apropiado de las herramientas y recursos más convenientes, realizar los ajustes a sus planificaciones, preparar tareas y exámenes en plataforma, etc.

En cuando a las estrategias metodológicas, han sido definidas por varios autores, se incluyen algunas de las más relevantes a continuación: “las estrategias metodológicas son un conjunto de procedimientos con un objetivo determinado; el aprendizaje significativo” (Torres y Gómez, 2009, p.38). Siguiendo a Alcaraz, Cruz, Guzmán, Vidal, Pastor, Rodríguez y Sánchez (2004) el aprendizaje significativo es el que se transmite en cualquier situación debe estar estructurado, no solo en sí mismo sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno (p. 47).

Las principales herramientas que actualmente se están empleando para fines educativos son: Foros, blogs, chat, infografías, podcast, videos, wikis, videoconferencias, juegos interactivos (Kahoot, Quizizz, Liveworksheets, Wordwall.net, Pixton, Celebriti) para creación de contenidos: Genially y Canva. Todas estas herramientas han sido ampliamente definidas y socialmente compartidas en diferentes espacios académicos o formales, no obstante, la novedad constituyó la inclusión de estas herramientas como parte de la planificación e implementación de nuevas estrategias en la modalidad de la educación remota de emergencia.

En cuanto a los recursos digitales, conforme a la revisión de la literatura realizada para este estudio, se encontró que el uso de las plataformas como Google, Zoom, Jitsi, Google Classroom, Google docs (calendario, formularios y Google Drive) redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, etc.) y aplicaciones como YouTube, WhatsApp y otros ya ampliamente conocidas pero que, antes de 2020, no se emplearon masivamente ni las herramientas antes mencionadas ni estos recursos u otros a los cuales, los docentes pudieran tener acceso y lograr el manejo adecuado de esta variabilidad de recursos, que no se consideró necesario definir en este artículo, porque constituyen la realidad más cercana para niños y jóvenes en este siglo, no obstante, para los docentes, quienes antes de la pandemia, impartían sus clases de forma presencial, dado que, el primer periodo académico fue interrumpido por la restricción de la movilidad social impuesta por el gobierno como medida de prevención, fue necesario considerar los contenidos ya planificados y realizar las adaptaciones pertinentes para terminar con el primer periodo académico y continuar con los siguientes periodos programados, en las distintas universidades públicas y privadas del país.

No puede soslayarse las enormes ventajas que ofrece la modalidad de la educación remota de emergencia, entre ellas, conforme a Díaz (s. f):

El acceso a múltiples recursos educativos para estudiar y trabajar un determinado contenido, los estudiantes pueden aprender en menos tiempo, en comparación con el aprendizaje tradicional, el trabajo es muy motivador, porque el trabajar con tecnología atrae y llama la atención, hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle en función a las habilidades y cualidades individuales, es

decir, exista una personalización del proceso enseñanza aprendizaje, existe una mayor cercanía con el profesor, porque existen comunicación por correo electrónico, Skype, etc. El acceso a materiales en cualquier tiempo y lugar, lo que permite una mayor flexibilidad de estudios, motiva la iniciativa en la profundización de temas trabajados o el estudio de otros nuevos, favorece el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, desarrolla la habilidad de búsqueda y selección de información (pp. 48-49).

2. MATERIAL Y MÉTODO

En este estudio, para presentar los datos generales solicitados a los docentes, respecto a población y muestra, años de servicio, y grado académico, se presenta en la tabla número 1.

Tabla 1. Población y muestra, años de servicio y grado académico de los participantes.

Población	Años de servicio	Grado Académico
38 docentes	1-5 años 4.4%	Licenciatura 8.7%
Muestra	6-10 años 8.7%	Maestría 87%
23 docentes	11-15 años 26.1%	Doctorado 4.3%
	16-20 años 26.1%	
	21-25 años 13%	
	26 años en adelante 21.7%	

Nota: Elaboración propia.

Para realizar la investigación propuesta, se seleccionó el enfoque cuantitativo, considerando que la utilización del mismo, se ajustó a los objetivos planteados en esta indagación, en cuanto al diseño implementado fue el no experimental de tipo transeccional o transversal, se escogió el diseño transeccional de tipo descriptivo. El estudio lo conforman los docentes de la carrera del Profesorado en la Enseñanza del Español que, durante la pandemia, laboraron en los centros regionales de San Pedro Sula, Juti-

calpa, Gracias, Nacaome, Santa Rosa de Copán, La Ceiba y Tegucigalpa, el diagnóstico fue compartido en Google Drive, para facilitar el acceso al mismo y el procesamiento, mediante el programa SPSS versión 21, para obtener las respuestas, que más adelante se comparten.

La hipótesis de esta investigación fue de tipo descriptiva, en correspondencia con la metodología seleccionada:

Los docentes de la carrera de Profesorado en la Enseñanza del Español, emplearon estrategias metodológicas acorde con la educación remota de emergencia, decretada por la pandemia de la Covid-19.

Con dos variables descriptivas:

- Estrategias metodológicas.
- Educación Remota de Emergencia.

Instrumento

En la elaboración del instrumento para valorar las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes, se siguieron cuatro pasos: a) revisión de la literatura sobre instrumentos cuantitativos para realizar un diagnóstico sobre las estrategias metodológicas desarrolladas por los docentes de la carrera de Profesorado en la Enseñanza del Español, durante la pandemia provocada por la Covid-19, b) revisión de una encuesta elaborada por Alochis, Deldotto y Vallejo, (2020) de los cuales solo se adaptaron 3 ítems por su estrecha relación con las variables del estudio c) elaboración de los ítems diseñados *ad hoc* para esta investigación todos de selección múltiple e íntimamente vinculados con las variables definidas para la investigación d) solicitar la colaboración de varios expertos con grados de maestría y doctorado, los cuales realizaron las observaciones pertinentes en cuanto a claridad en la redacción, relación del ítem con la variable y pertinencia de los ítems conforme a los objetivos específicos establecidos. Finalmente, el instrumento contó con 36 ítems, de los cuales 31, fueron de selección múltiple y 5 con respuesta abierta (tipo párrafo corto).

Para cada ítem, se definió conceptual y operacionalmente cada una de las variables, tal y como se presenta en la tabla número 2:

Tabla 2. Relación entre la variable Estrategias Metodológicas con indicadores y objetivos específicos.

Variable: Estrategias Metodológicas			
Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores	Número de ítems
Son los procedimientos o recursos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos (Díaz y Hernández, 2002, p. 4).	Es el conjunto de métodos y técnicas empleadas por los docentes del departamento de Letras en la educación remota de emergencia durante la pandemia de la Covid-19.	Métodos, procedimientos y técnicas docentes	Preguntas 1-7
		Planificación docente (sílabos por espacio curricular)	Preguntas 8 y 9
		Actividades de evaluación	Pregunta 10
		Habilidades sociales de los docentes	Pregunta 11
		Estrategias organizativas y Cognitivas	Pregunta 12
		Estrategias alternativas	Pregunta 13
		Material didáctico	Pregunta 14
		Estrategias pedagógicas	Preguntas 15,16 y 17
		Interactividad	Pregunta 18
		Durable y actualizable	Pregunta 19
		Multimedia	Pregunta 20
		Sincrónicos y asincrónicos	Pregunta 21

Fácil acceso y utilización de los materiales y actividades	Pregunta 22
Seguimiento	Pregunta 23
Comunicación horizontal	Pregunta 24
Elementos de las estrategias didácticas	Pregunta 25
Estrategias neuro educativas	Pregunta 26

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

En este estudio, la segunda variable, cuya relación con los indicadores y objetivos específicos se muestra en la tabla número 3, así como, las definiciones conceptuales y operacionales:

Tabla 3. Relación entre la variable de ERE con indicadores y objetivos específicos.

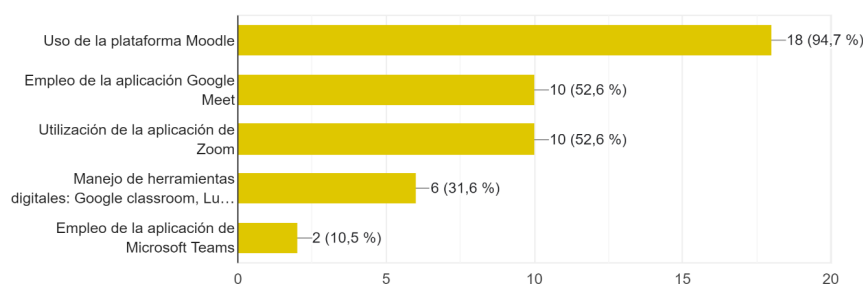
Variable: Educación Remota de Emergencia			
Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores	Número de ítems
Cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido (Hodges, Moore, Lockee, Trust, y Bond, 2020, p.17).	Modalidad educativa empleada durante la pandemia de la Covid-19, para continuar con el proceso enseñanza-aprendizaje.	Infraestructura, acceso y utilización	Preguntas 27-32
		Pandemia	Preguntas 33-34
		Lecciones aprendidas por los docentes	Preguntas 35-36

Nota: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

3. RESULTADOS

Dada la extensión del instrumento, se comparte en este artículo, los resultados más relevantes relacionados con las variables de estudio, iniciando con las estrategias metodológicas utilizadas durante la pandemia de la Covid-19, por lo que, no se sigue el orden exacto de las preguntas del instrumento sino una selección significativa.

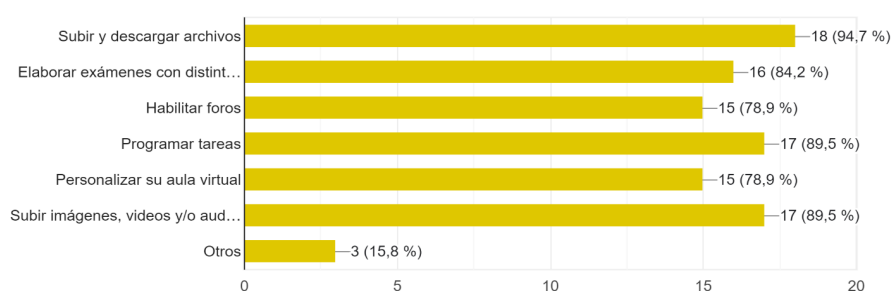
Figura 1. Aspectos considerados en la capacitación sobre uso de las TIC.



Nota: Elaboración propia.

En la siguiente pregunta del diagnóstico, se consultaba al profesorado participante acerca de algunos otros elementos tratados en la capacitación brindada por la universidad, se indicó igualmente, elegir más de una respuesta, al respecto, los datos mostraron que, en un alto porcentaje de 94.7% se centró en la demostración de actividades fundamentales para el manejo adecuado de la plataforma Moodle, como subir y descargar archivos, pero también, los docentes señalaron otros aspectos como ser: elaborar exámenes, habilitar foros, programar tareas, personalizar su aula virtual, subir imágenes, videos o audios y otras tareas, que a partir de la pandemia de 2020, se convirtieron en la nueva realidad educativa, tanto para docentes como para los estudiantes, los datos obtenidos en cada tarea, se pueden observar en la figura 2:

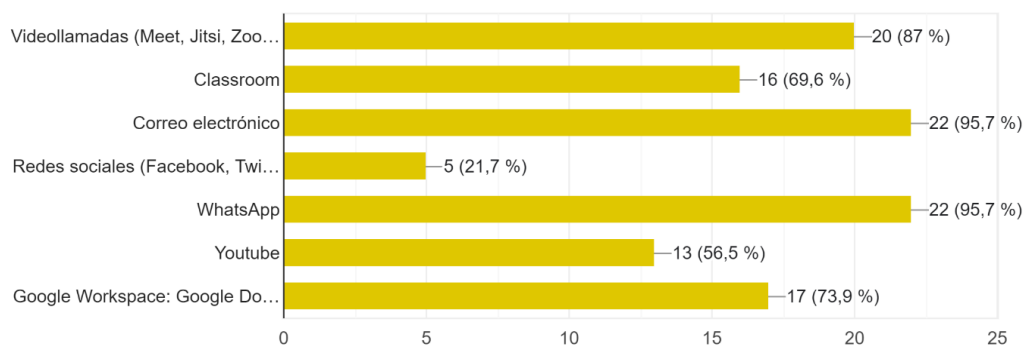
Figura 2. Consideraciones sobre el manejo del aula virtual.



Nota: Elaboración propia.

En la pregunta 6 del diagnóstico aplicado, se consultó a los docentes acerca de los recursos virtuales seleccionados establecidos para retomar el proceso educativo, en este sentido, los docentes emplearon en mayor grado (en un porcentaje de 95.7%) los recursos del correo electrónico y la aplicación de WhatsApp, ambos recursos representan excelentes opciones para establecer y mantener la comunicación entre docentes y estudiantes, por su fácil manejo y sobre todo, porque estos recursos ya se utilizaban previo a la pandemia, no obstante, puede verse en la figura 3, que también algunos profesores, emplearon videollamadas, redes sociales, YouTube, Classroom y Google Workspace, en detalle se muestran los porcentajes respectivos:

Figura 3. Recursos virtuales implementados durante la pandemia.



Nota: Elaboración propia.

Relacionada con las estrategias metodológicas empleadas por los docentes, se consultó acerca de las lecciones aprendidas en el contexto de la pandemia, así como, las ideas para renovar la propuesta académica, partiendo de esta nueva realidad, se presentan los datos en la tabla número 4:

Tabla 4. Lecciones aprendidas por los docentes y sus propuestas para actualizar la propuesta académica.

Lecciones aprendidas por los docentes	Ideas para actualizar la propuesta académica
<ul style="list-style-type: none"> • La incorporación de la tecnología en los espacios formativos. • La necesidad de capacitarse en cómo gestionar clases en entornos virtuales. • La confiabilidad de las estrategias metodológicas seleccionadas para promover interés o ética al participar en las mismas. • La práctica de una política inclusiva, que conlleva tratamientos diferenciados. • La mediación pedagógica resultó difícil ante la inequidad de los recursos tecnológicos por parte de los estudiantes. • La virtualización es necesaria en el ejercicio de nuestra labor, hay que actualizarse en el uso de herramientas digitales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer espacios que incluyan mayor uso de recursos tecnológicos. • La modalidad mixta (presencialidad y virtualidad). • Incluir espacio de aprendizaje para clases virtuales de lengua y literatura. • Enriquecer su base de datos sobre la situación socioeconómica de sus estudiantes. • Ofrecer dos secciones de la misma clase en dos modalidades: en virtualidad y en presencial.

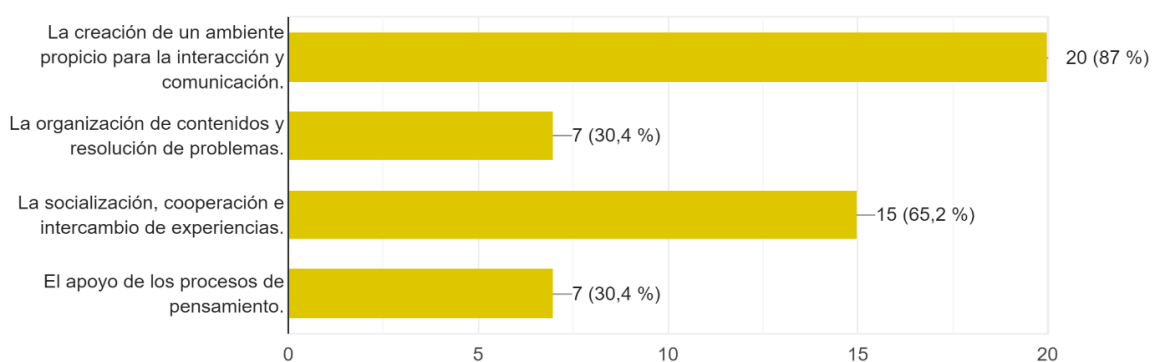
Nota: Elaboración propia a partir de los resultados.

En la pregunta 14 del diagnóstico sobre estrategias metodológicas empleadas por los docentes, se indagó sobre las estrategias didácticas utilizadas, en un 87% los docentes respondieron que, uno de los rasgos importantes de estas estrategias, fue la creación de un ambiente propicio para la interacción y comunicación, destacando el hecho que para los docentes consultados, el entorno virtual que se construyó en cada espacio formativo es el aspecto más relevante para ellos, las otras opciones de respuesta alcanzaron menos porcentajes y se relacionaron con la organización de los contenidos, la socialización, cooperación e intercambio de experiencias y el apoyo a los procesos de pensamiento, ocupando un segundo lugar por el porcentaje logrado, la socialización e intercambio de experiencias, mostrando claramente que para los docentes de la enseñanza del español, la comunicación es parte vital del proceso formativo, independientemente, si cambia o no, la modalidad de entrega de contenidos, la figura número 4, representa los porcentajes completos de los resultados obtenidos.

Prosiguiendo con los datos obtenidos en el diagnóstico, fueron abordados sobre las estrategias didácticas que durante la pandemia empleó con mayor frecuencia, y en consonancia con el contexto de la educación remota de emergencia, particularmente en las instituciones de educación superior públicas y privadas del país, en este sentido, los docentes consultados, indicaron que una de las estrategias didácticas más utilizadas fueron la elaboración de videos

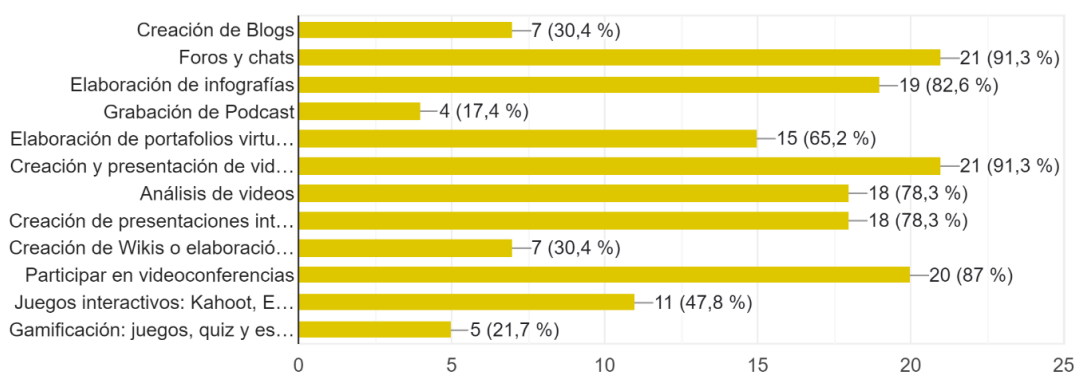
y los foros y chats, ambos con un 91.3% de porcentaje, en tanto que, otras estrategias lograron menos porcentajes, no obstante, las respuestas denotan la variabilidad de estrategias implementadas por los docentes, entre estas: creación de blogs, grabación de podcast, elaboración de infografías, participación en videoconferencias, creación de wikis, juegos interactivos y la gamificación (juegos, quiz, etc.), los datos porcentuales obtenidos en cada opción de respuesta, se muestran en la figura 5.

Figura 4. Características de las estrategias didácticas implementadas en los EVA.



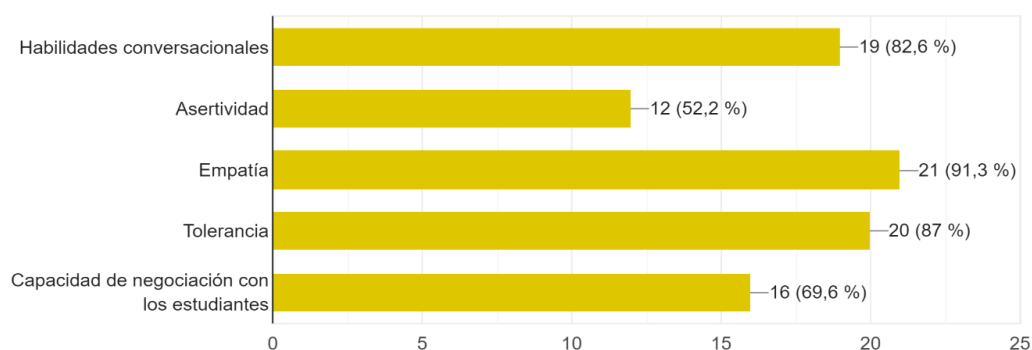
Nota: Elaboración propia.

Figura 5. Estrategias didácticas empleadas en pandemia para el desarrollo de los cursos.



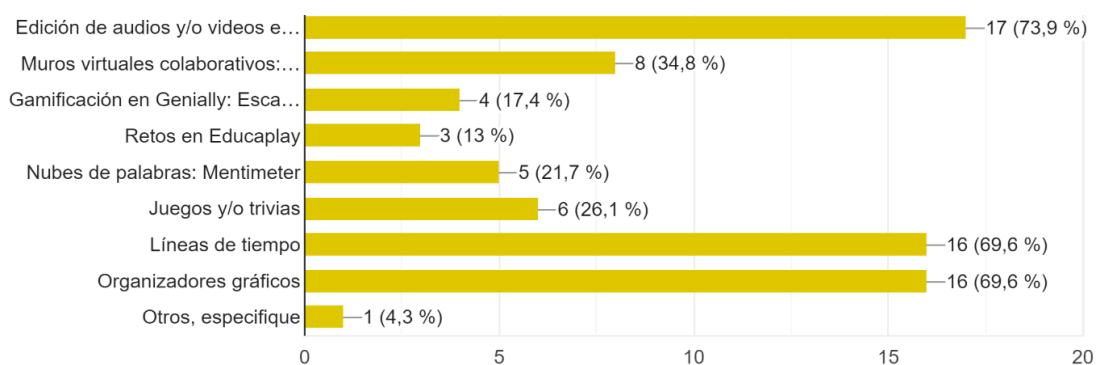
Nota: Elaboración propia.

Es necesario enfatizar e insistir que, estas habilidades siempre han sido necesarias en el proceso educativo, pero que, en el contexto de la pandemia de la Covid-19 se hace imperante que, los docentes realicen su trabajo desde un clima más afectivo, colaborativo y empático, para que los conocimientos construidos logren una efectividad real y verdadera en la vida y trayectoria de los estudiantes. La figura 6 muestra los porcentajes logrados en esta pregunta:

Figura 6. Habilidades sociales requeridas para la implementación de estrategias metodológicas durante la pandemia.

Nota: Elaboración propia.

Para la segunda variable, la educación remota de emergencia, se seleccionaron los ítems más relevantes, en este sentido, se presentan los datos obtenidos en esta variable. En la siguiente interrogante, se consultó a los profesores sobre las herramientas empleadas para fomentar la interacción con los estudiantes y con ello, su participación, motivación e interés en el desarrollo de los espacios formativos, en este sentido, las respuestas proporcionadas por los docentes, evidencian que, el 73.9% manifestaron que la edición de audios y/o videos en plataformas, constituye la herramienta más utilizada para lograr mayor participación e interés de los estudiantes, y con porcentajes menores pero importantes, las líneas de tiempo y los organizadores gráficos, en estas respuestas se manifiesta que, posiblemente el estilo de aprendizaje de los estudiantes sea más visual que auditivo o lector, dado que, los docentes señalaron que estas herramientas visuales son las más efectivas para fomentar la participación de los estudiantes, en la figura 7 se detalla con sus respectivos porcentajes, las respuestas de los docentes en todas las opciones planteadas:

Figura 7. Herramientas implementadas para fomentar la interacción con los estudiantes.

Nota: Elaboración propia.

En la pregunta 28 del diagnóstico se abordó la percepción de los docentes sobre la implementación de las estrategias didácticas, en cuanto a su propio desempeño y el del estudiante, del cual se espera un mayor involucramiento y participación, dado que, se emplean herramientas y recursos digitales, que se asume, despiertan en los jóvenes sobre todo, mayor motivación por los nuevos formatos y las habilidades requeridas para su manejo adecuado, los docentes manifestaron en un 69.6% que las nuevas estrategias acordes al contexto de pandemia, lo más relevante es el papel de los estudiantes, puesto que, se necesita alumnos con un perfil diferente al tradicional, evidenciando un rol activo, colaborativo y de autonomía que le permita maximizar de la mejor manera, en la figura siguiente, se visualiza los porcentajes alcanzados en el diagnóstico:

Figura 8. Percepción docente en la implementación de las estrategias didácticas.



Nota: Elaboración propia.

La siguiente interrogante abordó el tema de la actualización permanente de contenidos, actividades y materiales creados por los docentes, para desarrollar la educación remota de emergencia de manera eficiente, al respecto, el 56.5% señalaron que cada periodo académico han realizado una actualización de los aspectos antes mencionados, una planificación actualizada y pertinente con el nuevo contexto ocasionado por la pandemia de la Covid-19, en tanto que otras respuestas, lograron porcentajes menos representativos, en la figura 9, se detallan los mismos:

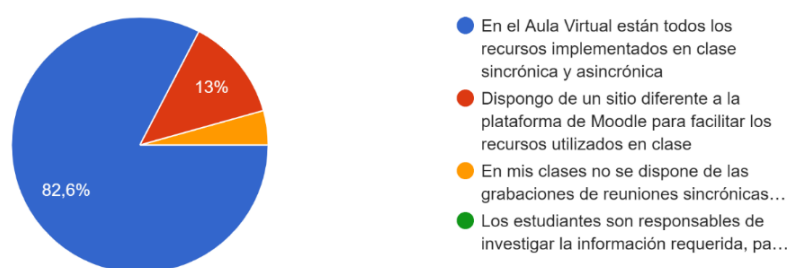
Figura 9. Actualización de contenidos, actividades y materiales creados para las clases en pandemia.



Nota: Elaboración propia.

La pregunta siguiente versó sobre la perdurabilidad del contenido de un espacio formativo en las plataformas o aplicaciones utilizadas por los docentes, al respecto el 82.6% respondió que sí mantiene visible y asequible, los contenidos, herramientas y recursos seleccionados para trabajar un curso durante el periodo académico respectivo, mostrando una actitud flexible y abierta al proceso educativo, que por circunstancias diversas, los estudiantes no pueden desarrollar de forma sincrónica o asincrónica, e incluso, puede realizar las actividades propuestas en horarios y fechas alternativas, siendo esta, una de las mejores características de esta modalidad, en la figura que sigue, se presentan los porcentajes alcanzados en cada respuesta:

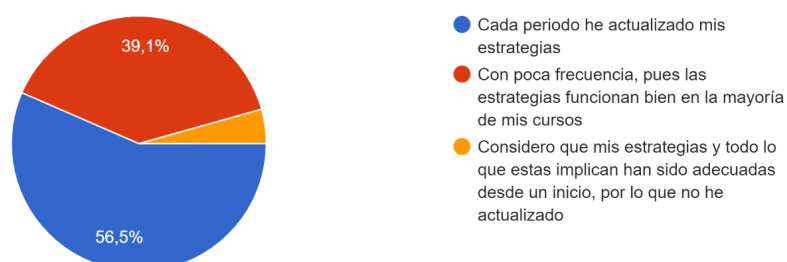
Figura 10. Disponibilidad en la web de los materiales y actividades para consulta de los estudiantes.



Nota: Elaboración propia.

La siguiente interrogante abordó el tema de la actualización permanente de contenidos, actividades y materiales creados por los docentes, para desarrollar la educación remota de emergencia de manera eficiente, al respecto, el 56.5% señalaron que cada periodo académico han realizado una actualización de los aspectos antes mencionados, lo que revela el alto compromiso de los docentes para ofrecer en esta modalidad, una planificación actualizada y pertinente, en tanto que otras respuestas, lograron porcentajes menos representativos, en la figura 11, se detallan los mismos:

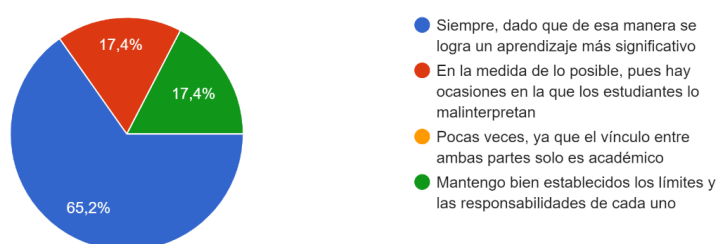
Figura 11. Actualización de contenidos, actividades y materiales creados para las clases en pandemia.



Nota: Elaboración propia.

En la pregunta siguiente, se consultó a los docentes sobre la relación de igualdad con sus estudiantes, para lograr productos de aprendizajes significativos y colaborativos, el 65.2% reveló que “siempre” establece una relación equitativa con sus alumnos, para que todos puedan lograr el aprendizaje y se inserten exitosamente, en el trabajo colaborativo, la figura 12 señala puntualmente, los porcentajes obtenidos por los docentes participantes:

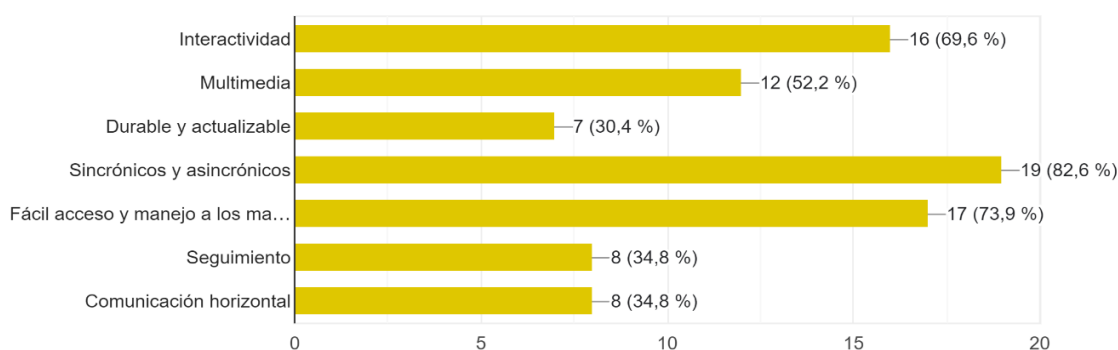
Figura 12. Establecimiento de la relación de igualdad en el entorno de aprendizaje.



Nota: Elaboración propia.

Finalizando el análisis de los datos del diagnóstico (con los ítems seleccionados por su relevancia y vinculación con las variables en estudio) los docentes fueron abordados sobre los principales elementos para el diseño de una estrategia didáctica y se les solicitó que indicaran los cuatro (4) más importantes según su propia experiencia, los aspectos que alcanzaron mayores porcentajes fueron: las estrategias sincrónicas y asincrónicas, de fácil acceso y manejo, la interactividad y la multimedia, con sus respectivos porcentajes que oscilaron entre el 82.6% y 52.2%; estos resultados muestran que los docentes participantes cuentan con conocimientos acerca de los elementos claves para preparar una estrategia metodológica que prevalece desde el año 2020, en la figura que sigue, se presentan los datos completos de esta pregunta:

Figura 13. Elementos claves para la formulación de las estrategias didácticas.



Nota: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio, evidenciaron datos importantes sobre las estrategias didácticas empleadas por los docentes de la carrera del profesorado en la enseñanza del español, realizado en el tercer periodo académico de 2022, en cuanto a las estrategias metodológicas los resultados mostraron que a pesar de la gama de estrategias que se podían emplear desde las tecnologías de la información y la comunicación, los docentes consultados respondieron que, prefirieron estrategias digitales más tradicionales como los foros y los chat que son de fácil empleo, en cambio, estrategias más novedosas como los blogs, los podcast, la gamificación y los juegos interactivos como Kahoot, Quizizz, Liveworksheets, wordwall.net y otros, obtuvieron los puntajes más bajos, pudiendo inferirse que, el profesorado consultado se limitó a emplear algunas estrategias más sencillas y que les permitiera desarrollar los contenidos en sus respectivos espacios formativos, es decir, la mayoría realizó un empleo instrumental pero no avanzaron explorando hacia otras estrategias, que sin duda, necesita mayor tiempo, organización de los contenidos y sobre todo, creatividad, dando como resultado, clases mucho más interactivas, participativas e interesantes que potencien el aprendizaje significativo entre los estudiantes y permitan que ellos mismos, sientan atracción por esta parte de las tecnologías de la información y comunicación, y no solo se conciba como espacios de entretenimiento sino también de creación individual y colectiva para el aprendizaje. Por otro lado, la experiencia obtenida tanto por docentes y estudiantes es múltiple y diversa, no solo en el manejo de las herramientas y recursos digitales que quizás no se conocían lo suficiente para ser aprovechados en el desarrollo de una asignatura o curso virtual, es importante señalar que la aplicación de estas estrategias trajo como consecuencia, cambios en la programación docente que se había iniciado de manera presencial en el año 2020, esta tarea tampoco resultó sencilla, pues se trató de analizar los contenidos y realizar lo que en nuestro contexto se llamó “priorización” que consistió en analizar los contenidos y desarrollarlos mediante las plataformas, aplicaciones o redes sociales.

Respecto a la segunda variable, la educación remota de emergencia, fue un término surgido en 2020, diferenciándose de la educación a distancia y la virtual, porque se definió como “y, como se ha visto, nace como producto de la repentina obligación de los diferentes sistemas educativos de “trasladar hacia un medio virtual el proceso de enseñanza aprendizaje, originalmente pensado para una modalidad presencial” (Cabrales, Graham, Sahlberg, Hodges, Moore, Locke, Bond, Lederman, Greene, Maggioncalda, Soares, Velestianos y Zimmemm, 2020, p. 2). Aunque este concepto fue socialmente compartido en los sistemas educativos, para muchos

chos actores de la educación, significaba lo mismo que la educación virtual, no obstante, este término es preciso para este contexto, puesto que debió su nombre a la emergencia sanitaria, originada por la pandemia de la Covid-19, que en el caso del país en donde se realizó este estudio, continúa presente y no se ha logrado erradicar como en la mayor parte de países del mundo. Esta modalidad como ya se ha mencionado, requirió el uso de la tecnología para que los docentes pudieran desarrollar sus contenidos, y por supuesto, significó retomar las clases bajo otro formato, que si bien, permitió el avance de contenidos, representó para los distintos actores educativos: una inversión adicional para comprar un dispositivo móvil, una buena conexión de internet, así como, un escáner o teléfono inteligente para tomar evidencia y enviarla a los docentes. Esta situación fue bastante inequitativa, puesto que, no todos los estudiantes de la UPNFM, lograron contar con estas condiciones, adicionalmente, esta modalidad necesita mucha disciplina para conectarse a sus cursos en tiempo y forma, consultar a los docentes sobre dudas, enviar tareas o trabajos según el tiempo programado, realizar los exámenes en línea, etc. Varios de estos aspectos, generaron entre los docentes dudas o vacilaciones sobre la efectividad de las herramientas tecnológicas, dado que, surgieron casos de estudiantes que presentaron tareas o trabajos repetidos o copiados, o simplemente descargados de sitios de internet, y en el caso de los exámenes, no mostraron en algunos casos, compromiso ético para no copiar las respuestas.

En este nuevo proceso, los docentes tuvieron que, además de manejar la tecnología y enfrentarse a una cámara, apagada en la mayoría de ocasiones, explicando los estudiantes que no tenían los recursos suficientes para conectarse a la clase y mantener la cámara encendida, como se solicitaba en cada clase, el profesorado necesitó hacer uso de todas sus capacidades socio-afectivas o blandas como la tolerancia, la resiliencia, la comprensión frente a las situaciones tan diversas presentadas por los estudiantes como la pérdida de uno o varios familiares por la Covid-19, o la pérdida del trabajo de sus padres o encargados, enfrentando grandes dificultades para mantenerse en la universidad, la empatía, la adaptabilidad al cambio, etc. En síntesis, tanto estudiantes como docentes atravesaron un fuerte proceso con la modalidad remota de emergencia, que conllevó a la implementación de herramientas y recursos digitales que se sostuvo en un andamiaje emocional casi en solitario, para retomar el proceso educativo respectivo. Esta investigación es un primer acercamiento al estudio de la realidad experimentada durante la pandemia de la Covid-19, por supuesto, no pretende ser un trabajo exhaustivo de todo lo sucedido, pero no se consideró posible que esta experiencia vivida quedara sin ninguna clase de registro, estudios posteriores deberán concentrarse en profundizar en estas y otras variables vinculadas al tema de la Educación Remota de Emergencia (ERE) y sus posibilidades en la construcción de aprendizajes verdaderamente significativos.

5. CONCLUSIONES

Después del análisis de datos obtenidos mediante la aplicación de un diagnóstico a los profesores de la carrera de la enseñanza del español, es preciso puntualizar las conclusiones de la investigación, respecto a los objetivos específicos previamente establecidos. Previo a este señalamiento también es importante destacar que la hipótesis descriptiva propuesta en este estudio: Los docentes de la carrera de Profesorado en la Enseñanza del Español, emplearon estrategias metodológicas acorde con la educación remota de emergencia, decretada por la pandemia de la Covid-19, conforme a los datos estadísticos obtenidos en el diagnóstico aplicado, se confirma, ya que, la evidencia estadística mostró que los docentes participantes, emplearon varias estrategias metodológicas en correspondencia con el nuevo contexto educativo, generado por la pandemia de la Covid-19 y que muestra además, la utilización de herramientas y recursos tecnológicos, que caracterizan a la educación remota de emergencia, según los principales teóricos abordados en esta investigación, relacionados con las definiciones manejadas sobre estrategias metodológicas, tales como: Torres y Gómez (2009), Espinoza (2020), Arce (2006), Coronel y Curotto (2008), entre otros, de igual forma, estas estrategias coinciden con los postulados de (Cabrales, Graham, Sahlberg, Hodges, Moore, Lockee, Trust, Bond, Lederman, Greene, Maggioncalda, Soares, Veletsianos y Zimmerman quienes a partir de 2020, formulan la teoría sobre la educación remota de emergencia.

Respecto a los objetivos específicos, el primero de ellos, planteó la tarea de identificar las estrategias metodológicas empleadas por los docentes de la carrera del Profesorado en la Enseñanza del Español, durante la pandemia provocada por el Covid-19, entre los años 2020 a 2022, para alcanzar este objetivo, el diagnóstico elaborado y validado por los expertos seleccionados, estuvo estructurado por 36 ítems, varios de estas interrogantes permitieron comprobar, que los docentes de la enseñanza del español, emplearon en el contexto de la pandemia, estrategias como los foros y chats y la creación y presentación de videos con un porcentaje de 91.3%, seguido de otras estrategias como: elaboración de infografías, elaboración de portafolios virtuales, participación en videoconferencias y en menor medida, se emplearon estrategias como: creación de Blogs, grabación de podcast, creación de wikis, juegos interactivos y la gamificación.

Para llegar a este resultado sobre la estrategias metodológicas implementadas, fue necesario abordar otros aspectos relacionados con la capacitación recibida por los docentes, que en el 82.6% de los docentes afirmaron haber recibido, que la calidad de la misma fue de 47.7% en la categoría de excelente, dicha capacitación trató fundamentalmente la utilización de la plata-

forma de Moodle, que antes de 2020 se empleaba casi de manera exclusiva por los docentes y estudiantes de la educación a distancia, modalidad ofrecida por la UPNFM, desde hace varios años, en la explicación sobre el uso de la plataforma, el principal aspecto desarrollado fue subir y descargar archivos con un 94.7%, en tanto que, otras tareas necesarias para el empleo óptimo de una plataforma, alcanzaron porcentajes menores, tales como: programar tareas, subir imágenes, videos o audios y elaborar exámenes con opciones distintas.

Como parte importante de la implementación de estrategias metodológicas diferentes, fue preciso además, consultar acerca de la planificación docente, en este sentido, los datos revelaron que, los docentes consideraron que el acceso a la tecnología fue el aspecto más alto con un 87%, resultando con menos relevancia, las modificaciones en las evaluaciones programadas, el desarrollo de competencias descritas para el espacio formativo, siendo un dato significativo, ya que, la implementación de nuevas estrategias no es viable, si los participantes, docentes y estudiantes no cuentan con el acceso y manejo adecuado de la tecnología pertinente. La planificación de las actividades también experimentó cambios, un 52.2% señaló que necesitó realizar actividades bastantes diferentes a las que inicialmente había planteado en su programación, estos aspectos resultan relevantes para la implementación de estrategias metodológicas durante la pandemia ocasionada por la Covid-19.

Las estrategias metodológicas empleadas por los docentes de este estudio, requirió también el aprendizaje sobre herramientas y recursos digitales, en este sentido, los principales recursos utilizados para desarrollar estas estrategias fueron el correo electrónico y la aplicación de WhatsApp, con un 95.7%. Es importante destacar que, para el manejo de estos recursos y herramientas para la concreción de las estrategias metodológicas, los docentes señalaron que necesitaron indagar por su cuenta acerca del uso de estas estrategias con un 48.7%, confirmando el hecho que la capacitación institucional brindó esencialmente, aspectos básicos para emplear la plataforma, pero no enfatizó el desarrollo de más habilidades necesarias para trabajar nuevas estrategias metodológicas.

Según la información recogida, la videoconferencia fue señalada como la estrategia metodológica que permitió desarrollar de la mejor forma posible, sus diferentes espacios curriculares, seguido del trabajo colaborativo y los foros de discusión. Esta preferencia por los docentes de la carrera, manifiesta que, a pesar de haber utilizado diversas estrategias durante la pandemia, la llamada videoconferencia, representó el mejor medio para desarrollar los contenidos y actividades reprogramadas por el nuevo contexto de la pandemia.

En cuanto al segundo objetivo de investigación, describir cada una de las estrategias metodológicas que los profesores de esta carrera utilizaron para la enseñanza de sus cursos durante la pandemia, los datos mostraron que las estrategias de los foros y chats y la creación y presentación de videos fueron las estrategias más utilizadas, conforme a los porcentajes ya mencionados en los párrafos anteriores, así como, la videoconferencia, representó para los docentes participantes, como la estrategia que permitió un mejor desarrollo de los diferentes espacios curriculares.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, A., Cruz, M., Guzmán, M., Vidal, V., Pastor, M., Rodríguez, F., & Sánchez, C. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria*. Pearson Education.
- Alochis, C. Deldotto, S y Vallejo, L. (2020). *Usos y apropiaciones de estrategias metodológicas en épocas de pandemia en el nivel inicial, primario y secundario*. Universidad Católica de Córdoba.
- Bustamante, R. (2020). Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente. *Aportes para el diálogo y las acciones*. 1-12.
- Cabrales, A., Graham, A., Sahlberg, P., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A., Lederman, D., Greene, J., Maggioncalda, J., Soares, L., Veletsianos, G., & Zimmerman, J. (2020). *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. Learning Factor.
- Delgado, J., Oyola., & Pardo, D. (2022). *La educación remota de emergencia en casa y la generación de aprendizajes significativos*. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1742&context=maest_docencia
- Díaz, D. (s.f.). TIC en Educación Superior: Ventajas y desventajas. *Educación y Tecnología*. 44-50. <file:///C:/Users/sonia/Downloads/Dialnet-TICEnEducacionSuperior-5072156.pdf>
- Díaz-Castrillón, F. & Toro-Montoya, A. (2020). *SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia*. 24 (3). <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/1096519/covid-19.pdf1>.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill.
- García, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 2 (1) 11-40. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2084>
- Gobierno de Honduras. (16 de marzo de 2020). Declarar estado de emergencia sanitaria. *Diario oficial La Gaceta*.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *Diferencias entre la educación remota de emergencia y la educación virtual*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Meza, L., Torres, A. & Lara, J. (2016). Estrategias de aprendizaje emergentes en la modalidad e-learning. *Revista de Educación a Distancia*. 48(5).1-30.
- Organización mundial de la Salud. (2020). Enfermedad por coronavirus Covid-19. <https://www.who.int/es>
- Organización Panamericana de la Salud. (2019). *Covid 19. Novel coronavirus 2019*. https://www.paho.org/sites/default/files/2021-04/COVID-ARG-2021-04-04_0.pdf
- Ruiz, K., Castillo, K., & Miramontes, M. (2021). Conclusiones educativas a un año de la Covid-19: Ventajas y desventajas de la Educación remota de emergencia. *Revista Boliviana de Educación*. 3 (5) 114-127. <https://revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/728/1926>
- Torrez, M. & Girón, D. (2009). *Didáctica General: Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica*. Editoram, S.A.

Attitudes towards love: A cross-cultural study between the Ukraine and Spain

Enviado: 9 de febrero de 2023 / Aceptado: 21 de febrero de 2023 / Publicado: 31 de julio de 2023

ENCARNACIÓN SORIANO-AYALA

Departamento Educación, Universidad de Almería, España
esoriano@ual.es

VERÓNICA C. CALA

Departamento Educación, Universidad de Almería, España
vcc284@ual.es

NATALIA PRUSKA PRUSKA

Departamento Educación, Universidad de Almería, España
pruska.natalia@gmail.com

DOI 10.24310/IJNE.11.2023.16184

ABSTRACT

This study presents the translation and validation of the Love Attitudes Scale-Short Form (LAS-SF) to the Ukrainian and Spanish context. In addition, a comparative analysis is performed on the love styles shown by a sample of 611 people, of which 346 were residents of the city of Almería (Spain) and 259 were residents of Lviv (Ukraine). The results show good psychometric characteristics for the scale and a factorial invariance between the groups of origin, while preserving the original six-factor structure. Regarding the love styles, similarities are identified between the Spanish and Ukrainians in the importance of ludic (playful) love and the low importance of physical attraction or passionate love. In terms of differences, one can see that ludic, friendly, and pragmatic love styles are significantly higher in the Ukrainian population while obsessive love appears more valued in the Spanish

RESUMEN

Actitudes hacia el amor: un estudio transcultural entre Ucrania y España

Este estudio presenta la traducción y validación de la Love Attitudes Scale-Short Form (LAS-SF) al contexto ucraniano y español. Además, se realiza un análisis comparativo de los estilos amorosos mostrados por una muestra de 611 personas, de las cuales 346 eran residentes en la ciudad de Almería (España) y 259 en Lviv (Ucrania). Los resultados muestran buenas características psicométricas para la escala y una invarianza factorial entre los grupos de procedencia, conservando la estructura original de seis factores. En cuanto a los estilos amorosos, se identifican similitudes entre españoles y ucranianos en la importancia del amor lúdico (juguetón) y la escasa importancia de la atracción física o el amor apasionado. En cuanto a las diferencias, se observa que los estilos de amor lúdico, amistoso y pragmático son

population. Religion is related to significantly diminishing the obsessive love styles. The differences between the Spanish and Ukrainian groups give an account of some of the cultural similarities and differences that exist regarding conceptions of love in the interior of the European continent and that, according to the data, might be related to the role that religion plays in these societies.

Keywords: attitudes towards love, gender, religion, relationships.

significativamente superiores en la población ucraniana, mientras que el amor obsesivo aparece más valorado en la población española. La religión está relacionada con la disminución significativa de los estilos de amor obsesivo. Las diferencias entre los grupos español y ucraniano dan cuenta de algunas de las similitudes y diferencias culturales que existen respecto a las concepciones del amor en el interior del continente europeo y que, según los datos, podrían estar relacionadas con el papel que juega la religión en estas sociedades.

Palabras clave: actitudes hacia el amor, género, religión, relaciones.

1. INTRODUCTION

Love is one of the most complex phenomena to study due to the great multiplicity of emotions, behaviours and attitudes involved (Sirin, Dashdamirov, and Ummet, 2015). All these manifestations are, in turn, modulated and constructed historically, ideologically, socially and culturally, and vary and evolve with each individual experience (Ubillós, Páez, and Zubieta, 2005). It can also be considered a cross-cultural phenomenon, insofar as the love experience is described the world over (Sorokowski, et al. 2021); however, it is also cultural and contextual, given that the meanings and practices differ. Accordingly, comparative studies are fundamental to understanding how links are articulated and sustained in different sociocultural groups and, to a certain extent, this allows us to characterize the societies in which they take place (Blandón-Hincapié and López-Serna, 2016).

The complexity and polysemy of the term has allowed different approaches to develop in the conceptualization of love (Munk and Kronenfeld, 2015; Sternberg and Weis, 2006). In Europe, since the beginning of the 20th century, the most influential currents of thought on love are found in theological (Nygren, 1932) and psychoanalytic (Freud) studies. Freud presents love as a libidinal energy that is produced in the process of shaping the self and identifies the origin of desire for the other as coming from the recognition that one is lacking. Around the '70s, conceptualizations from social psychology and psychosocial approaches became relevant; these had a functionalist influence, analysing love styles as a universal reality and as a social and cultural construction, adapted to societies, which held that each society manifested

love in different ways depending on the work that society played in its own maintenance (Feybesse and Hatfield, 2019). In the '80s, biological approaches also began to gain great importance; these tried to show the neurophysiological bases of love, especially the cerebral and hormonal, and the role of the love experience in our species' development and survival. In parallel, a historical-cultural approach also developed, based on the role that discourses and love practices have played in sustaining social relationships in order to perpetuate domination and exploitation. The materialist and historical-cultural approaches have been related with a fourth postmodern approach, a more culturalist approach that basically developed from cultural anthropology and feminist studies; this has focused on describing the construction of loving subjectivities and critical discourses on loving forms free of violence.

The measurement of love from the sociocultural psychology approach

The different theories and models on the components, dimensions and styles of love have served as the basis for the development of different measurement scales. This interest in measuring and comparing culturally has been capitalized on by sociocultural psychology, with Lee's (1973, 1977) analysis of love in Greece - this is one of the main comparative resources that allowed six love "styles" to be identified in different contexts. Subsequently, Hendrik, Hendrik, and Dicke would adapt those six styles into a measurement scale. In 1985, Hatfield and Walster developed a different love model in which they distinguished between passionate love, which was more intense, and companion love, which was more affective (Berscheid and Walster, 1969; Hatfield and Rapson, 1996/2005; Feybesse and Hatfield, 2019). The self-expansion model of love theory also appears (Aron and Aron, 1986) and the adaptations to Attachment Theory applied to romantic love, which define secure and insecure love relationships - anxious-dependent and avoidant (Bowlby, 2012; Hazan and Shaver, 1987). That same year, Sternberg published what is probably the most widespread love theory: the triangular theory of love (Sternberg, 1988, 2006, 2019). This theory holds that there are three basic components of love, which can be represented in a triangle: intimacy, passion, and commitment.

Hendrik, Hendrik, and Dicke's (1986) adaptation of Lee's model of the six loving styles or "colours" allows a love attitudes scale to be developed. From the study on love in Greece, John Lee defined three "primary" forms of love: 1. Eros - which refers to passionate love, in which physical attraction and sexual desire are characteristic. 2. Ludus - where love is understood as games, entertainment and fun. Ludus love - playful attitudes towards love - can accompany various relationships. 3. Storgē - which describes forms of brotherly and companion love, in which intimacy is the central element. This is a form of love that is described coincidentally with friendship, since what is important is loyalty, honesty and maturity. Lee defined three

other love styles, arising as permutations of those above: 4. Prâgma - (a combination of ludus and storgē) considers pragmatic and rational love forms that can be influenced by economic aspects, family, dependent children, and work. There may be instrumental or utilitarian decisions to choose or keep the partner. There are also common interests. 5. Mania - (a combination of érōs and ludus) describes possessive, obsessive, jealous and dependent forms of love, which are turbulent and intense. They tend to reproduce myths such as that of complementarity and the lack of a future without the partner. 6. Agápē - (a combination of érōs and storgē) presents a charitable and disinterested love, characterized by a tendency to forgive and support the partner despite faults or defects. There is usually sacrifice, dedication, commitment and affection because the central focus is the well-being of the loved one. The Hendrick and Hendrick (1986) scale of 42 items empirically corroborated the six-factor structure, which corresponded to six types of attitudes towards love: erotic, playful, friendly, practical, obsessive and charitable. Subsequently, scale abbreviations have been developed.

Cross-cultural studies on attitudes towards love

The explanatory power of Lee's model and the psychometric characteristics of the Love Attitudes Scale (LAS) by Hendrik, Hendrik, and Dicke (1988) have given rise to numerous studies on love in different contexts and cultural groups, allowing us to know the influence of various psychological, social and cultural factors on it.

Although the LAS scale was developed and validated in the European and American contexts, it has subsequently been validated in many other non-Western countries (Yang and Liu, 2007; Meskó et al. 2021). Cultural and cross-cultural studies of love show variations between different societies, countries, and communities. Some cultural aspects that have been used to explain the differences have to do with individualistic and collectivist values as well as forms of social organization (Dion and Dion, 1988, Rohmann et al.), the differences in emotional expression and norm compliance, the differences in social institutions such as family and marriage, and the differences in gender roles in the construction of masculinity and femininity.

There are several cross-cultural studies that have analysed the differences in attitudes towards love between different geographical contexts. Jankowiak and Fischer (1992), in a review of 186 cultures, reported that there were indicators referring to passionate love in 88.5% of the cultures. The work by Sprecher et al. (1994) used the LAS scale to compare the six styles in Japan, Russia and the USA. The results showed that Americans scored higher on eros and storge, while Russians scored higher on ludus and agape. Neto et al. (2000) focused on comparing the attitudes towards love in young people from four continents, showing that in

dimensions such as eros, mania and agape, the intercultural differences were moderate, while in pragma and storge love - less strong emotions and sensitive to the cultural context - the differences were much greater: Angolans, Brazilians, Cape Verdeans, and Mozambicans were more pragmatic in their responses than were the French and Swiss. Nevertheless, cultural forms within countries retain an enormous diversity of discourses, practices and attitudes towards love among those who share the same culture. Among those aspects that have shown relevant differences within cultures are gender, age, social status, the type of relationship, and values towards the partner (Swidler, 2013).

This study tries to contribute to the cross-cultural studies on love. The decision to use the LAS-SF scale for this purpose lies in its trans-historical and trans-cultural stability (Sprecher et al., 1994; Neto et al., 2000; Swidler, 2013), which makes it a solid basis for the comparison of love between cultural groups with an increasing presence, such as the Ukrainian in Spain. To do so, it sets out to a) translate, adapt and validate the 24-item version of the love attitudes scale to the Spanish and Ukrainian populations; b) determine how the cultural context of the country of residence and religion influence the attitudes towards love held by the Spanish and the Ukrainians.

The reception of migrants from Eastern European countries (Romania, Bulgaria, Ukraine and Russia) to Southern European countries has been increasing since the 1990s by the dismantling of the Soviet economy and by the pressures of political transformation (Hosnedlová & Stanek, 2010). The high increase in migration from Romania has led to an increase in studies on Romanian migrants. However, other origins from the East (with constant but not so marked migrations) have not received the same academic treatment. Studies on the Ukrainian population in Europe are still very rare. In this sense, this research tries to analyse a community in gradual and constant increase such as the Ukrainian. It is also analysed from the need to understand cultural similarities and differences in order to create policies aimed at intercultural coexistence.

2. METHOD

Participants

A descriptive cross-sectional design was used for this research. A total of 605 people participated, of which 346 (57.2%) were Spanish (residing in southern Spain) and the remaining 259 (42.8%) were Ukrainians (residing in Lviv). The age of the participants was between 15 and 43 years old with a mean age of 22.23 (SD = 4.03) years. Of these, 68.8% were women and 31.2% men.

With regard to marital status, single people (48.8%) and those in an informal relationship (49.1%) predominate among the Spanish, while single (57.1%) and married people (22.4%) stand out amongst the Ukrainians. The level of education presented by the participants varied although the university studies level predominated in both groups.

With regards to religion, amongst the Spanish, the number of atheists (41.6%) and Catholics (39.3%) were higher, whereas amongst the Ukrainians, it was the Orthodox (38.6) and Catholics (36.3%). Table 1 shows that 72.3% of the Spanish considered religion to be of no importance or not very important in their lives, whereas 49% of Ukrainians consider it important or very important.

Table 1. General information on the Spanish and Ukrainian sample.

	Spanish (n = 346)	%	Ukrainians (n = 259)	%
Gender	Men	33.2%	Men	28.6%
	Women	66.8%	Women = 153	71.4%
Age	21.92 (SD= 3.54)		22.64 (SD = 4.58)	
Marital Status	Single	48.8%	Single	57.1%
	Informal Relationship	49.1%	Informal Relationship	18.1%
	Married	1.7%	Married	22.4%
	Widowed	0%	Widowed	0.4%
	Divorced	0.3%	Divorced	1.9%
Educational Level	Secondary	13.6%	Secondary	0.8%
	Baccalaureate	5.8%	Baccalaureate	18.1%
	Intermediate level	9.8%	Intermediate level	0.8%
	University	55.5%	University	47.5%
	Master's	14.7%	Master's	31.3%
	PhD	0.6%	PhD	1.5%
Religion	Catholic	39.3%	Catholic	36.3%
	Muslim	0.6%	Orthodox	38.6%
	Buddhist	0.6%	Agnostic	5.8%
	Agnostic	17.6%	Atheist	8.5%
	Atheist	41.6%	Protestant	1.9%
	Other	0.3%	Other	8.9%
Importance of religion	Unimportant	52.6%	Unimportant	14.3%
	Not very important	19.7%	Not very important	10.8%
	Indifferent	18.2%	Indifferent	25.9%
	Important	5.8%	Important	25.1%
	Very Important	3.8%	Very Important	23.9%

Table 1. Profile of the educators who were interviewed.

Sociodemographic data on gender, age, nationality, education level, the religion professed, how important religion is in one's life and marital status, the data have been obtained through the Love Attitudes Scale-Short Form (LAS) (Hendrik, Hendrik and Dicke, 1998). The original scale consisted of 24 items that measure attitudes towards the six types of love: Eros (physical attraction), Ludus (playful love), Storge (friendly love), Pragma (pragmatic love), Mania (obsessive love) and Agape (altruistic love). This is Likert-type scale in which 1 corresponds to "completely agree" and 5 to "completely disagree". The scale was cross-culturally translated into Spanish and Ukrainian. A direct and inverse translation was carried out, following the recommendations of Wild et al. (2005). The translation into Spanish was carried out by a native English speaker who knows Spanish and by a Spanish person with a command of English, after which it was translated back into English and supervised by a US teacher of Latino origin. The Ukrainian translation was carried out by three people of Ukrainian origin, who are resident in Spain. A back translation was also carried out. No problems were identified in the translation process of the items.

Procedure

The sample was compiled through non-probability sampling using the self-selected sample technique (Sterba and Foster, 2008). The questionnaires were applied through the Google Drive platform, and disseminated through social networks, such as Facebook, Instagram and WhatsApp. This online distribution was a result of the Covid-19 pandemic as well as the geographical distance between the Ukraine and Spain. Once the data were obtained, a review was carried out to eliminate those data that did not meet the inclusion criteria: being Spanish or Ukrainian, and having, or having had, a partner in the last six months.

Ethical criteria

The questionnaire's description states that the data obtained are totally anonymous and will not be used for any other purpose other than the study, as set out in Organic Law 3/2018, of December 5, on the protection of personal data and the guarantee of digital rights. This research lies within a broader investigation that was approved by the Bioethics Committee of the University of Almería.

Data analysis

Confirmatory factor analysis was employed to test the factorial models using the AMOS 22 programme. The maximum likelihood estimation method was employed to test the model's fit,

for which several indices were used (Byrne, 2001): for the CMIN/DF (minimum discrepancy per degree of freedom), values lower than 3 are considered indicators of acceptable model fit (Kline, 2005); for the TLI (Tucker-Lewis Index), IFI (Incremental Fit Index) and CFI (Comparative Fit Index), values above .90 are recommended (Kline, 2005); and for RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), the recommended values are between .05 and .08 (Hair, Anderson, Tatham, and Black, 1995). The evaluation of invariance was carried out following a pattern of analysed models in which restrictions are added as the number of parameters compared between the groups increases. To conclude the level of invariance, the fit of the nested models was compared using the difference between the CFI values. If the difference value between two nested models was greater than .01 in favour of the least restrictive model, the model with more restrictions should be rejected (Cheung and Rensvold, 2002). Subsequently, the parameter values were analysed to identify those that gave rise to the model's non-invariance. Four models were designed. The analysis began by evaluating: (1) the model's configural invariance (M1 without restriction), from which the rest of the models were compared, (2) the model's metric invariance (M2, with a restriction in the factorial loads), (3) the model's scalar (or strong) invariance (M3, incorporating the equality of the intercepts) and (4) the model's residual (or strict) invariance (incorporating the error variances).

Descriptive and inferential calculations were performed using SPSS 26. The data were found to follow a normal distribution, based on skewness and kurtosis. The skewness and kurtosis values for the dependent variables in these analyses were between - 2 and + 2, and thus, can be considered acceptable for proving normal univariate distribution (Field, 2009; Gravetter and Wallnau 2014). Finally, once the factorial invariance was verified, the ANOVA was performed, analysing the type of love according to nationality and the importance of religion in the participants' lives. The effect size was measured with η^2 , in which it was considered to have little effect at around 0.01, a moderate effect at around 0.06 and a large effect at 0.14.

3. RESULTS

Analysis of the LAS items by experts

The 24 items were evaluated by 3 sexology experts and 2 research methodology experts, determining the content validity index (CVI) of each statement and question. For this, the proposal by Lawshe (1975) was followed, based on a group of five experts assessing each of the test items, for which: 1 = "unnecessary"; 2 = "useful"; and 3 = "essential". Only the Mania item, "I can't relax if I suspect that my partner is with another person," was eliminated, as all the experts valued it as poor. The applied LAS scale is made up of 23 items, divided into six types of love.

Confirmatory factor analysis

Thompson (2004) recommends that when confirmatory factor analysis is used, not only the fit of a theoretical model should be corroborated, but it is also advisable to compare the fit indices of several alternative models to select the best one. In this sense, the overall results of the confirmatory factor analysis indicated that the measurement model in the LAS-Short Form scale of 23 items was not acceptable. The analyses of the standardized factorial loads (Standardized Regression Weights) and the multiple square correlations (Squared Multiple Correlations) were well below the 0.50 value so, according to Calvo (2017), these estimated values should not be accepted. Consequently, the 4 items from the scale already reviewed by the experts whose Squared Multiple Correlation did not attain this value were eliminated - from the Ludus type of love, the items “I think that what my partner does not know about me will not hurt him” and “My partner would be upset if he knew some of the things that I have done with other people”, from the Storge type of love, the item “Love is really a deep friendship, not a mystical or mysterious emotion” and from Pragma, the item “Before getting too involved with a person, I try to find out if their genetic inheritance is compatible or not with mine, in case we decide to have children”. The definitive validated LAS scale for the Spanish and the Ukrainians is made up of 19 items.

In the final model applied to the total sample and to each of the nationalities studied (Spanish and Ukrainian) (Table 2), it is observed that the goodness-of-fit indicators for the CFI (comparative fit index), IFI (Incremental Fit Index) and TLI (Tucker-Lewis index) were greater than 0.90, the RMSEA (the root mean square error of approximation) was less than 0.08 (90% CI <0.10) and the CMIN/DF was less than 3. Therefore, the model presents an acceptable fit confirming the 6-factor structure; that is, the six types of love described by Hendrik, Hendrik and Dicke (1998) are maintained.

Table 2. Fit indices of the LAS-Short Form model with 19 items applied to the total sample and to each of the nationalities studied: Spanish and Ukrainian.

Absolute indices		Incremental indices			Parsimony
χ^2	RMSEA	IFI	TLI	CFI	CMIN/DF
Factorial solution for all participants					
280.9*	.048	.932	.903	.930	2.051
Factorial solution for the Spanish participants					
232.31	.054	.907	.864	.902	1.696
Factorial solution for the Ukrainian participants					
200.94	.047	.949	.926	0.946	1.46

χ^2 = Chi-square; * P<.01, RMSEA = Mean Square Error of Approximation, 90% CI = 90% Confidence Interval of RMSEA; CFI = Comparative Fit Index; IFI = Incremental Fit Index. CMIN/DF = Chi-square divided by the degrees of freedom.

All factor loadings and factor correlations were statistically significant ($p < 0.05$) and the standardised factor loadings were ≥ 0.30 in absolute value. Table 3 shows the standardised factor loadings of the items incorporated in each factor.

Table 3. Table Standardized factor loadings.

	Eros	Ludus	Storge	Pragma	Mania	Agape
Between me and the person I love there is chemistry	.79					
I feel like my partner and I are destined for each other	.74					
My partner and I really understand each other	.80					
My partner conforms to my ideal of physical beauty	.61					
Sometimes I have had to hide from my partner that I had other partners (romantic relationships with other people)		.68				
I like to play the "love game" with different people		.68				
The best love relationship arises from a long friendship			.62			
It is difficult to say exactly when my partner and I felt we fell in love			.56			
My most satisfying love relationship has grown out of a good friendship			.87			
One question to consider when choosing a partner is whether or not he / she will harm my family				.62		
An important question when choosing a partner is whether or not they have good parents				.58		
One question to consider when choosing a partner is whether or not it will harm my career				.70		
When my partner does not pay attention to me, I feel bad					.53	
When I am in love, I have trouble concentrating on anything else					.53	
If my partner ignores me, I sometimes do unintelligent things just to get their attention					.70	
I would rather suffer than my partner suffer						.63
I cannot be happy if my partner is not happy						.63
I generally sacrifice my own wishes for my partner to fulfil their wishes						.65
I would give everything for my partner						.72

The results of the discriminant validity are presented in the table 4, which concludes that all latent variables meet the divergence condition. According to Fornell and Larcker (1981), for discriminant validity to be fulfilled, the average variance extracted (AVE) of each latent variable must be greater than the square of the correlations between that latent variable and each of the others.

Table 4. Discriminant validity study.

	Eros	Ludus	Storge	Pragma	Mania	Agape
Eros	.548					
Ludus	.27	.463				
Storge	.005	.0004	.486			
Pragma	.029	.016	.017	.404		
Mania	.017	.067	.010	.0009	.351	
Agape	.176	.102	.0009	.09	.096	.440

*The bold number represents the AVE, the others the value of the squared correlation between latent variables.

Factorial invariance by nationality

Table 5 shows the fit indicators obtained in the multi-group CFAs according to nationality. The goodness of fit for models 1, 2 and 3 is good (CFI > .90, IFI > .90, and RMSEA < .06 and the AIC shows no significant variations between one model and another) and do not exceed the recommended cut-off points in the increasingly restrictive model comparison for RMSEA ($\Delta > .015$), CFI ($\Delta > .01$), and IFI ($\Delta > .01$). When comparing the fourth model with the third, the only parameter that meets the cut-off points is RMSEA ($\Delta = .013$). Therefore, configural, metric, and strong invariance exists.

Table 5. Analysis of invariance by nationality for the Love Attitudes Scale (LAS)

	χ^2	df	RMSEA	CFI	IFI	AIC	RMSEA	CFI
Model 1	433.26*	274	.036	.927	.930	721.26		
Model 2	453.12*	287	.036	.923	.926	715.12	0	-.004
Model 3	494.52*	308	.037	.914	.917	714.52	.001	-.009
Model 4	703.46*	327	.05	.826	.830	885.46	.013	-.098

Comparisons are made with the previous model: M2 with M1, M3 with M2 and M4 with M3. χ^2 Chi-square; df = degrees of freedom; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CFI = Comparative Fit Index; IFI = Incremental Fit Index; AIC = Akaike Information Criterion; * $p < .01$.

Reliability of the LAS Short-Form scale for Spanish and Ukrainians

The Composite Reliability values are above .70, except for Ludus, which was a factor containing only two items. (Table 6). It is observed that the highest means for the two cultural groups studied are for ludic love, and the lowest score is obtained by Ukrainians for the eros type of love.

Table 6. Mean scores, standard deviation and reliability of the Love Attitudes Scale for Spanish and Ukrainians.

	Spanish			Ukrainians		
	M SD	α	CR	M SD	α	CR
Eros (Physical attraction)	2.40 .92	.759	.798	2.12 .99	.876	.800
Ludus (Playful/ludic love)	4.11 1.16	.521	.690	4.43 1.01	.725	.680
Storge (Friendly Love)	3.11 1.11	.767	.747	3.28 1.04	.722	.750
Directive (Pragmatic love)	3.19 1.07	.629	.740	3.78 1.00	.670	.738
Mania (Obsessive love)	3.20 .94	.613	.744	2.77 .96	.563	.748
Agape (Altruistic Love)	2.64 .90	.722	.798	2.54 .98	.795	.796

α = Cronbach's Alpha; CR = Composite Reliability

ANOVA according to the nationality and importance of religion in the lives of the participants.

The ANOVA informs us that there are significant differences by nationality in playful love, friendly love, pragmatic love, and obsessive love. Ukrainians score higher than the Spanish in playful love, friendly love, and pragmatic love, the effect size being small in playful and friendly love, and moderate in pragmatic love. In contrast, the Spanish present more obsessive love than Ukrainians, although the effect size is small (Table 7). If we analyse the importance of religion, we see that there are only significant differences in obsessive love. Gabriel's post hoc test shows significant differences between people who consider religion not to be important in their lives when compared with those who show indifference to religion ($p < .05$), those who consider it important ($p < .01$) and those who consider it very important ($p < .01$), although the effect size is small.

Table 7. Differences in the types of love according to the nationality, importance of religion and nationality*religion

	Nationality			Importance of religion			Nationality * religion		
	F		η^2	F		η^2	F		η^2
Physical attraction	2.733	.099	.005	2.166	.071	.014	1.968	.098	.013
Ludic love	6.669	.010	.011	.50	.736	.003	1.539	.189	.01
Friendly love	6.295	.012	.01	.735	.568	.005	.554	.696	.004
Pragmatic love	34.843	.000	.055	.663	.618	.004	1,029	.391	.007
Obsessive love	10,557	.001	.017	2.989	.018	.02	1,410	.229	.009
Altruistic love	.277	.599	.000	1.21	.305	.008	1,000	.407	.007

4. DISCUSSION

Studies of translation and cross-cultural validation in love try to translate and adapt scales culturally and to analyse whether factorial invariance occurs between the scores obtained on the scales by groups of people residing in different cultural contexts. The intention is to establish whether the developed scale can be validly applied in different countries, for which an equivalence of the love construct must exist in the social groups studied. In this case, the 24-item version of the Love Attitudes Scale (Hendricks, 1986 and 1998) for Spanish and Ukrainians has been translated and cross-culturally validated, and the results obtained support an equivalence in the scale's factorial structure as a function of the country.

During the cross-cultural validation process, 19 of the 24 items remained constant, while 5 were discarded. In the content validation by experts, an item belonging to the mania dimension was discarded: "If my partner ignores me for a while, sometimes I do unintelligent things to try to regain their attention" due to its inadequacy in measuring manic love in cross-cultural contexts. It must be taken into account that the ways of attracting attention are socioculturally marked behaviours, which vary between contexts. For this reason, the questionnaire that was administered to the participants consisted of 23 items (annex 1). In turn, following the confirmatory factor analysis, the items "I think that what my partner does not know about me will not hurt him" and "My partner would be upset if he knew some of the things that I have done with other people" were discarded from the ludus dimension, the item "Love is really a deep friendship, not a mystical or mysterious emotion" was discarded from storge and the item "before getting very involved with a person, I try to find out if their genetic inheritance is compatible or not with mine, in case we decide to have children" was discarded from pragma. The elimination of these items may suggest some transformations in the understanding of contemporary relationships today, such as the transformations taking place around the notion of privacy and intimacy, especially marked by the changes that technologies have brought about. As with the items reflecting a mystical understanding, or models focused strongly on reproduction, they remain outside a relational logic influenced by the fragilization of romantic love models, more liquid and more unstable love forms, and more linked to an instrumental rationality.

The confirmatory factor analysis on the 19-item scale revealed that the data for both the total sample and for each of the nationalities studied (Spanish and Ukrainian) adequately fitted the proposed measurement model with the 6-factor structure of love, thus maintaining the six types of love described by Hendrik, Hendrik and Dicke (1998). The structure's persistence

based on the six factors or love styles remains consistent with other cross-cultural studies (Todosijević et al. 2009; White et al., 2004, Neto et al., 2000). Likewise, the multigroup CFA as a function of nationality showed factorial invariance between the Spanish and Ukrainians. According to this test, the scale could be applied to different groups, allowing means between different groups to be compared and an effective conclusion reached.

Regarding the internal consistency of the scores in each of the love dimensions, the composite reliabilities were acceptable (0.68 to 0.80) in both the Spanish and Ukrainian samples. With all of the above, we can conclude that our translated and adapted version for the Spanish and Ukrainian populations presents satisfactory psychometric properties and measurement invariance in the 2 samples, so its use appears to be effective at measuring love in these contexts.

Regarding the study's second objective, focused on knowing and comparing the love styles of the Spanish and Ukrainian populations, we can observe the existence of similarities but also clear differences between the two groups. Among the similarities appreciated between the Spanish and Ukrainians, one can see that the ordering of the love styles (or dimensions) is maintained according to their degree of importance, in addition to maintaining the six love styles. So, there is a greater tendency towards ludic love in both groups, with this aspect being the most valued. This is followed by pragmatic love and friendly love, with those aspects of obsessive love being found in fourth place. In contrast to the study by Jankowiak and Fischer (1992), the two lowest scored aspects were for the dimensions related to altruistic love and physical or erotic attraction. This coincidence reveals certain constants, such as the centrality of the ludic dimension in contemporary relationships, with scores practically double (on average) those of physical attraction (eros). These results coincide with the findings of studies carried out by Hendrick and Hendrick (1986), Sprecher, et al (1994), and Ubillos, Ráez and Zubieta (2005) in which they identify ludic love and pragmatic love as the most widely accepted love styles, these having an upward trend. And yet, it contrasts with other studies carried out in the Spanish context that give far less importance to ludic love (Yela, 2012; Ferrer et al., 2008; Rodríguez-Santero, García-Carpintero Muñoz and Porcel Gálvez, 2017). The great importance attached to playful love and the low importance attached to physical attraction in both the Spanish and the Ukrainians is noteworthy, precisely because it contrasts with the results of numerous comparative studies such as the ones carried out in India and the United States (McCutcheon et al. 2017), and that of Neto (2007) comparing the UK, India and Portugal, in which eros is the most valued dimension and ludus is the least. These changes may suggest a change in the love trend, in the same direction that we pointed out previously. Some studies on the impact technologies are having on love relationships seem to point in that di-

rection - decreased passion and the understanding of relationships as an interchangeable and ephemeral game. McCutcheon et al. (2017) observed that the young people who score higher in ludic love have more admiring attitudes towards famous people. This might demarcate the influence of the media on changes in love styles.

Regarding the differences between the Spanish and Ukrainians, the ludic, friendly and pragmatic love styles obtain higher scores (that are statistically significant) in the Ukrainian population, whereas obsessive love and (in a marginally significant way) physical attraction score higher in the Spanish population. This differentiation between ludus, pragma and storge on the one hand, and mania and storge on the other, coincides with the analysis by Neto et al. (2000), in which it is possible to maintain these groupings between styles. Conversely, the differences in love models suggest the importance of certain cultural factors between contexts. If we turn to recent cross-cultural studies between the Ukraine and Spain carried out by the Gertz Hoefstde Study Center (2015), we find that Spanish values score much lower in long-term orientation and score much higher in indulgence. In accordance with these values, it is manifested that Ukrainian society is more future-oriented, more pragmatic and less impulsive while the Spanish society has higher levels of containment. The Spanish context is more favourable to impulsiveness, short-term decisions and more hedonistic in the sense that it allows the expression of natural desires. Along these lines, the cross-cultural studies of Galinha et al. (2014) and Levine et al. (1995) coincide in identifying that, in the more collectivist and Latin-influenced populations, passionate and manic love are more important, as these populations are subject to greater emotionality.

Another aspect that allows us to explain the differences between the Spanish and Ukrainians regarding obsessive love is related to the role that religion plays. The results confirm the role of religion in significantly reducing obsessive love; that is to say, religiosity reduces the manifestation of that love style. If, in addition to this, we pay attention to the differences observed in the participant samples, we find clear variation: 42% of the Spanish declared themselves to be atheists compared to 8.5% in the Ukrainian population. The loss of religiosity and associated values allows us to explain the greater presence of obsessive love forms among the Spanish.

Finally, although religiosity is markedly different between the Spanish and Ukrainians (because the Ukraine's religious pluralism means that the number of creeds is much higher than in Spain - Orthodox, Protestant, Catholic, etc.), the numbers of people who identify as Catholic are similar in the two countries. This similarity in Catholicism may be related to the absence of significant differences in altruistic love.

Limitations

Although the present study makes several relevant contributions, there are a number of drawbacks that should be pointed out. The first, and probably most obvious, is the research sample. This is a modest sample with an uneven distribution of Spanish and Ukrainian participants. The second limitation is in taking the country as the unit of analysis and comparison, which might obscure our understanding of the internal diversity that exists within the compared communities. The third and final limitation is one typical to cross-cultural studies, namely the difficulty of making total cross-cultural adaptations to the measurement instruments, especially relating to sensitive topics such as love and affective sexual relationships. Thus, despite our efforts to adapt the scale, linguistic-cultural patterns might still exist in our understanding of it.

5. CONCLUSION

This study makes a contribution on two levels. On the one hand, it provides an adaptation and validation of the Love Attitudes Scale to the Spanish and Ukrainian context and, on the other, it allows us to delve into the different forms and manifestations of love that occur within the European continent, which many cross-cultural studies have tended to homogenize up until now. Furthermore, the migration routes and networks connecting Mediterranean countries to those of Eastern Europe are being consolidated, thus creating a new migratory reality that must be considered when drawing up public policies and socio-educational programmes.

6. REFERENCES

- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with Amos*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Calvo C. (2017). *Analisis de la invarianza factorial y causal con AMOS*. ADD.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9, 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- De Munck, V. C., & Kronenfeld, D. B. (2016). Romantic love in the United States: Applying cultural models, theory, and methods. *Sage Open*, 6 (1), <https://doi.org/2158244015622797>.
- Feybesse, C., & Hatfield, E. (2019). Passionate love. In R. J. Sternberg & K. Sternberg (Eds.), *The new psychology of love* (p. 183–207). Cambridge University Press.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Galinha, I., Oishi, S., Pereira, C. R., Wirtz, D., & Esteves, F. (2014). Adult attachment, love styles, relationship experiences and subjective well-being: Cross-cultural and gender comparison between Americans, Portuguese, and Mozambicans. *Social indicators research*, 119(2), 823-852.
- Geert Hofstede Centre (2015). Values Survey Module. <https://geerthofstede.com/>
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (8th ed.). Wadsworth.
- Hair, J. H., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis* (4th ed.). Prentice-Hal.
- Hendrick, C. & Hendrick, S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 392-402. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.392>
- Hendrick, C., Hendrick, S. S., & Dicke, A. (1998). The Love Attitudes Scale: Short form. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 147-159.
- Hendrick, S., & Hendrick, C. (1987). Love and sex attitudes and religious beliefs. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 5(3), 391-398, 1987. <https://doi.org/10.1521/jscp.1987.5.3.391>
- Hosnedlová, R., & Stanek, M. (2010). Inmigrantes ucranianos en España. Una aproximación a las pautas de movilidad internacional. *Scripta Nova*, 312(20), 1-9
- Jankowiak, W.R., Fischer, E.F. (1992). Una perspectiva transcultural sobre el amor romántico. *Etnología*, 31(2), 149-155. <http://dx.doi.org/10.2307/3773618>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2^a ed.). Guilford.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lee, J. A. (1973). *The colors of love: An exploration of the ways of loving*. New Press.
- Levine, R., Sato, S., Hashimoto, T., & Verma, J. (1995). Love and marriage in eleven cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 554–571.
- McCutcheon, L., Browne, B. L., Rich, G. J., Britt, R., Jain, A., Ray, I., & Srivastava, S. (2017). Cultural differences between Indian & US college students on attitudes toward celebrities & the love attitudes scale. *Journal of Studies in Social Sciences*, 16(1), 24-44. <http://infinitypress.info/index.php/jsss/article/view/1457>

- Meskó, N., Zsidó, A. N., Láng, A., & Karádi, K. (2021). Sex and Relationship Differences on the Short Love Attitude Scale: Insights from the Hungarian Adaptation. *Sexuality & Culture*, 1-24.
- Neto, F. (2007). Love styles: A cross-cultural study of British, Indian, and Portuguese college students. *Journal of comparative family studies*, 38(2), 239-254.
- Neto, F., & Wilks, D. (2017). Compassionate Love for a Romantic Partner Across the Adult Life Span. *Portugal: Europe's Journal of Psychology*, 13(4), 606–617
- Neto, F., Mullet, E., Deschamps, J. C., Barros, J., Benvindo, R., Camino, L., ... & Machado, M. (2000). Cross-cultural variations in attitudes toward love. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(5), 626-635.
- Nygren, A. (1932). Eros and Agape: A Study of the Christian Idea of Love. Trans. AG.
- Sorokowski, P., Sorokowska, A., Karwowski, M., Groyecka, A., Aavik, T., Akello, G., ... & Sternberg, R. J. (2021). Universality of the triangular theory of love: Adaptation and psychometric properties of the Triangular Love Scale in 25 countries. *The Journal of Sex Research*, 58(1), 106-115.
- Sprecher, S., Aron, A., Hatfield, E., Cortese, A., Potapova, E., & Levitskaya, A. (1994). Love: American style, Russian style, and Japanese style. *Personal Relationships*, 1(4), 349-369.
- Sternberg, R.J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93, 119-135.
- Sterba, S. y Foster, E. (2008). Self-selected sample. En P. J. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of survey research methods*, (pp. 806-808). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sternberg, R. J., & Weis, K. (Eds.). (2006). *The new psychology of love*. Cambridge University Press.
- Tehrani, H. D., & Yamini, S. (2020). Gender Differences Concerning Love: A Meta-Analysis. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 27(4).
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Todosijević, B., Arančić, A., & Ljubinković, S. (2009). An examination and revision of the Love Attitude Scale in Serbia. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 3(1), 58-76.7.
- Ubillos, S., Páez, D., & Zubieta, E. (2005). *Relaciones íntimas: atracción, amor y cultura. Psicología social, cultura y educación*, 511-536
- Ubillos, S., Zubieta, E., Páez, D., Deschamps, J.C., Ezeiza, A., & Vera, A. (1997). *Amor, Cultura y Sexo. Revista Electrónica de motivación y Emoción (REME)*, 4 (8-9).

- Wild, D., Grove, A., Martin, M., Eremenco, S., McElroy, S., Verjee-Lorenz, A. y Erikson, P. (2005). Principles of good practice for the translation and cultural adaptation process for patient-reported outcomes (PRO) measures: report of the ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation. *Value in Health*, 8, 94-104.
- Yang, Y., & Liu, A. (2007). Reliability and validity of the Chinese love attitude scale. *Asian Social Science*, 3(8), 41-44.

Posibilidades de las prácticas creativas para trabajar el enfoque intercultural en el Grado de Trabajo Social

Enviado: 12 de junio de 2023 / Aceptado: 29 de junio de 2023 / Publicado: 31 de julio de 2023

ANA VIRGINIA LÓPEZ FUENTES

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, España

avlfuentes@unizar.es

 0000-0002-2625-2201

HÉLIA BRACONS

Instituto de Serviço Social, Universidade Lusófona, Portugal

helia.bracons@ulusofona.pt

 0000-0002-5363-4897

DOI 10.24310/IJNE.11.2023.16975

RESUMEN

La presente propuesta lleva a cabo una investigación-acción que aborda el significado de enfoque intercultural y prácticas creativas con estudiantes universitarios del grado de Trabajo Social en la asignatura “Intervención, diversidad e interculturalidad”. Tiene como objetivos promover la mejora de la formación de los universitarios del grado de Trabajo Social en materia de interculturalidad y prácticas creativas, y generar conocimiento sobre las percepciones y discursos del alumnado del grado en torno al enfoque intercultural, las prácticas creativas desde la perspectiva humanista, y su posible papel dentro de la comunidad educativa y la sociedad en general. El proceso de acción comienza con una explicación del significado de Educación Inclusiva, enfoque intercultural y prácticas creativas. Una vez aclarados estos conceptos, se proponen algunos ejemplos de prácticas creativas observadas por las investigadoras en el

ABSTRACT

Possibilities of Creative Practices to Work with the Intercultural Approach in the Social Work Degree

This proposal carries out an action-research that addresses the meaning of intercultural approach and creative practices with university students of the bachelor's degree in social work in the subject “Intervention, diversity and interculturality”. Its objectives are to promote the improvement of the training of undergraduate students of Social Work in intercultural-ity and creative practices, and to generate knowledge about the perceptions and discourses of the students of the degree about the intercultural approach, the creative practices from the humanist perspective, and their possible role within the educational community and society in general. The action process begins with an explanation of the meaning of inclusive education, intercultural approach, and creative practices.

campo y revisadas en la literatura. A continuación, se presentan cuatro preguntas específicas para que los alumnos reflexionen e impulsen un debate sobre las prácticas creativas y la interculturalidad. Con esta propuesta, se trabaja la reflexión sobre el significado y la relevancia del uso de prácticas creativas en contextos educativos y sociales y el desarrollo de valores inclusivos en los futuros trabajadores sociales. El valor de la inclusión se considera a través de la participación de todos los estudiantes, el diálogo y la reflexión acerca de las prácticas creativas que tienen por objeto promover el enfoque intercultural. Sin embargo, algunas de las prácticas presentadas por el alumnado se centran más en la performatividad que en el enfoque humanista.

Palabras clave: trabajo social, prácticas creativas, interculturalidad, inclusión, diálogo.

Once these concepts are clarified, some examples of creative practices observed by researchers in the field and reviewed in the literature are proposed. Next, four specific questions are presented for students to reflect on and stimulate a debate on creative practices and interculturality. With this proposal, reflection on the meaning and relevance of the use of creative practices in educational and social contexts and the development of inclusive values in future social workers is worked on. The value of inclusion is considered through the participation of all students, dialogue and reflection on creative practices that aim to promote the intercultural approach. However, some of the practices presented by the students focus more on performativity than on the humanistic approach.

Keywords: social work, creative practices, interculturality, inclusion, dialogue.

1. INTRODUCCIÓN

Trabajar con el enfoque intercultural en los centros educativos es una forma de promover la diversidad como normalidad y así poder erradicar hechos excluyentes de la realidad social actual (Aguado, 2011; Martínez-Salanova, 2006). El papel de este enfoque dentro del aula, a cualquier edad, es fundamental para educar sin etiquetas y preparar a niños y adultos para la sociedad contemporánea. Partiendo de esta idea, este estudio propone una investigación realizada con estudiantes universitarios del grado de Trabajo Social en una universidad situada en Lisboa, dentro de la asignatura “Intervención, diversidad e interculturalidad”. La presente investigación trabaja con el estudiantado el enfoque intercultural y las prácticas de enseñanza creativas. Las prácticas creativas se entienden desde una perspectiva humanista en la que la “Relevancia”, la “Apropiación del conocimiento”, el “Control de los procesos de aprendizaje”, la “Innovación” y la “Transformación” (Beach & Dovemark, 2007; Craft, 2014; Vigo, 2021; Woods & Jeffrey, 1996) son las características centrales. Mediante un proceso de investigación-acción se lleva a cabo una intervención en el aula a través de la creación de debates y la producción de textos sobre prácticas interculturales y creativas en ámbitos educativos y comunitarios.

Este estudio establece como propósito central el desarrollo de valores inclusivos en los futuros trabajadores sociales a través del conocimiento y el desarrollo de prácticas creativas desde una perspectiva intercultural. Asimismo, se establecen dos objetivos principales. Por un lado, mejorar la formación de los universitarios del grado de Trabajo Social en materia de interculturalidad y prácticas creativas. Por otro lado, se genera conocimiento sobre las percepciones y discursos del alumnado del grado de Trabajo Social en torno al enfoque intercultural, las prácticas creativas desde la perspectiva humanista, y su posible papel dentro de comunidad educativa y la sociedad en general.

1.1. Interculturalidad y Prácticas creativas

Nos encontramos en un momento histórico privilegiado, en el que surgen nuevas posibilidades de interacción entre diferentes culturas y la diversidad de expresiones que de ellas se derivan. De la diversidad inherente a una sociedad multicultural, surge la necesidad de desarrollar ciertas habilidades para relacionarnos y comunicarnos de manera fructífera con personas con diferentes formas de vida, valores, costumbres, hábitos, etc. La *interculturalidad* y una *educación para la interculturalidad* materializan este proyecto de intercambio, diálogo e interacción entre culturas y respeto por el Otro.

La interculturalidad es considerada una actitud que fomenta el aprendizaje mutuo a través de las experiencias compartidas y la justicia social, que, a su vez, busca la convergencia a través de la diversidad y el pluralismo. Facilita la comunicación entre individuos y grupos sociales al poner en pie de igualdad formas de pensar diferentes y códigos de expresión distintos. Es, por tanto, un factor de fortalecimiento de grupos sociales e individuos. Martínez-Salanova afirma que “[l]a interculturalidad promueve el pluralismo cultural y la no discriminación por razones de raza o cultura, el derecho al reconocimiento de la diferencia cultural y a su implicación en la organización social de la comunidad o grupo humano en el que se vive” (2006, p. 48). La interculturalidad es también un proceso que promueve la innovación, ya que la tensión entre la defensa de la identidad en el propio grupo o comunidad y el imperativo de la sociedad y la globalización no se agota en el respeto a la diferencia del otro, sino que debe conducir a la aceptación y el reconocimiento de su persona, lo que supone afrontar nuevas perspectivas, tanto para el sujeto como para los profesionales y la sociedad en general (Bracons, 2019).

Conscientes de que la inclusión y la interculturalidad presuponen la conciencia del pluralismo cultural y el valor y respeto hacia la diversidad, la promoción de experiencias que potencien el desarrollo de actitudes y habilidades que promuevan la interculturalidad son fundamentales.

Según Moreira (1996), el desafío del pluralismo cultural consiste valorizar la especificidad hasta generalizarla, intentando singularizar la universalidad. Sólo así se puede avanzar en el pluralismo provocado y en uno de los grandes valores asociados a él: la tolerancia. El desafío es pensar la interculturalidad como un espacio de aprendizaje, de interacción, de conocimiento, de sentido y esto implica una mirada a su totalidad: implica reconocer, descubrir, aceptar, comprender y simultáneamente habilitar un espacio privilegiado de relación con el Otro.

La educación intercultural aparece como un recurso que contribuye a mejorar la relación, la comunicación y la inclusión de todas las personas. La educación intercultural se refiere a la adopción de un enfoque intercultural para mirar y comprender la diversidad humana en la educación y normalizar la diversidad en el aula (Aguado, 2011, 2017). Lo esencial no es describir las culturas, sino analizar lo que ocurre entre individuos y grupos sociales que dicen pertenecer a culturas diferentes, y promover sus implicaciones culturales y comunicativas.

Según Olivencia (2015), la educación intercultural sirve y pretende mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales entre personas de diferentes orígenes culturales. La escuela es un espacio microsocioal de proyección macrosocioal que debe ser positivo, solidario, diverso y equitativo. Según el mismo autor (2015), valorar la diferencia significa crear espacios comunes de diálogo e interacción cultural y ver las diferencias culturales como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal, social y educativo.

Al hilo de lo anterior, para los autores, Pareja de Vicente & Olivencia (2018), la creación de un clima favorable y abierto en el aula donde se fomente la libre expresión y el espíritu crítico es fundamental para compartir experiencias y sentimientos personales, emocionales, culturales que permitan acercarse al otro en su diferencia. Comparten la idea de que es necesario crear sentimientos de cohesión grupal para que la aceptación, el respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural estén presentes como principio determinante de una educación inclusiva e intercultural. Una educación que se presenta como única, integradora, innovadora, humanista y creativa, teniendo en cuenta las especificidades culturales de los alumnos en contextos educativos y comunitarios más colaborativos y participativos (Allan, 2008).

En este sentido, las *prácticas creativas* dentro del aula pueden ser de interés tomadas desde una perspectiva humanista e intercultural que abogue por la participación y el reconocimiento de todos. En 1990, Woods identificó cuatro características de las prácticas creativas: “innovación, propiedad, control y relevancia” (p. 32). Diferentes autores han seguido esta misma clasificación

durante los últimos 30 años (Craft, 2005; Jeffrey 2006; Vigo, 2021; Vigo & Beach, 2019; Woods & Jeffrey, 1996). Jeffrey (2006) describe estos rasgos distintivos de la siguiente manera:

- Relevancia. Aprendizaje significativo para las necesidades e intereses inmediatos del alumnado y del grupo en su conjunto.
- Apropiación del conocimiento. El alumno aprende por sí mismo, no por el conocimiento del maestro, el examinador o la sociedad. El aprendizaje creativo se internaliza y marca una diferencia en el yo del alumno.
- Control de los procesos de aprendizaje. El alumno se motiva a sí mismo, no se rige por factores extrínsecos o ejercicios puramente orientados a la tarea.
- Innovación. Se crea algo nuevo y se produce un cambio importante.

Estas características están directamente relacionadas con el término “Possibility thinking or PT” (Craft, 2014). Este término se centra en la propuesta de resolución de problemas de manera democrática y justa. Este pensamiento fundamentado en la creatividad se nutre de un contexto en el que se valora la iniciativa del alumno y se da tiempo y espacio al alumnado para desarrollar ideas y proponer debates para conseguir un mundo mejor. Se apoya en la expresión y no en la competición, y se mueve por la ética y no por lo marcado por las políticas de mercado. El rol del profesor o la profesora se establece como mediador y permite a los estudiantes avanzar en su construcción propia del conocimiento.

En este sentido, el enfoque intercultural desarrollado a lo largo de esta investigación-acción es el delimitado por autoras como Abdallah-Pretceille (2006) o Aguado (2009, 2011, 2017), que abogan por una educación para todos, movida por la ética, sin importar las características de cada uno, huyendo de las etiquetas, y en la que se fomente la comunicación y el pensamiento crítico. Abdallah-Pretceille enfatiza la importancia del análisis de la comunicación entre individuos para entender así la formación de culturas y el intercambio cultural. De forma similar, Aguado afirma que el enfoque intercultural “nos permite comprender lo que pensamos, decimos y hacemos en relación con la diversidad cultural desde la asunción de un compromiso por la equidad y la justicia social” (2017, p. 1), se trata de normalizar la diversidad y reconocer las oportunidades que esta presenta para toda la sociedad en general. Este enfoque se encuentra en estrecha relación con la definición de prácticas creativas propuesta, pues estas prácticas persiguen la creatividad desde una perspectiva humanista que apoya la participación de todos, el diálogo y la reflexión conjunta. No obstante, la literatura que relaciona la interculturalidad con las prácticas creativas de aprendizaje es todavía limitada, por lo que este estudio trata de generar conocimiento en este sentido.

Finalmente, cabe destacar que los espacios educativos son entes dinámicos que proporcionan al alumnado un contexto seguro donde poder desarrollar su identidad de manera abierta y reflexiva, y en el cual, las prácticas de enseñanza creativas desde el enfoque intercultural pueden llegar a fomentar situaciones de inclusión y colaboración que marquen la dirección hacia una sociedad más justa y democrática.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

En primer lugar, remarcamos de nuevo los objetivos de esta propuesta:

- Mejorar la formación de los universitarios del grado de Trabajo Social en materia de interculturalidad y prácticas creativas.
- Conocer las percepciones y discursos del alumnado de Trabajo Social en torno al enfoque intercultural, las prácticas creativas desde la perspectiva humanista, y su posible papel dentro de comunidad educativa y la sociedad en general.

2.2. Contexto y muestra

Esta investigación propone una investigación educativa realizada en Lisboa (Portugal) con estudiantes universitarios del grado de Trabajo Social. Dentro de la asignatura “Intervención, diversidad e interculturalidad” del primer curso del citado grado, se establece un proceso de investigación-acción a través de una experiencia formativa en la cual se trabajan los conceptos de interculturalidad y prácticas de enseñanza creativas. Estos conceptos se relacionan con situaciones de la vida cotidiana estableciendo momentos de diálogo y debate entre los estudiantes.

La selección de la muestra se llevó a cabo teniendo en cuenta las necesidades detectadas dentro de la asignatura mencionada en materia de interculturalidad y prácticas de inclusión. Dentro de la muestra se seleccionan un total de 15 estudiantes pues son los que muestran interés explícito en el aula sobre la participación en el estudio de un total de 57 de alumnos matriculados en la asignatura. En concreto, 9 estudiantes son de género femenino y 6 de género masculino. Todos los participantes cursan por primera vez la asignatura, acuden a clase con asiduidad y asistieron presencialmente a la sesión de desarrollo de este estudio. Los estudiantes son de origen portugués en su mayoría, exceptuando dos de ellos que son españoles,

en particular, alumnos participantes en el Programa Erasmus. Además, los participantes son, de clase social media o media-alta y habitan en la ciudad de Lisboa, teniendo en cuenta que algunos de ellos viven en residencias o alquileres temporales.

2.3. Metodología

Se utiliza el método de investigación-acción (Goyette & Lessard, 1988; Kemmis y MacTaggart, 1988) para trabajar en la mejora de las prácticas existentes de formación inicial de trabajadores sociales. Este método se considera oportuno para abordar los objetivos planteados en este artículo, los cuales hacen referencia a mejorar la formación de los universitarios del grado de Trabajo Social en materia de interculturalidad y prácticas creativas y, a su vez, conocer sus percepciones y discursos en torno al enfoque intercultural, las prácticas creativas desde la perspectiva humanista, y su posible papel dentro de comunidad educativa y la sociedad en general.

La investigación comienza con una fase de identificación de la problemática o fase de diagnóstico en la cual la profesora de la asignatura detecta un amplio desconocimiento por parte del alumnado sobre el término interculturalidad y sobre las prácticas creativas e inclusivas para poner en marcha en contextos educativos y sociales. Se consideran de vital importancia estas temáticas dentro de la asignatura y más aún dentro del contexto del trabajo social. Por este motivo, se establece un plan de acción para promover un cambio educativo que implica al profesorado en la mejora de su propia práctica educativa (Kemmis y MacTaggart, 1988). En particular, en la fase de planificación, se propone la realización de una actividad reflexiva en la que todo el grupo pueda participar y reflexionar sobre las posibilidades de las prácticas creativas para promover el enfoque intercultural. La profesora de la asignatura, junto con otra profesora invitada proveniente de otra universidad (ambas autoras de este artículo), vertebran un plan de acción colaborativo en el que ellas hacen de guía y el alumnado utiliza sus experiencias, intereses y conocimientos previos.

La tercera fase de esta investigación consiste en la puesta en marcha, o fase de acción, la cual parte de una experiencia formativa dentro del aula que comienza con una explicación del significado de educación inclusiva, enfoque intercultural y prácticas creativas. Se tienen en cuenta autores clave mencionados previamente en el marco teórico (Aguado, 2011, 2017; Craft, 2005; Jeffrey, 2006; Olivencia, 2015; Vigo & Beach, 2019; Woods & Jeffrey, 1996). Después de trabajar estos conceptos, se proponen algunos ejemplos de prácticas creativas observadas por los investigadores en diferentes contextos educativos y revisadas en diferentes estudios

(Beach & Dovemark, 2007; Vigo, 2021). Siguiendo los principios de la educación inclusiva, se presentan constantemente momentos de diálogo y de escucha de las voces de los alumnos.

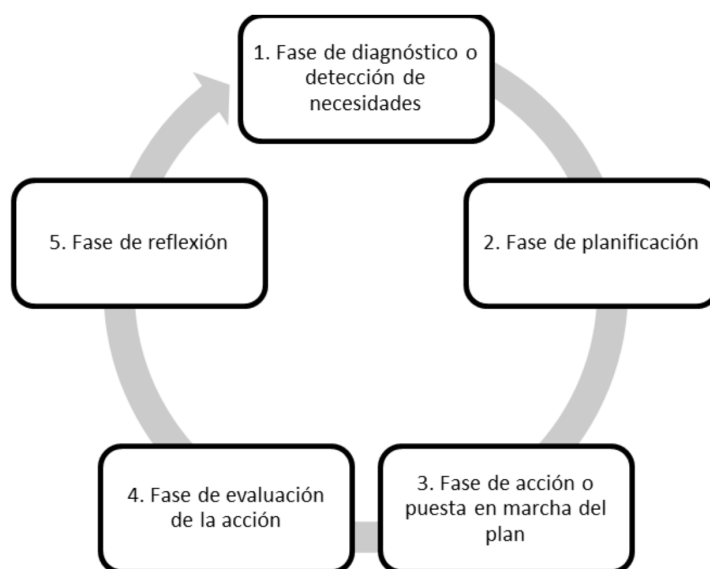
Se establece una actividad reflexiva en la que todo el grupo participa y reflexiona, para ello, se proponen cuatro preguntas específicas para motivar el debate:

- ¿Qué es el enfoque intercultural?
- ¿Qué son las prácticas creativas? Desde la perspectiva humanística que hemos tratado.
- ¿Cómo pueden promover el enfoque intercultural las prácticas creativas?
- Pon un ejemplo de práctica creativa que pueda desarrollarse en un contexto social o en un centro educativo.

El debate se estructura de manera organizada: las profesoras hacen de moderadoras y el alumnado comparte sus experiencias y vivencias. Después del debate, los alumnos responden a las preguntas en documentos individuales y comparten con el profesorado los textos con las respuestas a las preguntas.

En cuarto lugar, se establece la fase de evaluación de la acción, se analizan los resultados obtenidos en los documentos entregados por el alumnado y, además, las notas de campo tomadas de la acción llevada a cabo en el aula. Para ello, los estudiantes participantes fueron numerados del 1 al 15 por orden de entrega de sus documentos, para preservar su identidad y teniendo en cuenta los principios éticos de la investigación-acción. Por otro lado, se recogió cada pequeño detalle en unas fichas de registro en las que las dos investigadoras fueron apuntando los comentarios y argumentos del alumnado. El análisis de datos se lleva a cabo de forma inductiva partiendo de las definiciones propuestas anteriormente de prácticas creativas y enfoque intercultural. Con el material recogido, se establecen 4 categorías en relación con las preguntas propuestas que servirán de base para exponer los resultados de esta investigación. Por último, el proceso se complementa con una última fase de reflexión en la que se discute el procedimiento, los resultados, las limitaciones y se proponen mejoras para la continuación del proceso. En el apartado de resultados nos centraremos en las fases de evaluación de la acción y reflexión pues creemos que ambas aportan conocimiento sobre las percepciones del alumnado de trabajo social en materia de interculturalidad y prácticas creativas.

A continuación, se detalla un gráfico con las fases llevadas a cabo en este proceso de investigación-acción.



Fuente: Elaboración propia partiendo de los autores Goyette & Lessard (1988) y Kemmis y McTaggart (1988).

3. RESULTADOS

3.1. Percepciones sobre el enfoque intercultural

El enfoque intercultural fomenta el aprendizaje mutuo entre las personas, la cooperación y la participación de todos los miembros de la sociedad en la construcción de comunidades más justas e inclusivas. Este concepto de enfoque intercultural es fundamental en las políticas públicas porque es clave para promover la inclusión social, la integración de inmigrantes y refugiados, reducir la discriminación y el racismo, y garantizar la igualdad de acceso a los servicios públicos y la plena ciudadanía (Bracons, 2019).

Desde la perspectiva de los alumnos, el enfoque intercultural reconoce las culturas en su especificidad, valorando, respetando y comprendiendo a las personas de diferentes orígenes. Como podemos ver en los alumnos 3, 5, 8 y 12:

El enfoque intercultural ayuda a promover el entendimiento y la cooperación entre culturas, además de ayudar a reducir los prejuicios y la discriminación, a valorar y reconocer las diferencias existentes, así como a ser flexibles ante diferentes formas de pensar y actuar (Estudiante 3).

El enfoque intercultural fomenta la comprensión y la comunicación entre culturas diferentes. Reconoce que las personas proceden de entornos diferentes y que estas diferencias pueden afectar a su forma de ver el mundo. También trata de promover la comprensión y el aprecio de las diferencias culturales (Estudiante 5).

El enfoque intercultural es una perspectiva que trata de promover la comprensión y la comunicación entre personas de distintas culturas valorando y respetando las diferencias culturales y aprendiendo de ellas (Estudiante 8).

El enfoque intercultural pretende promover la comprensión, el respeto y la colaboración entre culturas para crear un entorno más integrador y armonioso (Estudiante 12).

Por otro lado, el alumnado menciona que el enfoque intercultural requiere una actitud de apertura y disponibilidad hacia el otro, pero también una aceptación activa de la diversidad en la que, partiendo del deseo de superar el miedo a lo desconocido, se convierte en un intercambio enriquecido por el diálogo, por la comunicación asertiva, por la cooperación, pero sobre todo por el respeto. Como mencionan los alumnos 2, 3, 4 y 6:

El enfoque intercultural es una perspectiva que busca comprender y valorar la diversidad cultural presente en las interacciones entre personas de diferentes orígenes y etnias. Este enfoque considera que las diferencias culturales no deben verse como barreras, sino como oportunidades para el intercambio de experiencias y el enriquecimiento mutuo (Estudiante 2).

El enfoque intercultural ayuda a promover el entendimiento y la cooperación entre culturas, así como a reducir los prejuicios y la discriminación, pero para ello es necesario estar dispuesto a aprender sobre estas culturas, valorar y reconocer las diferencias y ser flexible ante las distintas formas de pensar y actuar (Estudiante 3).

El significado del enfoque intercultural es la voluntad y la apertura que tenemos hacia el Otro, que siempre es otra persona. Debemos comprender al Otro en una relación recíproca (Estudiante 4).

El enfoque intercultural pretende promover la comprensión y la comunicación entre las diferentes culturas y valorar el intercambio de conocimientos y experiencias. Reconoce que las culturas son dinámicas y cambian constantemente, y que las personas pueden tener múltiples identidades culturales (Estudiante 6).

Como ya se ha señalado, el enfoque intercultural es una perspectiva que trata de promover el entendimiento y la comunicación entre personas de distintas culturas, valorando y respetando las diferencias culturales y aprendiendo de ellas. Se basa en la idea de que la diver-

sidad cultural es una ventaja y una fuente de aprendizaje entre grupos culturales diferentes (Aguado, 2011; Olivencia, 2015). En este sentido, el grupo de estudiantes comprende que:

Este enfoque prepara a las personas para dialogar con el otro, sea cual sea su cultura. Es el respeto al otro como persona con sentimientos, necesidades, habilidades, dudas, pues es bastante importante acercarse a la interculturalidad para que se pueda lograr este respeto mutuo (Estudiante 11).

En mi perspectiva, todo lo que es diferente trae consigo una riqueza de detalles que deben ser reconocidos y valorados, porque ninguna cultura debe superponerse a otra, para facilitar la integración y convivencia de las personas (Estudiante 13).

En contextos educativos y comunitarios, la interculturalidad es, por tanto, una actitud que fomenta el aprendizaje mutuo mediante el intercambio de experiencias y la persecución de la igualdad y el respeto, que busca la convergencia a través de la diversidad y el pluralismo (Braccons, 2019). Así mismo, facilita los modos de comunicación entre individuos y grupos al poner en pie de igualdad formas de pensar diferentes y códigos de expresión distintos. El alumnado presenta una línea de pensamiento que se dirige hacia la interculturalidad como un factor de empoderamiento de grupos e individuos.

3.2. Prácticas creativas desde la perspectiva humanista

El entendimiento y descripción de las prácticas creativas y la creatividad a menudo está relacionado con una perspectiva performativa y acorde con las necesidades del mercado. En este sentido, la perspectiva más humana e inclusiva en relación con estas prácticas está todavía por desarrollar en el ámbito de la investigación y en el modo de entender las acciones sociales y educativas. Así pues, y teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes para definir este tipo de prácticas después de una sesión de intervención en la que se trabaja el concepto directamente, está, en muchos casos, todavía sesgada por la visión de práctica creativa que desarrolla un elemento útil e innovador a la orden del día de las necesidades de mercado. Algunas definiciones que identifican estas hipótesis son las presentadas por los estudiantes 3 y 9:

Las prácticas creativas son actividades o comportamientos que implican y derivan del uso de la imaginación para promover ideas nuevas, prácticas e innovadoras, que pueden estar relacionadas con diversas áreas. Hacen hincapié en la expresión personal y el desarrollo individual como medio de crecimiento humano, estableciendo así una conexión con la perspectiva humanista con la que venimos trabajando. También ayudan a promover el bienestar emocional y a reducir la ansiedad en ocasiones, lo que permite a las personas comprometerse o participar en actividades que les aportan bienestar y felicidad (Estudiante 3).

Las prácticas creativas son básicamente una estrategia de marketing digital y relacional bien organizada y estratégicamente bien hecha. La comunicación creativa no consiste solo en ser siempre innovador y moderno en la forma de transmitir el mensaje, sino en mantener una comunicación natural, real y atractiva con el público (Estudiante 9).

Estas impresiones sobre las prácticas creativas denotan el arraigo social que hay hacia la performatividad y la creación de estrategias o ideas nuevas para vivir mejor desde una perspectiva de consumo. Las políticas educativas apoyan en algunas ocasiones esta visión. Asimismo, los textos demuestran la necesidad de trabajar en mayor medida con el significado de estas prácticas y sus posibilidades. En concreto de un total de 15 respuestas analizadas 7 respuestas se relacionan con la perspectiva performativa y 8 con la perspectiva humanista. El porcentaje, nos deja entrever que hay margen de mejora. No obstante, algunos estudiantes aportan definiciones que tras el debate y la reflexión consiguen expresar con concreción el significado y posibilidades de estas prácticas. A continuación de proponen algunos ejemplos:

Son prácticas que están basadas en la inclusión, innovación, transformación y relevancia. Bajo estas prácticas, se pretende conectar con las experiencias e intereses de las personas con las que trabajamos para, así, despertar su motivación. Estas prácticas fomentan la inclusión de la diversidad de las personas con las que se trabaja ya que permite la creación de espacios y contextos en los que todos pueden colaborar activamente para que, así, se produzca acercamiento desde las identidades diversas de cada individuo, aceptando las diferencias del otro y relacionándose desde el respeto a esa diversidad (Estudiante 7).

Las prácticas creativas desde la perspectiva humanista es el énfasis en las relaciones interpersonales, en la construcción de la personalidad del individuo, en la enseñanza centrada en el alumno y en sus perspectivas individuales y su realidad, así como en su capacidad de operar como un ser íntegro. Paulo Freire (1997) enfatiza las relaciones humanísticas en la educación, aproximando a los seres humanos y generando un mayor aprendizaje mutuo para todos los involucrados en el proceso (Estudiante 4).

Cabe destacar la respuesta del primer estudiante, en la que remarca una definición con cuatro palabras clave sobre el significado de prácticas creativas desde la perspectiva humanista “la inclusión, innovación, transformación y relevancia” (Estudiante 7). Su definición viene dada por autores como Craft (2005), Jeffrey (2006), Woods & Jeffrey (1996), y, por tanto, está lejos de la perspectiva de performatividad. Ambas respuestas están relacionadas con el enfoque intercultural a través del cual tratamos de normalizar la diversidad (Aguado, 2011) y la perspectiva de inclusión educativa en relación con las prácticas creativas (Beach & Dovemark, 2007; Vigo, 2021). Los estudiantes logran entender estas prácticas como acciones de mejora para conseguir una sociedad más justa e igualitaria. En este sentido, es posible reflexionar

sobre las posibilidades de estas prácticas en contextos educativos y sociales interculturales con el objetivo de conseguir sociedades más equitativas y democráticas.

3.3. Promoción del enfoque intercultural a través de prácticas creativas

Las prácticas creativas son formas de expresión y desarrollo personal que potencian la innovación, la autonomía, la autenticidad, la individualidad y la colaboración grupal. Además, pueden considerarse una forma de expresión en la que es posible manifestar intereses, emociones y experiencias que permiten un desarrollo más auténtico y enriquecedor.

Los estudiantes del grupo de Trabajo Social mencionan que las prácticas creativas pueden ser una poderosa herramienta para promover el enfoque intercultural, ya que permiten a las personas expresar y compartir sus experiencias, emociones e ideas de una manera auténtica y creativa, independientemente de su origen cultural. Esto puede ayudar a crear un entorno inclusivo y acogedor que valore la diversidad y promueva el entendimiento mutuo (Estudiante 2 y 3).

A su vez, el alumnado alude a las posibilidades de las prácticas creativas para promover el acercamiento intercultural con la diversidad, ya que pueden ser utilizadas para celebrar y dar a conocer diferentes culturas y tradiciones, y también pueden promover una comprensión profunda de las diferentes culturas y crear puentes culturales, promoviendo el diálogo intercultural. Algunos ejemplos para ilustrar lo anterior:

Las prácticas creativas pueden promover el acercamiento intercultural de varias maneras, entre ellas: Explorando diferentes culturas a través del arte; las prácticas creativas, como el arte y la música, pueden ser una forma poderosa de explorar y comprender diferentes culturas. Experimentando y aprendiendo las expresiones culturales de otros grupos, podemos adquirir una comprensión más profunda de sus perspectivas y valores (Estudiante 6).

Cuando respetamos las diferentes culturas, lenguas, razas, orígenes étnicos, religiones, entre otros factores de diversidad, las aceptamos y estamos dispuestos a conocerlas en toda su dimensión, podemos crear un conjunto colectivo de interrelaciones con apertura y diálogo con el Otro (Estudiante 14).

Como se puede observar, las prácticas creativas pueden ser una forma de valorar y celebrar la diversidad cultural al permitir que se compartan y aprecien diferentes perspectivas y formas de expresión. Esto puede hacerse explorando temas e intereses de las diferentes culturas, y a través de la colaboración y participación de todos y todas. Como señala el estudiantado, las prácticas creativas pueden contribuir a favorecer relación entre las culturas y los diferentes contextos que surgen de ellas, así como a promover la inclusión de todos en la

sociedad, sin importar sus diferencias, minimizando así los prejuicios, y proporcionando una mayor aceptación de las diferencias y las prácticas culturales. Los alumnos y alumnas señalan algunos ejemplos de cómo promover este enfoque intercultural a través de la creatividad, la participación y la colaboración entre todos los implicados:

Las prácticas creativas pueden promover un enfoque intercultural de varias maneras, como, por ejemplo: fomentando la curiosidad y la exploración de diferentes culturas y perspectivas. Creando espacios seguros para la expresión y el intercambio de ideas. Fomentar la colaboración y el diálogo entre personas de distintos orígenes. Desafiar las normas y estereotipos culturales a través del arte y la innovación. Facilitar la comprensión y la empatía a través de la experiencia compartida. De promover la diversidad cultural y la inclusión en todas las formas de expresión creativa, pero también valorando y celebrando las diferencias culturales y la riqueza de la diversidad humana, entre otras (Estudiante 12).

Las prácticas creativas promueven una cultura de paz y desempeñan un papel muy importante en la cohesión social, ya que las sociedades son cada vez más heterogéneas y tienen culturas diferentes. Además de promover el acercamiento intercultural, también contribuye a profundizar en el conocimiento de las diversas culturas (Estudiante 15).

Se destacan la curiosidad, el intercambio de ideas e intereses, la cohesión entre las partes, valorar a los demás, como características fundamentales que el alumnado señala para promover el enfoque intercultural a través de prácticas de inclusión y creatividad. Estas bases, fundamentan un importante paso hacia una educación social más inclusiva e igualitaria.

3.4. Ejemplos de prácticas creativas que tienen lugar en centro educativos y comunitarios

Las prácticas creativas pueden tener lugar en diferentes espacios tanto educativos como en la comunidad, y más aún, si hablamos de espacios con alta diversidad. Los ejemplos de prácticas creativas propuestos por el alumnado denotan que el entendimiento a través de la práctica del significado de prácticas creativas desde una perspectiva humanista (Craft, 2014) es mayor con respecto al significado de estas sin contextualizar en situaciones reales (Véase apartado 3.2). Los ejemplos que proponen entrelazan de forma sencilla las prácticas creativas e inclusivas con la interculturalidad y los contextos educativos y sociales diversos.

Algunos ejemplos de prácticas diseñadas por los alumnos y alumnas del grado de Trabajo Social son las siguientes:

Un ejemplo de práctica creativa que podría implementarse en un centro comunitario podría ser la implementación de un día específico en la semana en el que se cocinaran comidas típicas de las personas

que viven en el centro comunitario, como una forma de dar a conocer la cultura del Otro y también de permitir que las personas socialicen (Estudiante 1).

Un ejemplo de práctica creativa que podría tener lugar en un centro educativo o comunitario sería la creación de un mural colectivo. El mural podría crearse en un espacio común del centro, como un muro exterior, y serviría como forma de expresión creativa compartida por todos los miembros de la comunidad. [...] Además de fomentar la expresión creativa, la creación de un mural colectivo también puede promover la colaboración y la conexión entre los miembros de la comunidad. Las personas pueden trabajar juntas para planificar y ejecutar el proyecto, compartir ideas y técnicas y aprender de las perspectivas y experiencias de los demás (Estudiante 2).

Como podemos observar, las prácticas propuestas por el alumnado se sitúan en contextos diversos en los que todo el grupo o la comunidad al completo participa. Por tanto, la participación de todos como punto base de la inclusión educativa (Allan, 2008) es entendida y apoyada por el alumnado. Asimismo, proponen actividades en las que la diversidad y la cooperación son clave para entender la actuación de los participantes. Se entiende también que las prácticas son transformadoras y pretenden dar a conocer los intereses de todos.

Por otro lado, destaca también que, en esta pregunta, el estudiante 9, considera la necesidad de definir cómo sería un profesor que promoviese prácticas creativas, lo que también nos aporta información sobre las consideraciones que hacen de sí mismos y de su rol en estas prácticas. Así pues, lo define como un “profesor motivador, animador y creativo en el aula”, que anime a los alumnos a tener nuevas ideas y crear una apertura que los lleve a expresarlas, y añade que “en un profesor creativo serán relevantes aspectos como el dominio y entusiasmo por lo que enseña, la calidad de la interacción con sus alumnos, [...] la realización de tareas que tengan que ver con los intereses del alumno” (Estudiante 9).

Vemos que tanto las prácticas, como el rol de los organizadores de estas, pasan por momentos de apertura hacia los intereses y preocupaciones de las personas participantes. En este sentido, se trabaja por una escuela y una comunidad en la que se introduzcan prácticas creativas que logren reducir estereotipos y formas de exclusión observados comúnmente en la sociedad actual.

4. DISCUSIÓN

A través de esta investigación-acción se ha promovido la reflexión sobre la relevancia de las prácticas creativas en espacios educativos y sociales en un contexto de alumnado del grado de Trabajo social. Se estima que el primer objetivo del estudio se ha desarrollado, mejorando

la formación de los universitarios en materia de interculturalidad y prácticas creativas. Asimismo, se considera fundamental el trabajo con prácticas de inclusión y creatividad desde una perspectiva humanista en el ámbito social y en contextos vulnerables en los que se puede lograr poner en marcha la colaboración entre todos y la innovación para fomentar la construcción del propio aprendizaje (Vigo, 2021). En este caso, los alumnos colaboran en los discursos establecidos y en el diálogo para la transformación (Freire, 1970). Asimismo, sus discursos, en diferentes casos, incluyen palabras relacionadas con las características de las prácticas creativas, como son: intereses, innovación o transformación.

En cuanto al segundo objetivo de esta investigación, a través del análisis de datos realizado utilizando las fichas de registro, anotaciones y respuestas escritas del alumnado, se ha generado conocimiento sobre las percepciones y discursos del alumnado de Trabajo Social en torno al enfoque intercultural, las prácticas creativas desde la perspectiva humanista, y su posible papel dentro de comunidad educativa y la sociedad en general.

Con esta investigación-acción, se ha tratado de promover el valor de la inclusión a través de la participación de todos los alumnos, el diálogo y la reflexión sobre la creación de textos en los que se presentan prácticas creativas que pretenden transmitir la importancia del enfoque intercultural. Sin embargo, algunas de las prácticas presentadas se centran en la performatividad y no en el enfoque humanista que aquí se presenta por lo que todavía hay margen de mejora en la difusión de conocimiento sobre las prácticas creativas.

5. CONCLUSIÓN

Las prácticas creativas permiten ir más allá de la transmisión de contenidos, se muestran como un instrumento transformador que tiene en cuenta la vida de los estudiantes y su contexto (Craft, 2014). Por otro lado, el enfoque intercultural permite trabajar la diversidad como normalidad dentro de las aulas y profundizar en el pensamiento crítico e inclusivo del alumnado (Abdallah-Preteille, 2006; Aguado, 2009, 2011, 2017). Ambos elementos son considerados fundamentales para el desarrollo de conocimiento dentro del grado de Trabajo social.

En esta propuesta, el alumnado de Trabajo Social ha desarrollado prácticas relacionadas con la realidad social en conexión con sus vidas y pensamientos, trabajando desde la igualdad y la equidad. Las implicaciones de la práctica llevan a considerar la necesidad de trabajar estrechamente con prácticas creativas e inclusivas en contextos educativos (Beach & Dovemark, 2007;

Vigo, 2021). Los resultados nos permiten mencionar que ante contextos cada vez más multiculturales es imperativo crear e implementar iniciativas, metodologías y prácticas que sean más creativas, innovadoras y transformadoras, teniendo en cuenta las especificidades culturales y la práctica intercultural, para así asegurar una educación más integradora, democrática y humanizada. Asimismo, cabe mencionar la importancia del diálogo y la comunicación en el desarrollo de prácticas que promuevan la inclusión. Los alumnos y alumnas del grado de Trabajo Social han experimentado las posibilidades de expresarse libremente y partir de sus propias experiencias para compartir con los demás y desarrollar su propio aprendizaje.

El presente estudio incluye algunas limitaciones. Entre ellas encontramos la limitada muestra de estudiantes objeto de la investigación-acción. Por otro lado, se considera que este estudio presenta una fase inicial del proceso de investigación-acción y que pueden llevarse a cabo diferentes ciclos para seguir ahondando en la cuestión del estudio y en la mejora de la formación del estudiantado del grado de Trabajo Social. En esta línea, una de las perspectivas de futuro que se considera para los próximos cursos escolares, es repetir la experiencia y hacerla más extensa en el tiempo. La importancia del enfoque intercultural y las prácticas creativas en el grado de Trabajo Social, respaldan la idea de continuación y desarrollo de la propuesta a lo largo del tiempo y la posibilidad de incluirse en otros cursos y asignaturas.

Para finalizar, cabe destacar la importancia del enfoque intercultural y las prácticas creativas en todos los ámbitos educativos a lo largo de toda la vida. Es vital desarrollar habilidades interculturales e inclusivas a cualquier edad, y más aún si hablamos de estudiantes que van a estar en contacto directo con la comunidad.

6. AGRADECIMIENTOS

Este artículo se ha desarrollado en el marco del Proyecto Internacional Erasmus+ titulado 'Prácticas inclusivas de enseñanza creativa e innovadora con TIC/TAC en centros escolares de especial dificultad', 2020-1-ES01-KA226-SCH-095780. (IP B. Vigo Arrazola). Además, fue presentado como una comunicación, en una versión más reducida, en el Congreso del proyecto PIECIT nombrado, celebrado en la Universidad de Zaragoza el 17 y 18 de mayo de 2023.

Asimismo, el artículo es fruto de una colaboración proveniente de una estancia de investigación en la Universidade Lusofona, por parte del profesorado procedente de la Universidad de Zaragoza.

REFERENCIAS

- Abdallah-Preteille, M. (2006): *El enfoque intercultural: un paradigma para pensar la diversidad*. Congreso INTER. www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural.
- Aguado Odina, T. (2009). "El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación". En Odina, T. A., & Del Olmo, M, *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*, 13-28. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Aguado Odina, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5 (2), p. 129-143.
- Aguado Odina, T. (2017). "El Enfoque Intercultural en Educación". En Aguado Odina, Teresa y Mata Benito, Patricia. (coords.). (2017). *Educación Intercultural*. Madrid: UNED. ISBN: 978-84-362-7198-0.
- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusion: The Philosophers of Difference in Practice*. Springer.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. Tufnell Press.
- Bracons, H. (2019). *Conhecer para intervir: competência cultural no Serviço Social*. Editorial Cáritas.
- Bracons, H & Leiva, J. (2019). A relevância da interculturalidade para uma prática mais inclusiva em trabalho social. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo; S. Cunha (Eds.), Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação (pp. 82-91). Braga: CECS.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: tensions and dilemmas*. Routledge.
- Craft, A. (2014). Wise Humanising Creativity: a goal for inclusive education. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 3-15.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Goyette, G. & Lessard, M. (1988). La investigación-acción sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación. Laertes.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414.
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988) *Como planificar la investigación acción*. Barcelona. Laertes.

Martínez-Salanova, E. (2006). “De la transculturación a la interculturalidad. Cómo presentan los medios la emigración, el mestizaje y las relaciones interétnicas”. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, vol. 5, 2, pp.45-53. www.uhu.es/cine.educacion/articulos/transculturacion.htm

Olivencia, J. (2015). *Las essências de la educación intercultural*. Ediciones Aljibe.

Pareja de Vicente, D. & Olivencia, J. (2018). *Interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario*. Editorial Comares.

Vigo, B. (2021). Desarrollo de Prácticas de Enseñanza Creativa e Inclusiva con Medios Digitales. In C. Latorre and A. Quintas, *Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje* (pp.129-144). Octaedro.

Woods, P. & Jeffrey. B. (1996). *Teachable Moments: The art of creative teaching in primary schools*. Open University Press.

Implementación de la educación inclusiva en el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana: un estudio de caso

Enviado: 26 de junio de 2023 / Aceptado: 27 de junio de 2023 / Publicado: 31 de julio de 2023

PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, España
parnaiz@um.es

BELLANIRA FARÍAS

Universidad de Murcia, España
bellaniramagdalenafarias@um.es

SALVADOR ALCARAZ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, España
sag@um.es

DOI 10.24310/IJNE.11.2023.17081

RESUMEN

El desarrollo de la educación inclusiva en los centros educativos es en la actualidad una de las mayores necesidades de los sistemas educativos si pretenden que cada alumno reciba una educación acorde a su manera de ser y estar en el mundo. En el presente trabajo se examina cómo se está abordando la educación inclusiva en un centro de educación primaria, teniendo en cuenta las opiniones y las experiencias de diferentes actores involucrados en el proceso educativo. El objetivo general consiste en analizar la respuesta educativa del centro Padre Lamarche desde la perspectiva de los maestros y del equipo directivo. Se utilizó un diseño de investigación no experimental, descriptivo, tipo encuesta. La muestra se compone de un total de 45 participantes (37 docentes y 8 miembros del equipo directivo).

ABSTRACT

Implementation of Inclusive Education at the Padre Lamarche Educational Center in the Dominican Republic: A Case Study

The development of inclusive education in educational centers is currently one of the greatest needs of educational systems if they intend that every student receives an education according to their way of being and being in the world. This paper examines how inclusive education is addressed in a primary school, taking into account the opinions and experiences of different actors involved in the educational process. The general objective is to analyze the educational response from the perspective of the teachers and the management team of the Padre Lamarche center. A non-experimental, descriptive, survey-type research design was used. The sample consisted

Para la recogida de la información se utilizaron dos cuestionarios dirigidos a cada grupo de los actores del proceso educativo mencionados. Se llevó a cabo un análisis de estadísticos descriptivos. Los resultados muestran que no todos los actores conocen la finalidad y la aplicación de la educación inclusiva, que el equipo directivo trabaja en pro de la inclusión y que el trabajo colaborativo y la indagación dialógica son estrategias que contribuyen a la implementación de la educación inclusiva. Estos hallazgos resaltan la necesidad de mejorar los esfuerzos en la promoción y la aplicación de la educación inclusiva en el país, proporcionando recomendaciones específicas para abordar estas limitaciones.

Palabras clave: educación inclusiva, profesorado, alumnado, comunidad educativa, estudio de caso.

of a total of 45 participants (37 teachers and 8 members of the management team). For the collection of information, two questionnaires directed at each group of the aforementioned actors in the educational process were used. An analysis of descriptive statistics was carried out. The results show that not all the actors understand the purpose and application of inclusive education, that the management team is supportive of inclusion and that collaborative work and dialogical inquiry are strategies that contribute to the implementation of inclusive education. These findings highlight the need to improve efforts in the promotion and application of inclusive education in Spain and provided specific recommendations to address these limitations.

Key words: Inclusive education, teachers, students, educational community, case study.

1. INTRODUCCIÓN

La respuesta educativa a la diversidad de necesidades del alumnado ha sido un desafío constante a nivel mundial y la República Dominicana no es una excepción. A lo largo de los años, el sistema educativo dominicano ha experimentado cambios significativos respecto a la comprensión del derecho a la educación y sobre aquellos que merecen ser incluidos en dicho derecho.

Desde el marco internacional, diferentes organismos han implementado instrumentos, leyes y declaraciones para promover cambios en el ámbito educativo. Cabe destacar la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que fue una fuente de inspiración para el inicio de la educación inclusiva y el establecimiento de la Educación para Todos, estableciendo mecanismos de control y de distribución de recursos financieros y personales. En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en la República de Corea en 2015, se aprobó la Declaración de Incheon en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de los países, donde se establecieron nuevos objetivos para un desarrollo sostenible del planeta en los próximos 15 años (UNESCO, 2016). El cumplimiento de estos compromisos debe ser impulsado por los diferentes Estados, que han de integrar en sus desarrollos normativos instrumentos que garanticen el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Ghamrawi, 2023). A pesar de la existencia de estos

instrumentos internacionales, la responsabilidad de garantizar el cumplimiento de las leyes recae en las escuelas y en los mecanismos de control que estas desarrollan. Por consiguiente, son estas instituciones educativas y los sistemas de supervisión los que deben velar por la implementación efectiva de las disposiciones legales que se han señalado anteriormente.

Desde su aparición, la educación inclusiva ha suscitado debates morales y éticos acerca de la justicia, la riqueza de vida y la oportunidad que promete esta vertiente pedagógica. Según Moriña (2004), hay cuatro aspectos fundamentales que la caracterizan: derecho y necesidad; estilo de vida; ideología; e integración social. En efecto, la educación inclusiva se relaciona con el derecho fundamental de cada individuo a recibir una educación equitativa. Para garantizar esto, es necesario considerar a todos los alumnos como iguales y capaces de alcanzar los mismos resultados en la sociedad en la que se desenvuelven. Esto implica reconocer la perspectiva social de la educación inclusiva cuya finalidad es acoger adecuadamente a todos los estudiantes, teniendo en cuenta el contexto sociocultural del centro educativo y la necesidad de cambios para aceptar las diferencias entre los miembros. No obstante, la educación inclusiva es más que una estructura de enseñanza, es una ideología que propone modificar la realidad de los estudiantes, abordando sus problemas reales y cambiantes. Convertir esta ideología en un estilo de vida implica crear un ambiente acogedor que responda a las necesidades de todos los miembros, manteniendo los objetivos y principios descritos.

Según Duk y Murillo (2018), la educación inclusiva tiene el imperativo moral de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, respetando sus diferencias personales, su origen social y cultural. En este sentido, Arnaiz (2019) afirma que:

La educación inclusiva debe ser entendida como un proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora que proporcionen acogida y bienestar a todos los alumnos y alumnas, pero, esencialmente, a aquellos más vulnerables, a los que tienen más posibilidades de fracasar, de quedarse en los márgenes del sistema educativo y de que sus derechos no sean garantizados (p. 42).

Así entendida, la educación inclusiva se basa en el principio de equidad y tiene como objetivo atender las necesidades personales y sociales de cada estudiante, ayudándole a superar las barreras que le impiden aprender. De igual forma, Booth y Ainscow (2011) señalan que la educación inclusiva debe brindar participación a todo el alumnado, siendo los centros escolares los responsables de garantizar que todos puedan disfrutar de dicha participación. En este sentido, Arnaiz et al. (2017) analizan los cambios provocados por la implementación de la educación inclusiva en los centros, destacando que sus efectos no son parciales ni sectoriales, sino que

abarcen todos los aspectos del sistema educativo. Los autores sostienen que la educación inclusiva implica una transformación profunda en las políticas, prácticas y actitudes de la comunidad educativa.

La respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado sigue enfrentando desafíos significativos, ya que los sistemas educativos actuales no están brindando una respuesta inclusiva a todas las necesidades de los estudiantes (Larsen y Mathé, 2023). Ante este hecho, se refuerza la necesidad de una reforma amplia y sostenible en los centros educativos y en la forma en que están estructurados. Ello permitirá que la diversidad presente en el alumnado y sus necesidades individuales sean abordadas, lo que posibilitará la participación plena de TODOS en las actividades de aprendizaje. El objetivo es transformar las instituciones educativas en centros promotores de la inclusión educativa con el fin de que se produzca el cambio y, por tanto, la aceptación de la diversidad en las aulas. Así, los centros educativos podrán promover una ideología inclusiva y transformar la forma en que se imparte la educación.

Para cumplir este objetivo el liderazgo de los equipos directivos de los centros educativos se presenta como una cuestión que adquiere notable valor (Álamo y Falla, 2023). Algunos autores, como Massouti et al. (2023), denominan a este liderazgo como liderazgo inclusivo. A partir de las ideas de Ryan (2006), el liderazgo inclusivo implica prácticas que promocionan la educación inclusiva a partir de acciones de sensibilización y formación de toda la comunidad educativa. El equipo directivo, desde estos principios, enfatiza los derechos de todo el alumnado, en especial, de aquel cuyos derechos se encuentran vulnerados en el sistema educativo. Para tal fin, debe establecer un diálogo continuo con toda la comunidad educativa sobre la inclusión, así como desarrollar políticas que apoyen las prácticas inclusivas y los resultados de aprendizaje. Un liderazgo inclusivo supone la promoción de una responsabilidad compartida entre los docentes y los miembros de la comunidad escolar, en la configuración de comunidades de aprendizaje (Niemi y Vehkakoski, 2023). Para Ferdman (2021), la capacidad de fomentar y mantener un entorno de aprendizaje inclusivo en los centros educativos se convierte en un pilar fundamental para un liderazgo inclusivo en el siglo XXI.

En este sentido, los equipos directivos de los centros educativos se convierten en agentes con la responsabilidad de desarrollar una cultura que valore y apoye a la inclusión (Emam y Al-Mahdy, 2020). Entre esas responsabilidades que han de asumir se debe promocionar la equidad y calidad educativa a todo el alumnado a través de procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje por parte del profesorado (Billingsley et al., 2019). En efecto, diversos estudios han situado al profesorado en el eje fundamental para la consecución de una educación más inclusiva para todo el alumnado (Van Mieghem et al., 2020). Para Kohout-Díaz (2023), los

docentes asumen la función de intérpretes de la diversidad en el sistema educativo. Según esta autora, el profesorado debe dirigirse hacia una ética que no niegue la imprevisibilidad e incertidumbre inherentes a la infinita variedad de formas de aprendizaje que presenta el alumnado, sino que, por el contrario, la convierta en una fuente genuina de innovación y creación pedagógica. Por consiguiente, el desarrollo de estrategias metodológicas docentes hacia la inclusión es muy importante. Orozco y Moriña (2020) realizaron un estudio en el que analizaron cuáles eran las estrategias metodológicas que pone en práctica el profesorado que desarrolla una pedagogía inclusiva en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Las autoras hallaron que el trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, aprendizaje dialógico, juego y gamificación, grupos interactivos, rincones, aprendizaje vivencial y Aprendizaje-Servicio, son estrategias que favorecen la inclusión. En estas estrategias están basadas en la colaboración entre agentes educativos. El estudio de Erkens y Bodemer (2019) lo demuestra. Para Hernández y Martín (2017) el trabajo colaborativo permite al alumnado compartir aprendizajes, diálogos y sentimientos, lo que favorece la convivencia, la comprensión y, por ello, la inclusión.

Para el desarrollo de estrategias docentes que se dirijan a la inclusión, emergen los esfuerzos de la capacitación del profesorado para promover prácticas inclusivas (Larios y Zetlin, 2023). La investigación ha señalado la importancia de la formación del profesorado para la construcción de una educación inclusiva en los centros educativos (Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Sanahuja et al., 2020). De hecho, para McKenzie et al. (2023), la formación del profesorado se torna como una cuestión ineludible en los procesos participativos de transformación de centros educativos hacia la inclusión. No se debe olvidar, sin embargo, que, para lograr un cambio perdurable, los centros requieren acometer proyectos participativos para una implementación efectiva de la educación inclusiva (Arnaiz, 2019)

Centraremos ahora la mirada en la República Dominicana para conocer cómo se está implementando la educación inclusiva en este país. Para ello, examinaremos primero la normativa legal que la apoya para abordar, más tarde, el estudio de caso de un centro de Educación Primaria.

1.1. Normativa para la educación inclusiva en la República Dominicana: promoviendo la equidad y la diversidad en el sistema educativo

La importancia de conocer las normativas sobre educación inclusiva es señalada por Deyrich y Kohout-Díaz (2023) para quienes la falta de conocimiento sobre las normativas puede llevar a prácticas discriminatorias o a la exclusión involuntaria del alumnado. En la República Dominicana, a lo largo de los años, se han ido modificando las leyes educativas para responder a las necesidades de la sociedad, siempre con el objetivo de proporcionar respuestas inclusivas

y satisfactorias a la ciudadanía. Con este fin, las normativas educativas existentes establecen claramente el mandato de respetar la diversidad del alumnado.

Este país se encuentra en un momento de importante revolución educativa en la cual se han realizado grandes cambios y aportes al sector educativo, con la finalidad de ofrecer una educación justa, equitativa y de calidad para el alumnado. Con estas metas detalladas, las políticas educativas para la inclusión han ido evolucionando, según los estatutos propuestos por el Ministerio de Educación (MINERD) y los planes internacionales, para poder responder apropiadamente a la diversidad en el país y a las necesidades que nacen de ella. Ello ha puesto de manifiesto la necesidad de un cambio en el marco legal del país, no solo por la rigurosidad que se debe mantener en las regulaciones novedosas que se propongan, sino también para asegurar la seguridad y la exaltación de los derechos estudiantiles en futuras revisiones del código legal. Así, en el artículo 63 de la Constitución Dominicana de 2010 se establece que:

Toda persona tiene el derecho a recibir una educación integral, y de calidad, de manera permanente, de mismas condiciones y oportunidades que sus prójimos dentro de la sociedad, sin limitaciones que no sean derivadas de su aptitud, su aspiración y su vocación al estudio (p. 20).

En este artículo se enfocan los aspectos inclusivos en torno a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, como bien dice en el título seis, que expresa: “son obligaciones del Estado la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con necesidades especiales y con capacidades excepcionales” (p. 21).

La Ley General de la Educación 66-97 en la República Dominicana garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país. Esta ley regula el sector educativo y establece la interacción del Estado con la educación, así como la participación de diversos sectores en el proceso educativo nacional. El enfoque principal de la ley es la educación inclusiva, promoviendo la aceptación de la diversidad y la atención individualizada a los derechos educativos. La ley está vinculada directamente con la Constitución vigente y busca simplificar los procesos educativos y asegurar la igualdad de acceso a la educación. Se enfoca en brindar atención y garantizar los derechos del alumnado con necesidades especiales.

La respuesta educativa a la diversidad de necesidades de aprendizaje aparece en el artículo 49 de la ley, promoviendo la integración y oportunidades de crecimiento para estos alumnos. Se establecen principios y fines para guiar la educación inclusiva y de calidad, en consonancia con la Constitución dominicana. La educación dominicana busca lograr metas de equidad y promover valores inclusivos a través de estas leyes y estatutos.

La Ley 5-13 sobre Discapacidad en la República Dominicana garantiza la igualdad de derechos y oportunidades para las personas con discapacidad. Su misión principal es mejorar la calidad de vida de estas personas y establece medidas para lograr este objetivo. La ley reconoce la humanidad y la evolución del concepto de discapacidad, asegurando que las personas con discapacidad son seres humanos dignos de sus derechos y dignidad. El Estado y la Constitución tienen roles fundamentales en la promoción, protección y eliminación de la discriminación contra las personas con discapacidad.

La Ley 1-12 de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 se estructura en ejes estratégicos con objetivos generales y específicos, líneas de acción, indicadores y metas. En relación con la educación inclusiva, los objetivos generales más relevantes se encuentran en el segundo eje estratégico. El objetivo 2.1 busca implementar y garantizar un sistema educativo de calidad para todos, revisando currículos, planificaciones y estilos de enseñanza, y asegurando la atención adecuada a alumnos con necesidades educativas especiales. El objetivo 2.3 promueve la igualdad de derechos y oportunidades, protegiendo a los menores, promoviendo una atención integral y fomentando buenas prácticas en el hogar y en el sector educativo. La atención en la primera infancia es crucial para evitar deserción, trabajo infantil, embarazos adolescentes y abusos. La ley también aborda la inclusión laboral de las personas con discapacidad y la importancia de fomentar la diversidad desde temprana edad en la escuela. La educación inclusiva debe aplicarse en todos los niveles educativos y trascender al ámbito laboral y social, para que la inclusión sea una práctica real en la sociedad.

La Orden Departamental 24-2003 establece directrices nacionales para la educación inclusiva en la República Dominicana. Destaca los siguientes puntos:

- Todo centro educativo debe acoger y valorar a todos los estudiantes, garantizando su acceso y eliminando barreras de exclusión.
- Los estudiantes con necesidades educativas específicas que no sean discapacidades deben ser escolarizados en centros educativos regulares y recibir apoyos según sus necesidades.
- Los centros de educación especial son solo para estudiantes con discapacidades profundas o múltiples que requieren asistencia constante.
- La educación inclusiva debe ser promovida por toda la sociedad, incluyendo a padres, tutores y la comunidad.
- Las prácticas de enseñanza deben ser activas y adaptadas a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

- El proyecto educativo del centro y el currículo deben estar orientados a la atención a la diversidad.
- Se deben realizar evaluaciones psicopedagógicas para determinar las necesidades de los estudiantes y proporcionar los apoyos necesarios.
- Se deben establecer Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) para apoyar a los estudiantes con NEE.
- Los CAD promueven la mejora de la escuela a través de la capacitación docente y la colaboración con estudiantes y familias.
- El currículo debe ser flexible y adaptarse a las necesidades de los estudiantes, poniendo énfasis en su aprendizaje y desarrollo integral.
- Se debe promover la formación y reflexión del personal docente para atender la diversidad y las NEE.
- Se deben ofrecer programas de formación laboral inclusivos para estudiantes que no puedan alcanzar los objetivos generales de la educación regular.

La Ordenanza 04-2018, más reciente, complementa la Orden Departamental 24-2003 al regular el apoyo educativo y el diseño curricular para estudiantes con NEAE. Se enfatiza en la inclusión y eliminación de barreras, reconociendo la diversidad de condiciones y necesidades. También se destaca la importancia de la formación docente, la importancia de eliminar barreras y proporcionar recursos adecuados para la inclusión de estos estudiantes.

A partir de lo expuesto, en el presente trabajo se realiza un análisis de la respuesta educativa en centro educativo de educación primaria. El estudio considera las perspectivas del equipo directivo y de los docentes, con el propósito de comprender mejor las prácticas educativas en el centro y cómo se alinean con los principios de la educación inclusiva. Así pues, el objetivo general de este trabajo consiste en analizar la respuesta educativa en el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana desde la perspectiva del equipo directivo y los maestros, para comprobar si responden a un planteamiento inclusivo. De este objetivo se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Determinar el conocimiento que tienen el equipo directivo y los maestros del centro en relación con las normativas que sustentan la educación inclusiva en la República Dominicana.
- Conocer el trabajo que realiza el equipo directivo del centro en pro de la educación inclusiva.

- Describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los maestros para la inclusión del alumnado.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Diseño de la Investigación

En este estudio se utiliza un diseño cuantitativo no experimental de tipo descriptivo. Se trata de un diseño cuantitativo por los aspectos que se consideran en cuanto al análisis de los resultados y las variables ordinales utilizadas. El diseño de investigación también se relaciona con un tipo de investigación de carácter descriptivo, que pretende, según Sampieri y Fernández (2014), “indagar la incidencia de las modalidades o los niveles descritos, los cuales se manifiestan a través de una o varias variables dentro de la población estudiada” (p. 155). Este tipo de diseño tiene el objetivo de conocer, describir y valorar una realidad de estudio, como es el conocimiento y la aplicación de estrategias para una educación inclusiva del equipo directivo y del profesorado.

2.2. Participantes

Los participantes forman parte del Centro Educativo de educación infantil y primaria Padre Lamarche que pertenece al distrito educativo 06-05 en La Vega Este (República Dominicana). La muestra se compone de 37 docentes y ocho miembros del equipo directivo. De la muestra invitada de los docentes (N = 39), participó un total de 37 docentes (94.8 %): 35 mujeres y, tan solo, dos hombres. La mayoría de los docentes (48.6 %) tiene entre 11 y 15 años de experiencia, el 27.1 % tiene más de 15 años y, tan solo, el 24.3 % cuenta con 10 o menos años de experiencia docente. Un 51.4 % de estos docentes tiene una edad de 41 años o más; un 43.2 % del profesorado tiene entre 31 y 40 años; y un 5.4 % tiene entre 20 y 30 años.

Del equipo directivo participaron todos los miembros invitados (100 %), todos de género femenino. La mayoría (62.5 %) cuenta con una experiencia laboral en el centro entre 1 a 10 años. El resto, cuenta con una experiencia en el centro mayor de 10 años. Un 12.5 % de los miembros participantes del equipo directivo tiene entre 20 y 30 años y un 12.5 % tiene entre 30 y 40 años. No obstante, la mayoría de las integrantes del equipo directivo tiene 40 años o más (75 %).

2.3. Instrumentos de recogida de información

Para este estudio se utilizó la técnica de encuesta, que consistió en la elaboración de dos cuestionarios de respuesta cerrada tipo Likert con cuatro valores (nunca/nada, a veces/poco,

frecuentemente/bastante y siempre/mucho), los cuales estuvieron dirigidos al equipo directivo del centro y a los docentes. El cuestionario dirigido al equipo directivo consta de 33 ítems y se enfoca a obtener datos sociodemográficos (13 ítems), información sobre las normativas aplicables (7 ítems) y las acciones implementadas para promover la educación inclusiva en el centro educativo (13 ítems), como son las políticas del centro, su manutención, la creación de estructuras accesibles, la acogida apropiada de los diversos alumnos y sus necesidades, además de la orientación correcta de los diferentes participantes en el centro. El dirigido a los docentes, consta de 69 ítems y aborda su conocimiento acerca de datos sociodemográficos (18 ítems), de leyes y ordenanzas (14 ítems), planificación y acciones (11 ítems), así como de estrategias docentes (12 ítems) y de evaluación que implementan en su quehacer educativo (14 ítems).

Para obtener la validez de contenido de los instrumentos, se recurrió a la técnica de juicio de expertos. Participaron siete expertos en el área de educación, lingüística y metodología de la investigación. Tras la selección de éstos en el contexto dominicano y español, se les envió por correo electrónico una plantilla con una guía de preguntas, junto con los dos instrumentos para su revisión y validación. Estos expertos propusieron seis correcciones con respecto al cuestionario inicial. La primera corrección denotó el lenguaje utilizado en los instrumentos y corrigió las escalas de las preguntas ordinales. La segunda corrección se enfocó en los ítems del cuestionario, su variedad de respuesta y en coordinar que los cuestionarios siguieran una temática sin necesidad de romper su objetivo. También, se revisó el lenguaje por pregunta para esclarecer la información precisa que se quería obtener. La tercera corrección volvió a analizar el vocabulario, esta vez desde la lente de aceptación de diversas opiniones. La cuarta corrección eliminó ambigüedad en preguntas específicas y, a su vez, eliminó preguntas que aludían hacia la misma respuesta. De la misma manera, se eliminaron preguntas del cuestionario hacia el alumnado que no estaban correctamente vinculadas a sus opiniones o posibles respuestas. Por último, esta corrección propuso mejoras sobre el uso del tiempo verbal en las preguntas para eliminar ambigüedad del tiempo en el cual la respuesta sería válida. La quinta corrección indicó aplicar más preguntas concernientes a los objetivos específicos y a esclarecer las escalas de los datos demográficos. La sexta corrección guarda relación con la presentación de los instrumentos a los integrantes de la muestra, al igual que la extensión de las preguntas. Se sintetizaron las preguntas y se corrigió la gramática general de todos los cuestionarios. Todo esto determinó la elaboración del cuestionario definitivo.

En cuanto a la confiabilidad de los instrumentos, se utilizó el Alfa de Cronbach, siendo un 0.75 para el cuestionario del equipo directivo y 0.84 para el del profesorado.

2.4. Procedimiento

El estudio se desarrolló durante el año escolar 2021-2022. Se presentó el proyecto de investigación a los responsables de la Universidad de Murcia, luego se elaboraron los cuestionarios e instrumentos de recogida de información y, después de ser evaluados por expertos del área y validados, se procedió a obtener el consentimiento y el acceso al centro educativo donde se distribuyeron los cuestionarios a los docentes y al equipo directivo.

2.5. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva, en concreto, se hallaron frecuencias y porcentajes. Para procesar los datos obtenidos se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 28.

3. RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados de este estudio en torno a cada uno de los objetivos específicos establecidos.

3.1. Determinar el conocimiento que tienen los maestros y equipo directivo del centro en relación con las normativas que sustentan la educación inclusiva en la República Dominicana

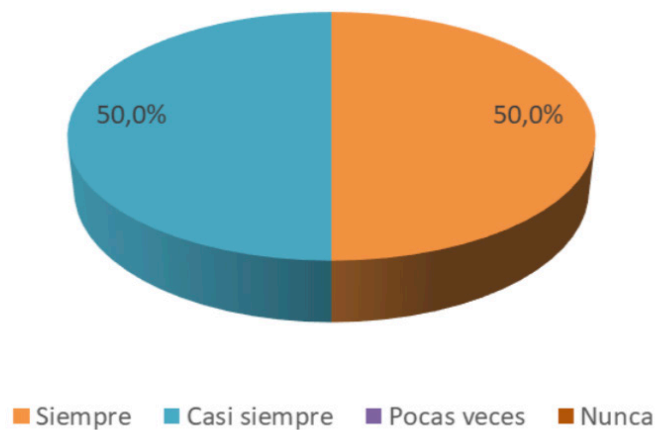
En cuanto al conocimiento que el profesorado tiene sobre las leyes o normativas que sustentan la educación inclusiva, como se señala en la Tabla 1, el 27 % de los docentes encuestados no las tiene en cuenta, mientras que el 21.5 % solo las ha utilizado o las ha considerado en algunas ocasiones. Un 40.5 % las ha intentado poner en práctica en la mayoría de sus planificaciones y estrategias didácticas, y solo un 11 % las ha considerado en su práctica pedagógica en todo momento.

Tabla 1. Conocimiento general de normativas que sustentan a la Educación Inclusiva por los Docentes.

Valor	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre/mucho	4	11 %
Frecuentemente/bastante	15	40.5 %
A veces/poco	8	21.5 %
Nunca/nada	10	27 %
Total	37	100 %

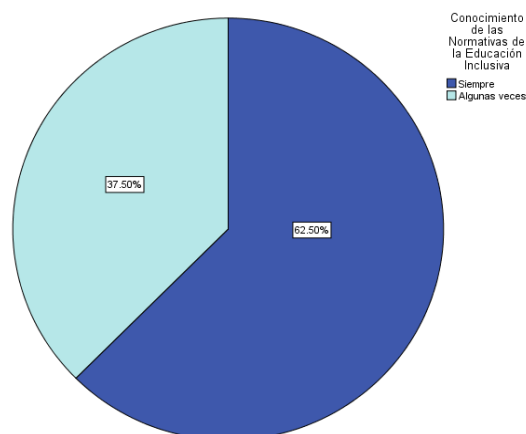
En relación con el conocimiento que tiene el equipo directivo sobre la normativa que regula la educación inclusiva en la República Dominicana, se puede apreciar que todos los participantes poseen un gran conocimiento de ésta, pues el 50 % indica que siempre tiene en cuenta esta normativa para la dirección y gestión del centro educativo, mientras que el otro 50 % afirma tenerla en cuenta frecuentemente, como se aprecia en la Figura 1.

Figura 1. Conocimiento general de normativas que sustentan a la Educación Inclusiva por los equipos directivos.



Además, la mayoría de los participantes del equipo directivo (62.5 %) afirma realizar procesos de capacitación sobre las normativas que regulan la educación inclusiva. Sin embargo, el 37.5 % señala realizar esta capacitación tan solo algunas veces, como se aprecia en la Figura 2.

Figura 2. Capacitación en relación con las normativas que regulan la educación inclusiva.



3.2. Conocer el trabajo que realiza el equipo directivo del centro en pro de la educación inclusiva

Desde el punto de vista de los docentes, las acciones realizadas por el centro educativo para la respuesta educativa a la diversidad tienen en cuenta la guía de orientaciones establecida por el MINERD (2018) y las revisiones que ésta ha tenido. Los docentes, como se muestra en la Figura 3, presentan respuestas similares, pues un 63.64 % responde que el equipo directivo siempre tiene en cuenta dicha guía y que las acciones responden a la diversidad en todo momento. El 36.36 % restante responde que esto sucede con frecuencia.

Con relación a la percepción que tiene el profesorado sobre las políticas inclusivas del centro educativo, se observa un posicionamiento similar al señalado anteriormente. Como muestra la Figura 4, un 54.05 % de los docentes indica que siempre se han definido políticas inclusivas acordes a la realidad que vive el centro y a las necesidades educativas de los alumnos. El 45.95 % restante considera que esto sucede con frecuencia.

Figura 3. Acciones realizadas por el centro de acuerdo con la guía de orientaciones del MINERD

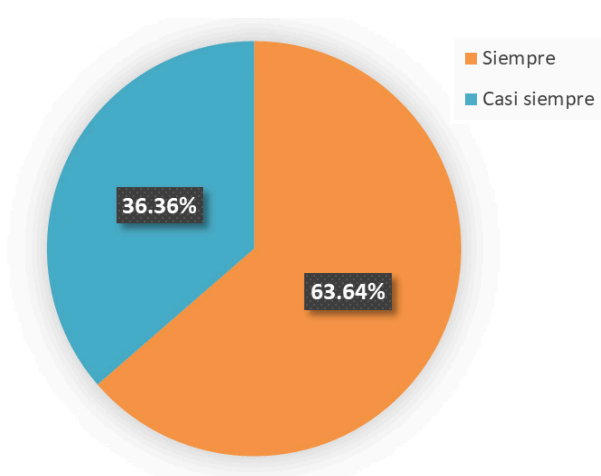
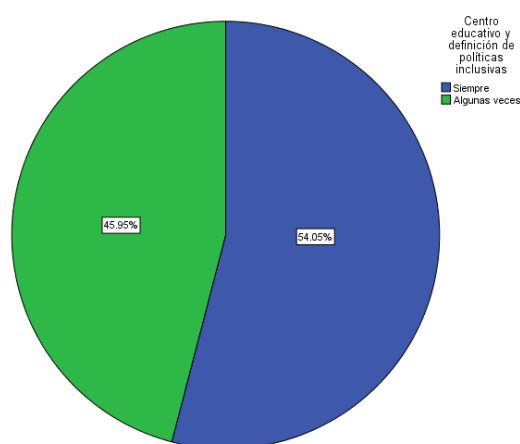


Figura 4. Percepción del profesorado sobre la definición de políticas inclusivas del centro educativo.

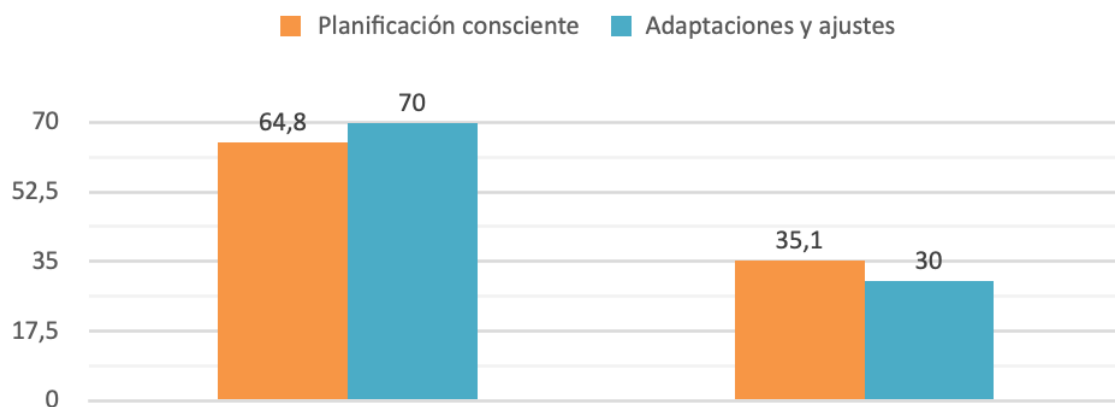


3.3. Describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los maestros para la inclusión del alumnado

La mayoría de los docentes participantes (64.86 %) afirma que realiza siempre una planificación curricular que tiene en cuenta a la diversidad de características del alumnado, como se aprecia en la Figura 5, mientras que el 35.14 % afirma realizar este tipo de planificación frecuentemente. Asimismo, el 70.27 % lleva a cabo adaptaciones y ajustes de los elementos curriculares siempre que sea necesario y el resto, el 29.73 %, señala hacerlo frecuentemente.

En la Figura 6 se señalan las estrategias didácticas que el profesorado aplica en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, con relación al trabajo colaborativo, un 76 % lo utiliza siempre, un 16 % algunas veces y un 8 % lo utiliza poco. En cuanto al aprendizaje basado en proyectos, el 51 % lo utiliza siempre, un 30 % algunas veces, un 16 % lo utiliza poco y un 3 % nunca. El aprendizaje por descubrimiento es poco usado por el 49 % de los participantes, un 41 % lo utiliza algunas veces, y un 11 % lo utiliza siempre. En relación con el aprendizaje basado en problemas, un 49 % afirma utilizar esta estrategia algunas veces, un 27 % la utiliza siempre y un 24 % lo utiliza poco. El juego es una estrategia utilizada siempre por un 54 %, un 30 % lo utiliza algunas veces, y un 16 % lo utiliza poco. Por último, la indagación dialógica es utilizada siempre por un 68 %, un 19 % dice que la utiliza algunas veces y un 14 % la utiliza poco.

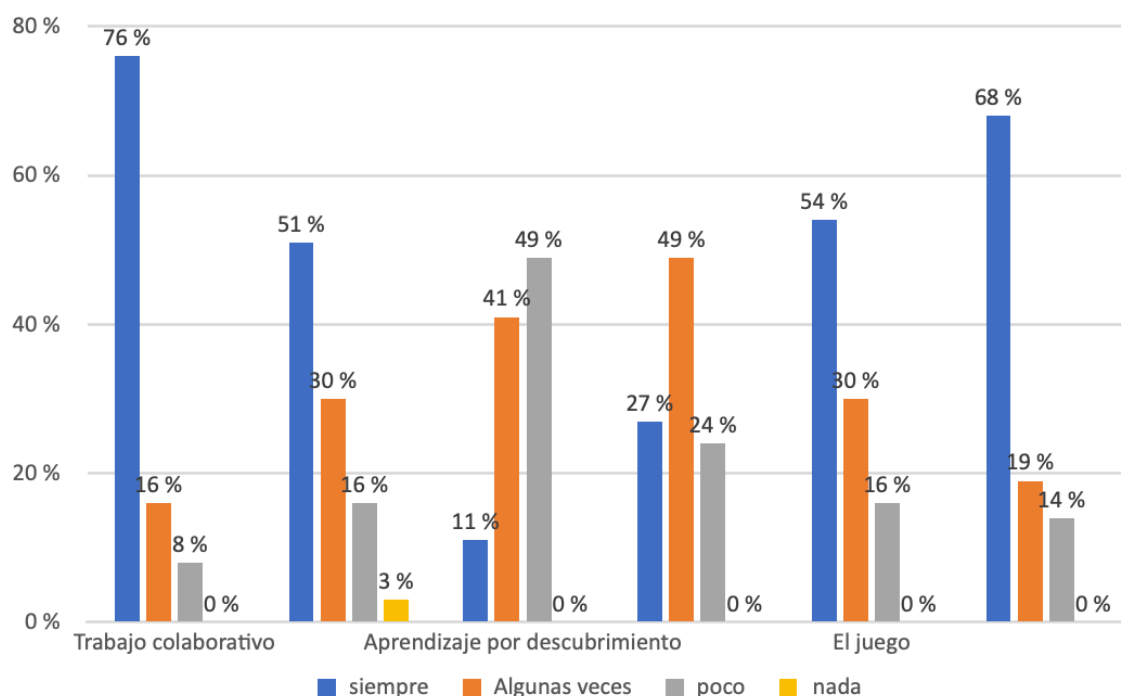
Figura 5. Enfoque de planificación docente para la educación inclusiva



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación inclusiva es un proceso que trata de eliminar todas aquellas barreras que impiden la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Arnaiz, 2019; Booth y Ainscow, 2011; Duk y Murillo, 2018). El compromiso de las instituciones educativas por la educación inclusiva se ha convertido en las últimas décadas en un imperativo internacional (UNESCO, 1994, 2016). Dado que uno de los grandes desafíos de nuestros sistemas educativos nacionales es el reto de la inclusión (Larsen y Mathé, 2023), este estudio ha pretendido analizar la respuesta educativa a la diversidad que se lleva a cabo en el contexto de la República Dominicana. En concreto, este estudio se enfoca en un centro educativo de este país para conocer, desde un punto de vista profundo, cómo el equipo directivo del centro y el profesorado acometen la implementación de las ideas de la educación inclusiva.

Figura 6. Estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza el docente en su práctica educativa.



Cabe indicar, respecto al primer objetivo específico del presente estudio (Determinar el conocimiento que tienen el equipo directivo y los maestros del centro en relación con las normativas que sustentan la educación inclusiva en la República Dominicana), que el conocimiento que tiene el profesorado y el equipo directivo del centro de las normativas que sustentan la educación inclusiva en República Dominicana es escaso. Ambos colectivos demuestran tener poco conocimiento de las leyes que protegen específicamente a los niños con necesidades específicas de apoyo educativo y escaso de aquellos que presentan discapacidad. Es preciso un cambio a este respecto ya que, como indica Moriña (2004), conocer las diferentes normativas y leyes respecto a la educación inclusiva de un país es fundamental para conseguir una educación equitativa y de calidad. La falta de conocimiento sobre las normativas puede llevar a prácticas discriminatorias o a la exclusión involuntaria de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (Deyrich y Kohout-Diaz, 2023).

Como se comprueba en este estudio, la inclusión defiende una educación inclusiva respaldada por los centros ya que, en tanto comunidades educativas, deben compensar las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales, como apuntaron Arnaiz et al. (2017). El apoyo y la colaboración entre los diferentes

actores educativos, docentes, equipo directivo, padres, alumnado y otros miembros de la comunidad educativa, son fundamentales para lograr una educación inclusiva de calidad. En los mismos términos que Niemmi y Vehkakoski (2023) los resultados de este trabajo resaltan que la inclusión no es responsabilidad únicamente de los docentes, sino que requiere de un esfuerzo conjunto y coordinado para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación equitativa y de calidad.

En opinión de Ghamrawi (2023), la educación inclusiva requiere un compromiso real por parte de los países para garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. Sin embargo, muchos países se limitan a adoptar un lenguaje inclusivo en sus políticas educativas sin llevar a cabo los cambios necesarios para hacer que esta inclusión sea efectiva. En este sentido, es importante que los docentes y el equipo directivo estén familiarizados con las normativas que respaldan la educación inclusiva. Esto implica conocer los derechos de los estudiantes, las adaptaciones curriculares necesarias y las estrategias pedagógicas que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Al igual que Larios y Zetlin (2023), nuestros resultados indican la importancia de que los docentes reciban una formación adecuada y continua en materia de educación inclusiva, de modo que puedan aplicar en el aula las estrategias y adaptaciones necesarias para atender a la diversidad de estudiantes (Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Sanahuja et al., 2020). Por consiguiente, nuestros resultados muestran, como McKenzie et al. (2023), que la formación de los docentes y del equipo directivo de este centro para la inclusión educativa es un asunto prioritario. Y, máxime, si se tiene en cuenta que la inclusión educativa no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes, según ha puesto de manifiesto el trabajo de Van Mieghem et al. (2020). Para que esto sea posible, es necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente.

Con relación al segundo objetivo específico, conocer el trabajo que realiza el equipo directivo del centro en pro de la educación inclusiva, en este estudio hemos hallado que el liderazgo que ejerce el equipo directivo en un centro educativo adquiere un notable valor, como resaltaron Álamo y Falla (2023). Los participantes del estudio valoran positivamente el trabajo que realiza el equipo directivo del centro para capacitar a todo el personal, la búsqueda de ayuda y colaboración de otros profesionales cuando la situación lo requiere. En este sentido, hemos identificado la capacidad de liderazgo inclusivo que han señalado Massouti et al. (2023) y Ryan (2006) en sus trabajos. De igual forma, consideran de interés el trabajo que realizan por conseguir la implicación de las familias en el centro, así como por eliminar las barreras que

dificultan la práctica de la educación inclusiva. Esto mismo sostienen Billingsley et al. (2019), Eman y Al-Mahdy (2020) y Ferdman (2021), cuando afirman que el ejercicio de la dirección en un centro escolar es uno de los pilares básicos sobre el que se asienta toda la dinámica organizativa del centro para desarrollar una cultura que valore y apoye a la inclusión.

En el presente estudio, tanto los docentes como el equipo directivo perciben un importante nivel de eliminación de barreras y facilitación del acceso de todos los estudiantes al centro, siendo el equipo directivo el que muestra respuestas más positivas. Esta coherencia puede deberse a que ambos colectivos pertenecen al mismo centro educativo y trabajan en conjunto para promover una cultura de prácticas inclusivas. La promoción de una cultura inclusiva en los centros educativos depende de la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, bajo la dirección del equipo directivo. Así, los resultados de esta investigación nos llevan a opinar como Niemi y Vehkakoski (2023), cuando destacan la importancia de que cada miembro aporte lo mejor de sí mismo, como colaboración, compromiso, respeto, recursos, apoyos, información y formación. Por consiguiente, se requiere el compromiso y la contribución de todos para avanzar hacia una escuela inclusiva.

Por último, con relación al tercer objetivo específico, describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los maestros para la inclusión del alumnado, nuestro trabajo indica que las estrategias más utilizadas por los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje son el trabajo colaborativo y la indagación dialógica. Al igual que el trabajo de Kohout-Díaz (2023), nuestros resultados evidencian que el profesorado ejerce una función de intérprete de la normativa y preceptos sobre la respuesta a la diversidad. Al igual que Erkens y Bodemer (2019) y Orozco y Moraña (2020), encontramos que el trabajo colaborativo, como estrategia didáctica y formativa, estimula a que el alumnado desarrolle habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, genere espacios de interacción y aprendizaje. De hecho, cuando el alumnado comparte sus opiniones y objetivos, hace que el grupo pueda trabajar de manera unida, promoviendo las relaciones entre los estudiantes. De esta forma, se generan comunidades de aprendizaje e interdependencia positiva (Niemi y Vehkakoski, 2023). Hernández y Martín (2017) encontraron estos mismos hallazgos.

En definitiva, se exponen, a continuación, las conclusiones de este trabajo, a partir de los resultados obtenidos.

- Tanto los docentes como el equipo directivo, tienen un bajo nivel de conocimiento sobre las normativas que sustentan la educación inclusiva en la República Dominicana. Esto indica la necesidad de proporcionar formación y capacitación adecuada en este tema.

- La falta de conocimiento de las normativas puede llevar a prácticas discriminatorias o a la exclusión involuntaria de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Es esencial que los docentes reciban una formación continua en educación inclusiva para poder atender adecuadamente a la diversidad de estudiantes.
- La educación inclusiva requiere un esfuerzo conjunto y coordinado de todos los actores educativos del centro. Es fundamental garantizar el acceso equitativo y de calidad a todos los estudiantes.
- El equipo directivo del centro desempeña un papel importante en la promoción de la educación inclusiva, capacitando al personal, buscando ayuda externa cuando es necesario, implicando a las familias y eliminando barreras que dificultan la práctica inclusiva.
- Los docentes y el equipo directivo destacan la importancia de que se eliminen en el centro las barreras que impiden el acceso a todos los estudiantes.
- La promoción de una cultura inclusiva en el centro requiere la participación y la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, bajo la dirección del equipo directivo. Se necesita el compromiso y la contribución de todos para lograr una escuela inclusiva.
- Las estrategias más utilizadas por los docentes son el trabajo colaborativo y la indagación dialógica. Estas estrategias fomentan el desarrollo de habilidades comunicativas, relaciones simétricas y generación de espacios de interacción y aprendizaje entre los estudiantes. Es importante promover el uso de otras estrategias para mejorar la práctica inclusiva.

Los resultados que se señalan en este trabajo se deben considerar con prudencia y no generalizarse a la totalidad de centros del país. Como limitaciones principales de este trabajo destacan la necesidad de conocer la opinión del resto de miembros de la comunidad educativa, como las familias y el alumnado. Además, es necesario explorar si la realidad identificada en este caso de estudio tiene relación con realidades de otros centros y distritos de la República Dominicana.

Teniendo en cuenta estas limitaciones y, a la vista de estas conclusiones, cabe plantear como perspectiva de futuro, la necesidad de mejorar el conocimiento sobre las normativas de educación inclusiva, fortalecer la formación de los docentes, fomentar la colaboración y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y promover una cultura inclusiva en los centros educativos.

7. REFERENCIAS

- Álamo, M. y Falla, D. (2023). Transformational leadership and its relationship with socio-emotional and moral competencias in pre-service teachers. *Psychology, Society and Education*, 15(1), 48-56. <https://doi.org/10.21071/pse.v15i1.15552>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 51, 39-51.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. M. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y De Haro, R. (2021). Teacher Training for the Construction of Classrooms Open to Inclusion. *Revista de Educación*, 393, 37-67. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Billingsley, B., McLeskey, J. y Crockett, J. B. (2019). Conceptualizing principal leadership for effective inclusive schools. En J. Crockett, B. Billingsley y M. Boscardin (Eds), *Handbook of Leadership and Administration for Special Education* (pp. 306-332). Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. CSIE.
- Gobierno Dominicano (2010). *Constitución Dominicana*. CONARE.
- Deyrich, M. C. y Kohout-Diaz, M. (2023). Inclusive education policy and experience: Global and local perspectives. *European Journal of Education*, 58(2), 181-184. <https://doi.org/10.1111/ejed.12559>
- Duk, C. y Murillo, J. (2018). Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13.
- Emam, M. M. y Al-Mahdy, Y. F. H. (2020). Building School Capacity for Inclusive Education in the Sultanate of Oman: A Construct Validation of the Inclusive School Climate Scale. *Leadership and Policy in Schools*, 21, 329-344.
- Erkens, M. y Bodemer, D. (2019). Improving collaborative learning: Guiding knowledge exchange through the provision of information about learning partners and learning contents. *Computers & Education*, 128, 452-472.
- Ferdman, M. B. (2021). Inclusive Leadership: The Fulcrum of Inclusion. En B. Ferdman, J. Prime y R. Riggio (Eds), *Inclusive Leadership: Transforming Diverse Lives, Workplaces, and Societies* (pp. 3-24). Routledge.

- Ghamrawi, N. (2023). Toward agenda 2030 in education: policies and practices for effective school leadership. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(2), 325-347. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09341-8>
- Hernández, A. y Martín, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XX1*, 20(1), 185-208. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14473>
- Kohout-Diaz, M. (2023). Inclusive education for all: Principles of a shared inclusive ethos. *European Journal of Education*, 58(2), 185-196. <https://doi.org/10.1111/ejed.12560>
- Larios, R. J. y Zetlin, A. (2023). Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 121(1-10). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945>
- Larsen, E. y Mathé, N. (2023). Teachers' Perceptions of Their Schools' Democratic Character. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(2), 327-343. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021437>
- Ley General de Educación. (1997). *Congreso Nacional de República Dominicana*.
- Ley Orgánica 5-13 (2013). *Consultoría Jurídica del Poder Ejecutivo*.
- Massouti, A., Shaya, N. y Abukhait, R. (2023). Revisiting Leadership in Schools: Investigating the Adoption of the Dubai Inclusive Education Policy Framework. *Sustainability*, 15(5), 4274. <https://doi.org/10.3390/su15054274>
- McKenzie, J., Kelly, J., Moodley, T. y Stofile, S. (2023). Reconceptualising teacher education for teachers of learners with severe to profound disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 205-220. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837266>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2003). *Orden Departamental 24-2003*. MINERD.
- Ministerio de Educación de República Dominicana (2018). *Ordenanza Departamental 04-2018*. MINERD.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Editorial Aljibe.
- Niemi, K. y Vehkakoski, T. (2023). Turning social inclusion into exclusion during collaborative between students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190750>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que promueven la inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17.

- Sampieri, R. H. y Fernández, M. D. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Educación.
- Sanahuja, A., Moliner-García, O. y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Salamanca: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. UNESCO.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. y Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>