

Artículo de Investigación

La mejora de las competencias a través de la comparación de la inclusión y la equidad en las escuelas de México y España

Improving skills through the comparison of inclusion and equity in Mexical and Spanish schools

Nuria Andreu-Ato: Universidad Cardenal Herrera, CEU Universities, España.

nuria.andreu@uchceu.es

Fecha de Recepción: 28/05/2024

Fecha de Aceptación: 24/07/2024

Fecha de Publicación: 11/09/2024

Cómo citar el artículo:

Andreu-Ato, N. (2024). La mejora de las competencias a través de la comparación de la inclusión y equidad en las escuelas de México y España [Improving skills through the comparison of inclusion and equity in Mexical and Spanish schools]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-714>

Resumen:

Introducción: Nuestro trabajo muestra, una investigación cualitativa, a través de una experiencia educativa universitaria, analizando el estado de la inclusión y la equidad en España y México. **Metodología:** El objetivo fue determinar las barreras de aprendizaje y participación (BAP) y mejorar las competencias de estudiantes de Educación. Se desarrolló un análisis cualitativo documental de información inclusiva y equitativa de México y España y grupos de discusión de expertos. Los participantes fueron una muestra no aleatoria de 72 estudiantes de Educación de la universidad CEU Cardenal Herrera y Universidad de Monterrey (UDEM), y 12 docentes de Infantil y Primaria. **Resultados:** Existen diferencias leves entre las BAP para la inclusión y equidad en España y México, existiendo todavía en los centros educativos. Se determina que el nivel de formación didáctica y aplicación práctica en el aula no responde a las BAP, pero se trabaja por reducirlas por medio de nuevas políticas y recursos. **Discusión:** Se consigue los objetivos, mostrando cómo las BAP para la inclusión y equidad requieren de una respuesta global, que garantice las mismas oportunidades a todas las personas. **Conclusiones:** Se incluyen propuestas de mejora y se establece la necesidad de la pedagogía diferencial para la eliminación de las BAP.

Palabras clave: educación; inclusión; barreras de aprendizaje y participación; educación comparada; Educación superior; Aprendizaje-Servicio; COIL; competencias.

Abstract:

Introduction: Our work shows qualitative research, through a university educational experience, analysing the state of inclusion and equity in Spain and Mexico. **Methodology:** The aim was to determine the barriers to learning and participation (BAP) and to improve the competences of Education students. A qualitative documentary analysis of inclusive and equitable information from Mexico and Spain and expert focus groups were developed. Participants were a non-random sample of 72 education students from CEU Cardenal Herrera University and the University of Monterrey (UDEM), and 12 pre-school and primary school teachers. **Results:** There are slight differences between the BAP for inclusion and equity in Spain and Mexico, still existing in schools. It is determined that the level of didactic training and practical application in the classroom does not respond to the BAP, but work is being done to reduce them by means of new policies and resources. **Discussion:** The objectives are achieved, showing how BAPs for inclusion and equity require a global response, guaranteeing equal opportunities for all people. **Conclusions:** Proposals for

Keywords: education; inclusion; barriers to learning and participation; comparative education; Higher Education; Service-Learning; COIL; competencies.

1. Introducción

La legislación española educativa LOMLOE (2020), enmarca no solo la necesidad de desarrollar una formación inclusiva y equitativa, sino también la inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible, dentro de las propuestas educativas para el alumnado. En nuestro estudio desarrollado para alumnado universitario en formación como futuros docentes, nos focalizamos en el desarrollo de la educación de calidad (OBS4) en todos sus ámbitos, específicamente enmarcándose en las metas 4.7.a y 4.7.c (Naciones Unidas, 16 de marzo de 2023), así como el objetivo de igualdad de género (OBS5) y el objetivo de reducción de las desigualdades (OBS10), ya que nuestra perspectiva parte del análisis de la diversidad en su conjunto, mostrando la necesidad de romper con las BAP.

Siendo el punto de partida, la optimización de las competencias profesionales de los futuros docentes, a través de la formación y desarrollo del principio de equidad y de mejora de la calidad de la enseñanza, creamos un proyecto de educación comparada entre España y México por medio de una investigación cualitativa, fundamentada en un proyecto que persigue el desarrollo de las metodologías Collaborative Online International Learning (COIL) así como Aprendizaje-Servicio (ApS) dentro del contexto universitario.

2. Marco Teórico

2.1. Barreras de aprendizaje y participación (BAP)

Hablar de BAP en Educación, es cambiar la perspectiva de enfoque en la educación inclusiva y equitativa. Siempre al hablar de la diversidad, nos hemos centrado en analizar las dificultades del alumnado, viendo cuáles eran las carencias del individuo para así poder intervenir sobre éstas. Así, el sistema es el que debería cambiar, para crear contextos que den respuesta a todas las capacidades e itinerarios formativos. Si el entorno puede mejorar y anticiparse a las demandas, se podrá responder con mayor eficacia a las necesidades de las personas con capacidades diferentes.

Así, las BAP, según Herrera-Rodríguez y Guevara- Fernández (2022) se refieren tanto a los componentes personales directos como al docente y los estudiantes, y a los vinculados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como por ejemplo el entorno, el currículum, los componentes didácticos, los contenidos, las actitudes, la formación, los recursos, etc. Otros autores como Covarrubias Pizarro (2019) establece tipos de barreras para la inclusión, siendo éstas culturales, políticas y prácticas.

Ayala de la Peña *et al.* (2023) argumentan la importancia a desarrollar una formación docente de calidad que rompa con los modelos anteriores, en los que nos focalizábamos en las dificultades, no en las capacidades. Es por ello, que, desde la escuela, se debe cambiar el enfoque de respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, no tanto centrándonos en ellos, sino cambiando a una perspectiva inversa, es decir, analizar el porqué de la no respuesta al alumnado de sus necesidades. Como Covarrubias-Pizarro (2019) establece la necesidad de crear centros inclusivos que no presenten BAP políticas, culturales y prácticas. Ayala de la Peña *et al.* (2023) comentan la necesidad de trabajar más en la comunidad educativa para romper con las barreras existentes, añaden que los centros deben implicar a toda la comunidad educativa en este proceso de inclusión real, a través de propuestas que visibilicen la diversidad. Pues como argumenta Solís del Moral (2024, p. 201) “la identificación, la reducción y la eliminación de las BAP son un elemento indispensable para la construcción de una educación inclusiva”. Desde la perspectiva educativa, se debe trabajar, no solo en identificar las BAP educativas, sino en dar respuestas para lograr superarlas.

2.2. Educación inclusiva y Equitativa: formación para el cambio, a través de la pedagogía diferenciada

La Educación inclusiva y equitativa, está expuesta como hemos visto anteriormente tanto en la legislación vigente española, LOMLOE (2020) y otros decretos y resoluciones, así como en la Agenda 2030, con la idea general de mejorar el entorno en el que vivimos, y romper con las desigualdades existentes. Así la educación inclusiva y equitativa, busca modificar la cultura de respuesta global, partiendo de un modelo de enseñanza que entienda el proceso educativo, como de acompañamiento a la persona. Según Elizondo (2020, p. 23) “Hablar de educación inclusiva, es hablar de educación para todos y con todos”. A través, de modificar la cultura inclusiva de centro, así como de todos los implicados en la comunidad educativa, se logra llegar a una propuesta real, que no solo de respuesta en ese momento al alumnado con ACNEAE (alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo) sino a todo el alumnado presente. Escarbajal Frutos *et al.* (2023) argumentan en su estudio, que en los centros se tiene en cuenta la inclusividad, tanto a nivel de documentación y de aplicabilidad de medidas, pero se comprueba también la necesidad de mejorar la formación de los docentes en dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales, para dar una educación de calidad (OBS4), que es lo mismo que comentaban Menéndez *et al.* (2020) en tono a la necesidad de una formación continua específica en los docentes, en llevar a la práctica las respuestas inclusiva y equitativa para el alumnado con diversidad. Por ello, es crucial mejorar la formación docente desde la base universitaria. Esto se puede lograr a través, de la pedagogía diferenciada que contempla los diferentes escenarios e itinerarios educativos de nuestro alumnado. Así Perrenoud (2019) nos hablaba de una pedagogía diferenciada que cambia el enfoque formativo, que tiene en cuenta los agrupamientos, los apoyos a realizar, la organización del trabajo, etc. por lo que como Elizondo (2024) añade, esta pedagogía diferenciada “precisa de formación docente en didáctica, en evaluación y en metacognición” para así lograr crear propuestas que rompan con las barreras existentes, buscando nuevos caminos sin excluir a nadie. Desde esta perspectiva, la pedagogía diferenciada, cumple con las características de no solo de investigar y analizar las situaciones de aprendizaje, sino sobre todo de comprender que estas situaciones no son estáticas, ni permanentes, sino dinámicas y que depende del

entorno y de sus intervinientes en dar la mejor respuesta posible al alumnado (González Galán *et al.*, 2010). Así la pedagogía diferenciada persigue los principios inclusivos y equitativos que marca la Agenda 2030, cumpliendo con los OBS que buscan romper con las barreras y desigualdades. Este es el perfil de la Educación inclusiva y equitativa que debemos perseguir, trabajando en pro de la personalización de la enseñanza para todos, y esto se consigue entendiendo que todos somos diferentes neurocognitivamente. Así personalizar, como argumenta Elizondo (2024) es entender que el alumnado planifica, evalúa, diseña, desarrolla, etc. siendo un sujeto activo en su proceso de aprendizaje. Por ello, los docentes deben ser los guías en este proceso de construcción del individuo, siendo un orientador y proporcionando múltiples posibilidades para crecer. Así, formar a docentes capacitados, lleva a la optimización de la persona y evidentemente a la consecución del OBS4 y de otros objetivos de desarrollo sostenible, a través del análisis y la reflexión. Este proyecto, pretende contribuir a ello, mejorando no solo la formación de futuros docentes, sino también la aplicación práctica en centros educativos de Infantil y Primaria. Así el proyecto se desarrolla dentro de una experiencia docente, que forma a estudiantes universitarios en investigación cualitativa, y también en metodologías COIL y ApS:

- COIL: esta metodología consiste en la integración de la perspectiva internacional dentro del *currículum* de Educación Superior. Nava-Aguirre *et al.* (2019) expone que se desarrolla a través de un entorno virtual en el que participan dos o más universidades, con el fin de desarrollar un proceso de enseñanza- aprendizaje en el cual diferentes docentes y estudiantes establecen relaciones sociales, culturales y educativas sin tener que realizar una movilidad física al uso. Así se ofrece, una experiencia internacional a los estudiantes, por medio del entorno virtual. Además, según Martínez Acevedo (2022) y Cheng (2021) los estudiantes aprenden desarrollando competencias de trabajo en equipo, comunicativas, liderazgo, etc. Así esta metodología optimiza las competencias profesionales de futuros docentes, pues aprenden haciendo (Andreu y Ruiz, 2023).
- ApS (Aprendizaje-Servicio): Las propuestas de ApS fomentan competencias que lleva a la mejora de la persona, desde una perspectiva antropológica, solidaria y de justicia social, además de que lleva a la mejora de la competencia en el desarrollo de la sensibilidad social (Universidad CEU Cardenal Herrera, 2018). Tapia (3 de julio de 2024, párr. 1), argumenta que el Aps “es una práctica educativa que parte de la fusión entre una intencionalidad pedagógica y una intencionalidad solidaria, en la que aprenden mientras actúan sobre necesidades reales de su entorno con la finalidad de mejorarlo”. La metodología ApS, desarrolla competencias personales y habilidades como trabajo en equipo, cooperación, ayuda, etc. (Martín-García *et al.*, 2021; Mayor Paredes y Guillen-Gámez, 2021). Esta metodología está contemplada dentro del diseño universal de aprendizaje (DUA), como un método que aporta capacidad de aprender haciendo, en la cercanía de su contexto inmediato. Como Elizondo (2024, p. 47) añade, “el DUA es un marco educativo que guía el diseño de métodos, estrategias, materiales y entornos flexibles que minimizan las barreras”. Y en este caso tiene sentido el uso de esta metodología docente, pues trasmite la necesidad de la responsabilidad profesional de la transmisión de valores y saberes que cumplan con el principio de inclusión y equidad.

3. Metodología

Este estudio, trabaja como hemos comentado anteriormente, desde una metodología de investigación cualitativa, el análisis y reflexión de la situación de las escuelas de México y España en torno a la inclusión y la equidad, analizando las BAP. La investigación, se desarrolla dentro de una experiencia docente que fomenta las metodologías ApS y COIL, que como indica López-García-Torres *et al.* (2021) combinan el ApS universitario y la internacionalización amplificando las perspectivas generales del alumnado universitario.

Así se elaboró una investigación cualitativa por medio de una experiencia educativa desarrollada en el segundo cuatrimestre formativo universitario de 2024, en la que el alumnado, tanto de España como de México, analizaban BAP existentes en los centros educativos, analizando las barreras para alumnado que presenta capacidades diferentes, ligadas a discapacidades o diversidades concretas por etnia, exclusión social, género, etc.

De esta forma se realizó un análisis cualitativo comparativo por medio de la estrategia de análisis de documentación y grupo de discusión para analizar las BAP culturales, políticas y prácticas reflexionando sobre los principios educativos propuestos por ambos países, también sobre el alumnado que recibe las actuaciones, los tipos de respuesta educativa, la formación de los docentes, los materiales utilizados en las aulas, etc.

3.1. Objetivos

Desde el inicio se tenía la percepción de que, en México, podía existir más BAP dado que a nivel social y económico, y sobre todo educativo puede haber más contextos desfavorecidos. Partiendo de la creencia de que la falta de recursos personales, económicos, sociales, culturales, etc., puede llevar a más barreras de inclusión y equidad, por lo que los contextos desfavorecidos, presentan más BAP para el alumnado en general, pero sobre todo con ACNEAE, que aquellos contextos que posean más recursos.

Teníamos también la idea de que, a través de este tipo de proyectos, el alumnado universitario específicamente estudiantes de Educación, puede mejorar sus competencias profesionales formándose en metodologías activas, y a la vez, profundizando sobre la necesidad de la mejora de los entornos educativos, que rompan con BAP en el contexto educativo y lleven a propuestas equitativas e inclusivas en las aulas.

Nuestro objetivo general, por ello parte del desarrollo de una investigación de tipo cualitativa, que nace de un análisis y reflexión de las BAP y de los procesos de inclusión y equidad en las escuelas. Para el desarrollo de esta investigación se llevó a cabo un proyecto de colaboración internacional universitaria, desarrollando metodologías COIL y ApS.

También, se pretendió perseguir los objetivos de desarrollo sostenible (OB4 educación de calidad, OB5 e igualdad de género y OB10 reducción de las desigualdades) garantizando una educación inclusiva y equitativa, a través del desarrollo formativo adecuado de los futuros docentes.

Así con esta idea pretendimos también:

- Formar al alumnado en investigación cualitativa: investigación documental y análisis por medio de grupos de discusión.
- Involucrar al alumnado en los procesos de investigación de educación comparada cualitativa, a través del análisis de documentación y entrevistas.
- Formar al alumnado universitario en metodologías activas: COIL y ApS.
- Conocer y comparar la cultura, tradiciones, rutinas sociales entre España y México.
- , orientando a nuestro alumnado de la cultura de la reflexión.
- Desarrollar la profundización y reflexión sobre la necesidad de la educación inclusiva y equitativa, fomentando una conciencia empática y reflexiva.
- Reconocer y comparar las medidas de atención a la diversidad en España y México aprender de y en la práctica, a través de un estudio de análisis.
- Aplicar los conocimientos sobre la atención a la diversidad, al desarrollo de propuestas de mejora de las barreras de aprendizaje y participación

3.2. Participantes

La muestra de participantes en el estudio engloba dos descripciones diferentes. Por una parte, los estudiantes universitarios, que participaron activamente en el proyecto formativo de análisis documental y desarrollo de los grupos de discusión, y por otro lado los docentes en activo de Infantil y Primaria que participaron en los grupos de discusión.

Así, participaron 50 alumnos de la Universidad CEU Cardenal (España) y 22 de la Universidad UDEM de Monterrey (México) de edades comprendidas entre 19 años y 28 años, de los cuáles, el 89% eran mujeres y el 11% hombres. Se organizaron así 12 grupos mixtos de alumnado español y mexicano. Los estudiantes de España se encontraban cursando la asignatura de Trastornos del desarrollo y Altas Capacidades II dentro del Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria, mientras que el alumnado de México estaba cursando la asignatura de Pedagogía de la diversidad, dentro de los estudios de Pedagogía.

También participaron 12 docentes orientadores de Infantil y Primaria, 6 de México y 6 de España. Del total de docentes 11 eran mujeres y 1 era hombre. La muestra de docentes no fue aleatoria, pues los docentes seleccionados por parte de las responsables de investigación lo hicieron por pertenecer a centros de integración preferente de los colectivos de temáticas específicas a trabajar por los grupos, por ejemplo, expertos de discapacidad sensorial, exclusión social, etnias, discapacidad motora, TDAH o plurideficiencias. Los participantes en el grupo de expertos no se conocían entre sí previamente, fueron seleccionados de centros diferentes, siendo docentes en activo de más de cinco años de experiencia, en centros de integración preferente de alumnado con capacidades diferentes. No se tuvo en cuenta las variables género, ni edad del docente, ni franja de años de experiencia (solo que fueran más de 5 años)

De esta forma participaron 84 personas en el desarrollo del proyecto de investigación, tanto en la recogida de datos, como en los procesos de análisis.

La participación fue voluntaria dentro de las asignaturas, no estando obligados a participar en este proyecto. Para participar activamente, el alumnado tenía que dar su consentimiento de forma escrita a través de un documento de consentimiento informado elaborado ad hoc para esta investigación, en el que se aportaban información tanto de cómo se iban a recoger los datos, así como de dónde se iban a almacenar y el tiempo estipulado para su almacenaje, en este caso 5 años. Se informó también de que una vez pasado ese tiempo, se destruiría todos los

datos, por los medios oportunos. El volumen de participantes que no desearon participar fueron 12 personas en España y 4 en México (por motivos personales de temporalidad o dificultades concretas, y/o por ser alumnado no asistente a la asignatura).

La participación de los docentes en los grupos de discusión fue voluntaria, a propuesta de las docentes responsables del proyecto. Tuvieron también que dar su consentimiento informado al igual que los estudiantes, bajo las mismas condiciones.

3.3. Fases de desarrollo y cronología

Para el desarrollo del proyecto se establecieron las siguientes fases, desarrolladas desde noviembre de 2023 hasta finales de mayo de 2024:

Fase 0: Elaboración. Esta fase se desarrolló desde noviembre a enero de 2024. A partir de una necesidad, la de analizar y percibir el estado de las BAP de acceso, pertenencia y participación en centros educativos de España y México, por parte de docentes comenzamos a trabajar en este proyecto. Las responsables de las asignaturas, docentes universitarias expertas del área de atención a la diversidad, elaboraron el proyecto, determinando tanto el número de grupos, las fases del proyecto, las tareas para el alumnado, las fechas para las reuniones síncronas entre México y España, la elaboración de materiales de consulta, formativos, etc.

Fase 1: formación. Esta fase se desarrolló en las primeras semanas de febrero. Formación tanto en metodologías COIL y ApS, así como en el método de investigación cualitativa. También se formó al alumnado en las barreras de aprendizaje y participación. Las docentes responsables de las asignaturas elaboran materiales formativos, y reuniones síncronas con el alumnado, para formar de manera inicial sobre los métodos, así como sobre las BAP educativas en México y España.

Fase 2: Icebreaker. Desarrollada en las últimas semanas de febrero. En esta fase se establecieron los primeros contactos entre grupos. Los grupos eran mixtos entre alumnado mexicano y español. A través de mail y/o teléfono, usando aplicaciones WhatsApp, Zoom o Teams, el alumnado estableció los primeros contactos entre ellos, desarrollando sesiones síncronas. Cada grupo elaboró unas presentaciones conjuntas sobre sus intereses, para poder conocerse mejor, incluyendo actitudes, temas culturales, datos geográficos de su zona, etc. Esas presentaciones las expusieron en una sesión síncrona. Así pudieron desarrollar el conocimiento cultural, social, gastronómico, etc. sobre el país contrario.

Fase 3: esta fase se elaboró en los meses de marzo, abril y principios de mayo. Recopilación de la información a través de información documental y entrevistas a docentes. Se desarrolló el procedimiento de recopilación de información, a través de la perspectiva cualitativa de grupos de discusión ofrecida por Sevillano *et al.* (2007) en la que un grupo de expertos y un coordinador analizan temas concretos, reflexionando sobre estos en mayor o menor medida según su experiencia y formación. El alumnado, se encargó de recopilar información y realizar los análisis de las BAP. Así a cada grupo, se les asignó una temática relacionada con las capacidades diferentes y las dificultades culturales, sociales y de género. Para la realización, el alumnado fue planificando sesiones síncronas con sus compañeros de grupo, así como de forma no síncrona iban desarrollando la investigación y estudio sobre las BAP. Las temáticas de análisis eran concretas según cada grupo siendo: las personas con discapacidad intelectual, las personas con discapacidad motora, las personas con discapacidad sensorial, las personas con TDAH, las personas con altas capacidades y/o talentos, las personas de incorporación tardía al sistema educativo, emigración, dificultades con la lengua de origen, las personas con TEA (trastorno de espectro autista), las personas que presentan diversidades culturales como

indígenas y/o gitanos, las personas en situación de vulnerabilidad y/o exclusión social, personas con Trastornos de conducta y emocionales (dificultades de salud mental), las personas con dificultades de aprendizaje y la diversidad de género. El alumnado, estableció reuniones síncronas con los docentes (grupos de 4 docentes expertos), en las que se indagaban sobre la temática e indicadores de búsqueda.

Fase 4: Análisis de información y desarrollo de resultados. Esta fase se desarrolló en el mes de mayo. Se desarrollo un análisis detallado por parte de todos los grupos, elaborando un informe concreto sobre los resultados. A lo largo del desarrollo, las docentes iban haciendo las reflexiones y consideraciones, sobre la evolución del proyecto, dando *feedback* constante para modificaciones a través de una lista de control de revisión, elaborada ad hoc para este estudio, a través de la validación de expertos docentes de ambas universidades, teniendo en cuenta los indicadores de búsqueda de la tabla 1, para la elaboración de los análisis. También se usó, una lista de control, a la hora del compilar la información de los grupos de discusión, analizando la percepción de los docentes en torno a las BAP en México y España, relacionadas con la formación profesional docente, las políticas educativas, las acciones prácticas, las barreras arquitectónicas, las acciones de visibilidad de la inclusión y equidad, los recursos disponibles, etc. Para el desarrollo de los grupos de discusión, se pidió consentimiento informado escrito a los docentes participantes

Fase 5: Presentación y reflexión: esta fase se desarrolló a finales de mayo de 2024. En esta fase el alumnado mostró sus análisis y conclusiones determinando los análisis comparativos entre España y México, en torno a las BAP, intentando dar respuesta a algunas de las hipótesis planteadas.

Fase 6: Evaluación y conclusiones. Esta fase se desarrolló a finales de mayo. Finalmente se realizó un proceso de evaluación para el alumnado no solo por parte de las docentes, sino también de coevaluación por parte del alumnado de sus propios grupos. Los instrumentos fueron elaborados ad hoc para este estudio, validados previamente por tres expertos. El alumnado también desarrolló un proceso de evaluación cualitativa del proyecto, a través de una encuesta validada por tres expertos realizada ad hoc, analizando sobre todo la experiencia de internacionalización como mejora futura de sus competencias sociales y cívicas, así como profesionales,

3.4. Instrumentos de recopilación de la información

Para el desarrollo de la investigación, el alumnado debía recopilar información sobre su temática, descritas anteriormente, por medio de análisis de textos, webs o vídeos, siguiendo unos indicadores de búsqueda marcados, y cumpliendo unos criterios de inclusión y exclusión de fuentes, con el fin de desarrollar un análisis detallado de educación comparada. Cada grupo tenía una temática diferente de análisis, por ejemplo, uno grupo analizaba las BAP para la inclusión y la equidad de las personas con TEA, otro sobre discapacidad intelectual, otro sobre exclusión social, etc. Los análisis se realizaban, teniendo en cuenta la tabla 1 y tabla 2 para desarrollar las búsquedas de información general legislativa, artículos, libros, etc. Para el desarrollo de esta fase se usaron bases de datos como Dialnet, Scopus, Google Académico, así como el catálogo bibliográfico de las universidades.

Tabla 1.*Indicadores de búsqueda según temática*

Información documental en España	Información documental en México
1. Barreras de tipo político. Legislación Inclusiva y equitativa	1. Barreras de tipo político. Legislación Inclusiva y equitativa
2. Conceptos inclusivos: inclusión, equidad, barreras de aprendizaje y participación (BAP), diseño universal de aprendizaje (DUA), fracaso escolar, etc.	2. Conceptos inclusivos: inclusión, equidad, barreras de aprendizaje y participación (BAP), diseño universal de aprendizaje (DUA), fracaso escolar, etc.
3. Barreras de tipo cultural	3. Barreras de tipo cultural
4. Barreras de tipo práctico	4. Barreras de tipo práctico
5. Tipos de centros	5. Tipos de centro
6. Formación docente especializada	6. Formación docente especializada

Fuente: Elaboración propia (2024)

Tabla 2.*Criterios de inclusión y exclusión*

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Información recopilada desde 2010 hasta la actualidad.	Información publicada antes del 2010.
Información proveniente de artículos científicos de fuentes indexadas, o información documental con fuentes científicas.	Información que no provenga de fuentes científicas de prestigio.
Información proveniente de libros impresos o digitales con ISBN de prestigio educativo.	Información de webs o blogs que no tengan prestigio científico.
Webs digitales de prestigio relacionadas con la temática.	Documentación proveniente de TFG o TFM
Vídeos educativos provenientes de congresos, jornadas educativas, etc. de prestigio.	Vídeos de temática educativa proveniente de fuentes no científicas.

Fuente: Elaboración propia (2024)

Además, todos los grupos de alumnado participaron en 2 sesiones con los grupos de discusión de expertos seleccionados, para así poder ampliar la información. La selección de los expertos para el grupo de discusión eran docentes en activo de Infantil y Primaria, que desarrollan su labor en centros de integración de alumnado con plurideficiencias, dificultades de aprendizaje, exclusión social y económica, etc. Se organizaron así, 6 sesiones síncronas de grupos de expertos (4 docentes por sesión), en las que podían participar 2 alumnos como coordinadores de grupo, por sesión, planteando dudas sobre sus temáticas específicas. Los grupos estaban organizados G1 al G6, de forma aleatoria según temáticas. G1 (plurideficiencias y discapacidad intelectual), G2 (plurideficiencias), G3 (discapacidad sensorial y discapacidad motora), G4 (exclusión social, etnias, e incorporación tardía), G5 (dificultades de aprendizaje y TDAH) y G6 (discapacidad intelectual y TEA). Para, la recopilación de las sesiones de grupos de discusión se utilizaron las siguientes plantillas de recogida de datos, aportada en la tabla 3. En las sesiones siempre se contaba con las profesoras de las asignaturas universitarias, para supervisar cualquier dificultad. El alumnado iba planteando preguntas a los grupos en base a los indicadores de medida.

Tabla 3.*Recogida de Datos*

Recogida de datos
Barreras de tipo político existentes. Legislación Inclusiva y equitativa. Tipos de políticas que responden a la diversidad
Barreras de tipo cultural
Barreras de tipo práctico
Tipos de centros que responden a la diversidad
Modificación de la ratio por alumnado con diversidad
Tipo de alumnado al que se le da respuesta específica
Formación docente especializada
Recursos materiales y personales
Otra información relevante

Fuente: Elaboración propia (2024)

4. Resultados

A partir de los análisis cualitativos, de la información documental expuesta en trabajos escritos y presentaciones, así como de la información recopilada en los diferentes grupos de discusión se pudieron sacar los siguientes resultados globales. Para ello, se coordinó desde las docentes de la asignatura el análisis de trabajos y la comparación de resultados, por los grupos de estudiantes, para llegar a conclusiones fiables, siguiendo los indicadores de exclusión e inclusión de información. Se expondrán a continuación los resultados globales, organizados según los indicadores de búsqueda, ver tabla 1.

Se aportan, también al final, unos resultados concretos sobre la experiencia docente universitaria, en la cual los expertos y estudiantes recogen sus impresiones sobre esta experiencia de investigación y docencia.

4.1. Barreras de tipo político. Legislación Inclusiva y equitativa

Tanto en México y en España, existen datos que corroboran que se tiene en cuenta la inclusión educativa. A partir de análisis de documentos y artículos, se llega a la conclusión de que Tanto México y España presentan una legislación educativa que recoge la necesidad de una enseñanza inclusiva y equitativa. Así en México, en su Ley General de educación (LGE), art. 7. II:

se establece que se garantizará la educación Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en *barreras al aprendizaje y la participación*, dando respuesta a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos y eliminando las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que puedan darse a través de recursos tecnopedagógicos y respuesta diferencial.

Además, en su artículo 8 habla de equidad, y de dar mayor respuesta en “zonas con más rezago educativo”, concepto relacionado es España con la deprivación social, económica, etc. por temas de vulnerabilidad, marginación cultural y étnica, por cuestiones de género o capacidades diferentes. En la LOMLOE (2020) en España, por su parte se habla de inclusividad y sobre todo equidad, para responder así al principio de igualdad de oportunidades y dar

respuesta a todas las situaciones de posible discriminación. Directamente, se habla en la LOMLOE de “barreras de aprendizaje y participación” en torno al acceso, presencia y participación en el aprendizaje, que llevan a una respuesta al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. Estos mismos conceptos vienen incluidos en los Real Decreto Curricular de España 157/2022 y de México, en el Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Por su parte en España, hay competencias educativas por comunidades autónomas que llevan a una respuesta legislativa específica inclusiva, eso sí cumpliendo con los principios generales de la LOMLOE (2020), no ocurriendo lo mismo en México, ya que las regulaciones educativas son tipo nacional, eso sí la aplicabilidad es según distritos. Además, tanto en México y España se cuenta con normativa de respuesta inclusiva y equitativa para personas con discapacidad y en situación de riesgo.

La tipología de centros de Infantil y Primaria, en México y España, tiene algunas diferencias, considerando la formación de tipo pública y privada en México, pero en España también tenemos el modelo de concierto, en el que existe cierto nivel subvencionado. Los expertos de ellos grupos de discusión, en su mayoría argumenta: G1: experto España “los conciertos no dan respuesta a la diversidad, ya que el alumnado que asiste suele ser de nivel socioeconómico alto”, misma opinión del G3: experto de España “realmente el sistema es público o privado, ya que el concierto facilita en parte sobre todo a los niveles socioeconómicos medios altos”. Además al seguir analizando los tipos de centros, en España, nos podemos encontrar diferentes modelos de centro educativo, ya sea tipo ordinario A (escuelas agrupadas o rurales), tipo ordinario B (centro ordinario con apoyo específico por tiempo parcial a alumnado con ACNEAE), tipo ordinario C (centro ordinario con área de apoyo específica para el alumnado con ACNEAE y ACNEE), centros de Educación especial (para alumnado con plurideficiencias graves), también escolarización combinada y aulas hospitalarias (para casos con enfermedades de larga estancia). Aunque, con la LOMLOE (2020), esta tipología de centros debe ir desapareciendo, los expertos comentan que lo ven complicado con la falta de recursos, así en el G2: experto España comenta “no hay recursos para dar respuesta a alumnado con capacidades diferentes severas, se necesitan profesionales y recursos, por lo que vemos complicado la desaparición de centros especiales”. En México también existen este tipo de centros, pero no en todas las zonas geográficas, pues existen muchas zonas rurales a las que no llegan los recursos y la atención es más deficitaria, atendiendo entonces solo al alumnado con problemas menos graves, dado que mucho alumnado con problemas graves no asiste al aula, a pesar de la obligatoriedad de la enseñanza. Según afirmaciones del G4 y G5, concretamente, expertos de México afirman: “faltan muchos recursos sobre todo para el alumnado de exclusión social”, “las zonas rurales no cuentan con los mismos recursos, hay más en las ciudades”. Así los expertos, corroboran las ideas de García (2018) que afirma que en México existen los programas de integración como la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM) en donde se imparten a alumnos con capacidades diferentes los temas curriculares y de igual forma existe el Programa Nacional para la Inclusión y Equidad Educativa (PNIEE).

Según normativa, la ratio del alumnado en España y México es el mismo, 25 alumnos por unidad, disminuyendo este en base al alumnado con necesidades educativas especiales. Experto del G4 afirma, “en algunas zonas de México, existe explotación infantil laboral, por lo que en ocasiones los menores de 15 años no asisten a clase”. De hecho, existen datos que corroboran que un 14, 1% de los menores de 15 años son explotados laboralmente (INEGI, 2022). En España la edad laboral es de 16 años, y existe un seguimiento sobre los datos de absentismo a los centros educativos, lo que provoca una prevención de la explotación infantil o de posibles casos de abusos.

Según la normativa, tanto en México y España, existen medidas de respuesta psicosocioeducativa para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y alumnado con necesidades educativas especiales. Sí es cierto, que en España se da más respuesta también a otros grupos de diversidad por cuestiones de género, incorporación tardía al sistema, vulnerabilidad. En México normativamente se expone, pero los grupos de discusión comentan que no siempre se da una buena respuesta, ya que culturalmente existen muchos prejuicios y estereotipos, G4: “hay muchos estereotipos y prejuicios sociales para mujeres y etnias concretas, por lo que no se da una respuesta adecuada, ya que culturalmente está naturalizado el problema”. Además, en España según normativa y grupos de expertos, los centros de Educación Primaria cuentan con equipos de orientación especializados, en el que hay personal de psicología y/o pedagogía, audición y lenguaje, pedagogía terapéutica, e incluso fisioterapia en algunos casos, para detectar, diagnosticar y dar respuesta al alumnado con capacidades diferentes. En México existen estas figuras, pero no todos los centros cuentan con ellas, siendo equipos externalizado que tienen que acudir a los centros. Además, algunas zonas geográficas rurales, tienen dificultades incluso del acceso a tener un docente en sus centros educativos (Secretaría de Educación Pública, 2017). Dentro de los grupos de expertos de España, se comentan que: “esto que sucede en México, sucedía anteriormente en España, pero que desde la LOMLOE (2020) se ha ido dando respuesta”. Los G1, G2, G3 y G6, manifiestan que. “tanto en México como en España, se suele dar respuesta a las capacidades diferentes de este alumnado de una manera más adecuada”.

4.2. Conceptos inclusivos: inclusión, equidad, barreras de aprendizaje y participación (BAP), diseño universal de aprendizaje (DUA), etc.

Según la normativa y documentación analizada, Tanto en España como en México, se usan los conceptos de inclusión, equidad, BAP, diseño universal de aprendizaje (DUA), conceptos que pretenden una mejora del sistema educativo, con el objetivo de perseguir el principio de personalización de la enseñanza, por medio de los itinerarios formativos (Elizondo, 2024). Expertos de los grupos de discusión manifiestan que “esto no es real al 100% en las escuelas” o que “realmente, se hace lo que se puede, con los recursos disponibles, pero en muchas ocasiones no respondemos adecuadamente”, otro experto argumenta:

En España se trabaja por el desarrollo del principio de inclusión y equidad, para dar una respuesta global a todos los estudiantes, pero en muchas ocasiones se desarrolla el principio de sectorización, en el que la respuesta se da según sectores o zonas poblacionales, así lo manifiestan los grupos de discusión.

4.3. Barreras de tipo cultural

Hoy en día, tanto en España como en México, se hacen campañas de concienciación y visibilización de la diversidad, y de sus tipologías, abogando por un modelo inclusivo y equitativo, que rompa con las BAP de acceso, participación y permanencia. Aún así, siguen persistiendo la etiquetación y diagnóstico de muchas capacidades diferentes, lo que lleva a la diferenciación, según descrita por López (2012). Aunque, se está trabajando por modelos de enseñanza que tengan en cuenta las capacidades, como por ejemplo a través del DUA, estamos todavía muy al inicio de ese cambio. De hecho, seguimos teniendo clasificaciones de alumnos con y sin dificultades según diversidades. Así, el tipo de alumnado que se considera con diversidad en España y México es el mismo según la normativa tanto de la LGE de México, como de la LOMLOE (2020). Pero desde los grupos de discusión, se indica que en México no siempre se da una respuesta adecuada al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, por falta de recursos (G1, G2, G5 y G6), aunque en la normativa se indique lo contrario. Según un experto del G2” en España, esto resulta más fácil a pesar siempre de la

necesidad de mayores recursos personales y materiales”. Los grupos comentan en general, que la mayoría de los docentes sí tienen actitudes positivas antes la diversidad, mostrando interés por responder a las BAP, a través de planificaciones que visibilicen la inclusión y equidad para toda la comunidad educativa.

4.4. Barreras de tipo práctico

Partimos de una situación de inicio en la cual comprobamos ciertas diferencias en torno a los sistemas educativos entre España y México. En los informes PISA, de la OCDE (2022) las competencias de los estudiantes de España se situaban en el puesto 27 de manera internacional, mientras que México se situaba en el puesto 57, demostrando mayores niveles competenciales los estudiantes españoles, que los estudiantes mexicanos (OCDE, 2023).

Los expertos de todos los grupos afirman que “los proyectos de centro presentan en sus propuestas siempre la necesidad de inclusión y equidad en todas las acciones”. Un experto del G2 afirma: “La cultura de centro ante la inclusión influye ante la actitud de la comunidad educativa antes la diversidad. Cuanto más visibilización hay, mejores actitudes de los estudiantes, familias y docentes existen”. Comentan también en el G6 “constantemente, se hacen formaciones para dar una respuesta más adecuada”.

Los recursos en España, según los grupos de discusión son mayores que en México. Los docentes argumentan que en ocasiones se encuentran muy limitados y solo pueden dar respuesta a las dificultades más graves. A pesar de ello, se comenta que las nuevas políticas educativas están potenciando el aumento de la respuesta, tal y como indican tanto las LGE (México) como la LOMLOE (España), por lo que se piensa que, en un futuro cercano, se podrá atender de una manera óptima a los estudiantes con y sin dificultades. Además, según:

el Programa de la Reforma Educativa en México, se apoya con recursos directos o equipamiento a las supervisiones de zona que atienden a las escuelas identificadas en condiciones de mayor rezago en infraestructura o ubicadas en localidades con muy alta marginación. (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 161)

En España, sucede lo mismo, las nuevas políticas incluyen mayor dotación de recursos a los centros para dar una respuesta más global a los diferentes itinerarios formativos, por medio del diseño universal de aprendizaje (DUA). Además, se intenta responder a las barreras arquitectónicas y materiales, a través de una implementación de materiales equitativos e inclusivos, así como de la adaptación de espacios de acceso y participación. Se comprueba, según los grupos de discusión, mayores recursos tanto en España como en México para responder al alumnado con discapacidad intelectual, motora y sensorial (visual) y no así para discapacidad sensorial (auditiva) otras diversidades, aunque se empieza a hacer mayor provisión de recursos en los centros. También se están aumentando los recursos TIC en ambos países, que pueden solventar algunas de las barreras pedagógicas existentes (Secretaría de Educación Pública, 2017) y LOMLOE (2020).

4.5. Formación docente especializada

Los docentes en España y México están formados en atención a la diversidad no solo a alumnado con necesidades educativas especiales, sino en otro tipo de diversidades. La formación proviene de las universidades, donde se intenta dotar a los estudiantes universitarios de las competencias necesarias. Además, la formación es permanente, intentando dotar a todos los docentes, también a aquellos que llevan años en activo de un reciclaje para dar una respuesta global a todos los alumnos. Los grupos de discusión

manifiestan, lo necesario de este reciclaje, ya que el alumnado necesita de una respuesta siciopsicoeducativa en la que se tenga en cuenta las capacidades y los estilos de aprendizaje diferentes. Los expertos argumentan: “existen centros de recursos formativos en ambos países (Unidades específicas de Orientación (UEO) y/o Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER)) y grupos de expertos de atención a las diversidades, que orientan a los docentes de los centros para que respondan de manera más adecuada a su alumnado”. Aun así, aunque se forme a los futuros docentes, se comprueban carencias a la hora de la aplicación de la respuesta específica al alumnado con ACNEAE, por ello los nuevos modelos persiguen formar en pedagogía diferencial y diseño universal de aprendizaje (DUA). También, hay que añadir que en la formación docente se incluye formación docente en OBS, y en cómo integrarlos dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje, para así dar una mejor respuesta educativa al alumnado en un contexto global y cambiante. Ya se ha comentado anteriormente, pero en muchos de los grupos se hace la apreciación de que existe formación continua en estas temáticas, así como en metodologías que den respuesta a las diversidades. Como comentan el G3, G4, G5: “la formación continua para docentes va encaminada no solo a poder detectar mejor las diversidades sino también en cómo dar respuesta a través de formación metodológica”, “las nuevas leyes implican docentes que tengan estrategias de adaptabilidad al alumnado”, “contantemente nos formamos tanto en metodologías activas, que responden y motivan más al alumnado, como en detectar de una manera más clara posibles BAP del alumnado”.

Aunque la formación de los docentes suele ser adecuada, no siempre éstos dan una respuesta adecuada a su alumnado, debido a situaciones de problemas de convivencia, o ratio, etc. En España se están proponiendo acciones de co-docencia (LOMLOE, 2020), que mejoran la respuesta educativa al alumnado, a través de esta medida específica. Este tipo de medida no existe en México, o así lo manifiestan en los grupos los expertos de México. Se comenta, que: “es una gran medida también para reducir la ratio y poder dar una mejor respuesta”.

4.6. Resultados de la experiencia docente de la investigación cualitativa

Se aportan datos, sobre la experiencia docente que aunaba la investigación cualitativa. Así como la docente, por medio de ApS (respuesta a las posibles BAP) y COIL (experiencia de internacionalización). Así, los resultados fueron satisfactorios a nivel de proyecto, tanto para los estudiantes como mostrando a los expertos posteriormente las BAP detectadas para así poder mejorar los centros. Los expertos, recibieron feed-back por las docentes universitarias, sobre los resultados de las BAP, lo que valoraron como positivo, para la realización de mejoras en los centros. Queda pendiente, elaborar propuestas de mejora prácticas para las BAP detectadas, pues solo se hacen aportaciones teóricas. A nivel de evaluación de los estudiantes, los resultados del proyecto fueron satisfactorios, aportando trabajos valorados con una nota entre el notable y el sobresaliente en el 100% de los proyectos. Se desarrollaron cuatro sesiones internacionales síncronas entre México y España con las docentes de las asignaturas, para establecer tanto el desarrollo del proyecto como el proceso de presentación de las conclusiones. Además, cada grupo, al menos se reunió en tres ocasiones más, de forma síncrona para la elaboración de los análisis y elaboración de trabajos, así como la sesión con los grupos de discusión. Estas sesiones, permitieron ampliar el conocimiento sobre diversidad, pero sobre todo ahondar en las BAP existentes, para una mejora de las competencias profesionales futuras.

La valoración, según la percepción de los estudiantes fue satisfactoria, a pesar de las dificultades encontradas. En el desarrollo del debate y reflexión final, se recogió información a través del programa Mentimeter, y a través del instrumento encuesta elaborado *ad hoc*, y presentado a través del programa *Forms*. Algunas de las carencias del proyecto que los

estudiantes manifestaron fueron: “la limitación del tiempo, el cambio horario, la comunicación con personas de otro país por el cambio de sentido en las palabras, las dificultades de planificación”. Por otro lado, se les preguntó qué habían aprendido, manifestando: “nuevas metodologías, a hablar con otros, a ser constantes, a reflexionar, a planificarse, etc.” Y finalmente se les preguntó sobre su valoración de la experiencia, mostrando más respuestas de carácter positivo (enriquecedor, interesante, retador, diferencias, gratificante, compañerismo), pero también algunas de carácter negativas (estrés, montaña rusa). Así se les preguntó finalmente, si les gustaría repetir propuestas como la planteadas y un 80% de los estudiantes, manifestaron que sí.

5. Discusión

Nuestro proyecto partía de la necesidad de la necesidad de optimizar las competencias de los futuros docentes, no solo a través de la detección de las BAP (políticas, culturales y prácticas) (Pizarro, 2019), sino también de la formación en atención a la diversidad y en metodologías docentes. Estos objetivos, llevaban así al desarrollo del OBS4, OBS5 y OBS10 (Naciones Unidas, 2023). Esto se ha logrado a través de un proyecto global que aunaba la investigación cualitativa y las metodologías ApS y COIL. Cumplimos los objetivos planteados, formando en estas metodologías desde la práctica real, las propias dificultades del sistema, intentando optimizar el espíritu crítico del alumnado, a través de la reflexión por medio de la investigación cualitativa. Han conocido su entorno cercano y a la vez han desarrollado la capacidad reflexiva y comparativa. A nivel general, los estudiantes gracias al proyecto mejoran las competencias sociales, personales, cívicas, críticas y también profesionales, como ya argumentaban Acevedo (2022) y Cheng (2021), así como Martín-García *et al.* (2021), Mayor Paredes y Guillen-Gómez (2021). Además, también se profundizado en los conceptos de diversidad, inclusión, equidad, barreras de aprendizaje y participación, diseño universal de aprendizaje, etc.

A través de la investigación cualitativa de educación comparada, hemos podido comprobar, las dificultades existentes, no solo para la detección de las BAP sino sobre todo para la aplicación de medidas adecuadas, muchas veces por la falta de recursos, pero también en ocasiones por la falta de formación (grupos de discusión). Se ha comprobado, que, tanto en México como en España, se trabaja por la inclusión y la equidad, para romper no solo con las barreras de tipo político, sino también de tipo cultural y práctico. Las legislaciones educativas vigentes responden a las BAP y los centros educativos visibilizan la diversidad en la comunidad educativa. Aun así, se aprecian falta de recursos personales y materiales que puedan cumplir con los objetivos de educar a todos cumpliendo el principio de igualdad de oportunidades. Como comentan los grupos de discusión, siguen existiendo barreras de acceso, presencia y participación de tipo cultural por prejuicios y estereotipos existentes, pero esto se da tanto en México como en España. Las hipótesis planteadas, no se corroboran completamente, pues, aunque los grupos de discusión sí argumentan diferencias entre los recursos y medidas para responder a las BAP en México y España, no se puede evidenciar de forma clara que en España se responda mejor a las BAP que en México, sino que las medidas son parecidas, aunque algunas existentes en España, no existen en México. Para ello Elizondo (2024) comenta que será necesario profundizar en la Pedagogía diferenciada buscando docentes comprometidos que trabajen en una respuesta global, una resiliencia generativa, para crear propuesta que contemplen las diversidades y sus itinerarios de aprendizaje.

Así, en las propuestas finales realizadas en los trabajos de los estudiantes, se aporta algunas de propuestas de mejora para llegar a conseguir esa pedagogía diferencial:

- Desarrollar políticas inclusivas que materialicen los principios expuestos en las leyes educativas de México y España.
- Incrementar la formación docente universitaria en atención a la diversidad y en pedagogía diferencial, así como el reciclaje formativo de los docentes en activo.
- Dotar de mayores recursos a los centros para responder a las capacidades diferentes de sus alumnos.
- Crear una arquitectura de centro inclusiva y equitativa, creando espacios dinámicos que den respuesta a las capacidades diferentes de los estudiantes.
- Crear mayores propuestas y planificaciones didácticas que respondan a todos, por medio del diseño universal de aprendizaje (DUA).
- Incrementar el número de docentes especializados en las aulas.
- Apartado por rellenar: si la idea es ir avanzando siempre tenemos que dejar un apartado de continuación, pues siempre habrá algo más por hacer.

Una de las limitaciones más importantes para el desarrollo del proyecto, con la que nos hemos encontrado es las dificultades temporales. Entre México y España, existen 7h de diferencia, y con el cambio de horario de verano son 8h. Esto dificulta la organización temporal de las reuniones, ya que para que en España fueran ajustadas a los horarios de clase, tenían que ser muy temprano en México, por lo que era difícil planificar con docentes y estudiantes. Por otro lado, otra de las dificultades presentadas, era el tema de la organización y planificación en el trabajo. Dada la limitación temporal, comentada antes, la planificación del trabajo era muy importante, y nos hemos encontrado con grupos más desorganizados, que les costaba llevar un proceso y seguimiento adecuado. Para el desarrollo, de este tipo de proyectos se debe tener capacidades organizativas, de trabajo en equipo, de liderazgo, así como comunicativas, y no todos los estudiantes contaban con un nivel adecuado en estas competencias, surgiendo dificultades. Otra de las limitaciones ha sido el sesgo de la información encontrada, ya que se han analizado unos indicadores de búsqueda concretos, y puede haber información no recogida en el estudio. Y finalmente, otra limitación puede ser la muestra elegida. Nuestro objetivo era mejorar las competencias de los futuros docentes, discentes de unas asignaturas concretas, por lo que la muestra no ha sido aleatoria. Para llegar a conclusiones más fiables sería necesario desarrollar una investigación, en la que se tuvieran en cuenta más variables y una muestra más amplia, teniendo en cuenta factores socioeconómicos, cuestiones de género, vulnerabilidad, etc.

6. Conclusiones

El proyecto cumple con los objetivos planteados de formar y profundizar en metodologías que desarrollen competencias personales, emocionales, cívicas y profesionales en los futuros docentes. También hemos profundizado, sobre los objetivos de desarrollo sostenible (OB4 educación de calidad, OB5 e igualdad de género y OB10 reducción de las desigualdades) reflexionando sobre la educación inclusiva y equitativa.

También hemos comprobado, como la metodología de ApS, así como COIL, puede ser muy enriquecedora para el alumnado, a pesar de las posibles dificultades existentes como los cambios horarios. Como ya argumentaba Acevedo (2022), los COIL ayudan al desarrollo de aprendizaje más significativo en los estudiantes. El proyecto, por medio de la retroalimentación de los resultados a los docentes en activo, responde a la metodología ApS. Así, los estudiantes han aprendido de una forma vivencial, formándose inicialmente y desarrollando posteriormente la acción, es decir, han aprendido haciendo, dando respuesta el entorno en base a las necesidades detectadas.

Nuestra investigación, aporta algunas evidencias de mejora detectadas, tanto en México como España como falta de recursos personales y materiales, falta de formación docente especializada, disminución de la ratio, etc. El camino para el cambio está en el aumento de recursos generales, pero sobre todo en la figura del docente comprometido con el proceso formativo de su estudiante. Se necesitan más docentes en la acción que busquen la resiliencia generativa (Elizondo, 2024) para llegar así a una eliminación de las BAP y una respuesta a las capacidades de los estudiantes, por ello uno de los caminos es la mejora de las competencias de los futuros profesionales de la Educación, para que tengan herramientas para el cambio.

7. Referencias

- Acuerdo número 14/08/2022, por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación, 19/08/2022. <https://goo.su/7mhjs>
- Andreu-Ato, N. y Ruiz Revert, M. (2023). Análisis comparativo de las barreras de aprendizaje y participación en México y España: aprendizaje inclusivo para mejorar las competencias profesionales de los futuros docentes. En J.J. Victoria Maldonado, B. Berral Ortiz, J.A. Martínez Domingo y D. Camuñas García. *Investigación en contextos educativos formales, no formales e informales: descubriendo nuevos horizontes en la educación* (843-854). Dykinson.
- Ayala de la Peña, A., De Haro Rodríguez, R. y Serna Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179-191. <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>
- Cámara, A. M., Díaz, E. M. y Ortega, J. M. (2017). Aprendizaje-Servicio en la universidad: ayudando a la escuela a atender a la diversidad a través de las TIC. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 69(3), 73-87. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.51320>
- Cheng, L. (2021). A Review of Cooperative Language Learning Approach. *Curriculum and Teaching Methodology*, v.4. i.6. <http://doi.org/10.23977/curtm.2021.040605>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <https://goo.su/xHbn>
- García, C. I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>

- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.
- Elizondo, C. (2024). *Diseñar hasta los límites. Estrategias para abrir nuevas posibilidades, retos y desafíos para todo el alumnado*. Octaedro.
- Escarbajal Frutos, A., Cárceles Muñoz, J. C. y Izquierdo Rus, T. (2023). La perspectiva del profesorado sobre el contexto escolar en educación inclusiva. *Aula Abierta*, 52(1), 15-22. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.15-22>
- Herrera-Rodríguez, J. I. y Guevara- Fernández, E.G. (2022). El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI)*. <https://goo.su/ctMG4x>
- Ley General 6/2019, de 30 de septiembre de 2019, de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 07-06-2024 <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, 30 de diciembre, pp. 122868 a 122956. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- López Melero, M. (2012). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- López García-Torres, R., Saneleuterio, E. y Andreu Ato, N. (2021). De la formación docente en España a la práctica educativa en Senegal: un proyecto de cooperación internacional basado en el aprendizaje servicio para Infantil y Primaria. *Revista Española de Educación Comparada (REEC)*, 39, 138-159. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.29393>
- Martínez Acevedo, Y. L. (2022). Collaborative Online International Learning, y su Contribución en la Internacionalización de la Educación Superior. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E53, 9-19. <http://www.risti.xyz/issues/ristie53.pdf>
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. M^a y Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del Aprendizaje- Servicio. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 12- 22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Mayor Paredes, D. y Guillen-Gámez, F. D. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Aula Abierta*, 50(1), 515-524. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.515-524>
- Menéndez, C., Pevida, M. D. y Dopico, E. (2020). Educación Inclusiva: ¿por dónde empezamos? En E. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Dir.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 326-334). Octaedro.

- Naciones Unidas (16 de marzo de 2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para toda la vida para todos.* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Nava-Aguirre, K.M., Garcia-Portillo, B.I. y Lopez-Morales, J.S. (2019). Collaborative Online International Learning (COIL): An Innovative Strategy for Experiential Learning and Internationalization at Home. En M.A. Gonzalez-Perez, K. Lynden y V. Taras (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning and Teaching International Business and Management* (pp. 721-746). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20415-0_34
- OCDE (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education.* PISA, OCDE. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Perrenoud, P. (2019). *La organización del trabajo, clave para toda la pedagogía diferenciada.* Graó.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, num.52, de 2 de marzo, pp. 24386 a 24504. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo educativo de Equidad e Inclusión.* <https://goo.su/C5Bovcw>
- Sevillano, M^a L., Pascual, M^a A. y Bartolomé, D. (2007). *Investigar para innovar en la enseñanza.* Pearson.
- Solís del Moral, S. S. (2024). Prácticas inclusivas en una escuela indígena: erradicando las barreras del aprendizaje y la participación. En S. G. Málaga, G. Tinajero y J. Páez (Coords). *Políticas, programas y reformas educativas* (pp.197-2012). Editorial Balam.
- Tapia, N. (2024, 3 de julio). *Aprendizaje Servicio. ¿Qué es el aprendizaje servicio? Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa.* <https://goo.su/Bgqvz3>
- Universidad CEU Cardenal Herrera (2018). *Modelo de aprendizaje servicio,* Universidad Cardenal Herrera. <https://landing.uchceu.es/docs/normativa/modelo-aprendizaje-servicio.pdf>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Agradecimientos: el proyecto nace de colaboración con la Universidad CEU Cardenal Herrera (España) y la universidad de Monterrey (UDEM) de México, agradecemos la colaboración de las universidades así, como la participación de los estudiantes de forma voluntaria.

Conflicto de intereses: no hay conflicto de intereses.

AUTOR:**Nuria Andreu-Ato:**

Universidad CEU Cardenal Herrera, CEU Universities.

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Murcia y Experta en intervención logopédica: perturbaciones del lenguaje y audición realizado certificado por la Universidad de Alcalá de Henares. Doctora en Ciencias de la Educación. Actualmente trabaja como profesora, contratada doctora, dentro del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad CEU- Cardenal Herrera. Está acreditada por la AVAP en las figuras de ayudante doctora y contratada doctora, desde julio del 2023. Perteneció al grupo de investigación GIUV2015-218 “Enseñanza y Adquisición de competencias solidarias e interculturales a través de las lenguas y la literatura”. También es responsable de la microcredencial de Voluntariado y Compromiso Ético coordina el Título propio del Diploma Universitario de Herramientas Profesionales para el maestro.

nuria.andreu@uchceu.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9808-545X>

Google Scholar:

<https://scholar.google.com/citations?user=HIuHttMAAAJ&hl=es&oi=sra>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Nuria-Andreu-Ato>