

UNIVERSIDAD DE GRANADA
UNIVERSIDAD DE ABERTA

**ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN, SATISFACCIÓN
Y ACTITUDES DEL PROFESORADO Y TUTORES
EN CENTROS EDUCATIVOS CON GRUPOS EN
RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN ZONAS
ERACIS**

TESIS DOCTORAL

JENNIFER SERRANO GARCÍA



PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN Y PROGRAMA DE DOCTORADO EN
RELACIONES INTERCULTURALES

Mención internacional y cotutela

CODIRECCIÓN: DR. JORGE EXPÓSITO LÓPEZ / UNIVERSIDAD DE
GRANADA Y DRA. LUISA AIRES / UNIVERSIDAD DE ABERTA DE
PORTUGAL

**ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN, SATISFACCIÓN Y ACTITUDES DEL
PROFESORADO Y TUTORES EN CENTROS EDUCATIVOS CON GRUPOS
EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN ZONAS ERACIS**

TESIS DOCTORAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
(UNIVERSIDAD DE GRANADA) Y PROGRAMA DE DOCTORADO EN
RELACIONES INTERNACIONALES (UNIVERSIDAD DE ABERTA DE
PORTUGAL)

Tesis Doctoral en Mención Internacional realizada por compendio de artículos y
codirigida por D. Jorge Expósito Jiménez del Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación y Dña. Luisa Aires del Departamento de
Educación y Educación a Distancia (UAb) de la Universidad de Aberta de Portugal.
Presentada por Jennifer Serrano García para optar por el título de doctora en Ciencias de
la Educación.

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Jennifer Serrano García
ISBN: 978-84-1195-585-0
URI: <https://hdl.handle.net/10481/97514>

AGRADECIMIENTOS

En este camino profesional el cual ha sido duro, intenso y por supuesto, enriquecedor me gustaría mostrar mi agradecimiento a aquellas personas que, de alguna forma han contribuido a que hoy finalice esta etapa.

En primer lugar me gustaría agradecer a Eva Olmedo, mi tutora de TD por ofrecerme su mano aún sin conocerme físicamente y darme la oportunidad de hoy, poder estar aquí, por guiarme, orientarme y en momentos de inseguridad, ofrecerme esa calidez que en ocasiones necesitaba. A Jorge Expósito, mi director de TD y director del departamento de MIDE por estar, orientarme y aconsejarme en mi etapa académica.

También, me gustaría agradecer a mis compañeros del departamento de MIDE, al grupo de investigación ITACA y al grupo ATyCO porque me han apoyado y dado consejos muy útiles para mi trayectoria profesional.

Me gustaría agradecer también a Dra. Lorena Milani por darme la oportunidad de realizar la estancia internacional en Universidad de Turín (Italia). A Dra. Luisa Aires por acogerme de forma tan cercana y amable en Universidad de Aberta (Oporto), por preocuparse y de alguna forma ser “más humana” cuando he estado fuera de casa. Por ofrecer su ayuda en todo momento, por su comprensión y disponibilidad y su gran habilidad de hacerme sentir cómoda.

No puedo finalizar esta TD, sin mencionar a unas de las personas más importantes de mi vida y que, de forma invisible han estado aguantándome, aconsejándome, cuidándome y queriéndome como son mis padres. Mamá y papá, sé que sin vosotros hoy yo, no estaría

aquí. Gracias por vuestra incondicionalidad, por vuestra confianza, apoyo y escucha activa y repetitiva. Gracias por hacerme sentir especial y quererme tan bien.

Mi talón de Aquiles, mi vena aorta, mi persona, mi hermana Inma. Tú has sido mi modelo durante todos los años de vida que tengo. Contigo no tengo palabras, pero sí que me gustaría agradecerte tus escuchas en momentos delicados, tu comprensión, tus palabras y tus abrazos. Pero sobretodo, vaciarme el vaso cuando yo lo veía lleno o eliminarme confusiones y ofrecerme alternativas cuando a veces estaba confundida de si el vaso estaba medio lleno o medio vacío. Y agradecer a mi pequeña Kitty, pues solo con acercarse y estar conmigo mientras realizaba la TD ha sido fundamental para reponerme de energía.

Por último, quiero darle las gracias a mi pareja, Miriam, una persona muy especial para mí que, desde el primer momento que nos conocimos, ha estado al pie de cañón conmigo, me ha comprendido, ha apostado por mí y ha confiado a ciegas en mis habilidades y capacidades. Me ha entendido solo con una mirada, ha sufrido mis frustraciones y nervios desde muy cerca y me ha ayudado emocionalmente muchísimo. Especialmente en estos últimos meses, solo puedo decirte que gracias y que nos quedan por alcanzar juntas muchos retos personales.

Gracias a las personas que estuvisteis y ya no están, las que ahora están y se quedan, gracias a todos y todas.

RESUMEN

La presente Tesis Doctoral está conformada por una compilación de artículos, a través de los cuales se analiza la formación específica y el nivel de satisfacción laboral que tiene el profesorado en activo que atiende a estudiantes en riesgo de exclusión social en centros educativos desfavorecidos en territorio andaluz, denominados zonas de Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inserción Social (ERACIS, en adelante). Además, desde la perspectiva de la educación superior, se exploran las actitudes y componentes de la tutoría y orientación que influyen en el rendimiento académico del profesorado en formación. Así como, se construye y valida un instrumento con el propósito de conocer la percepción que posee el futuro profesorado de educación primaria sobre un colectivo especialmente vulnerable como son los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados (NNAMNA).

Para dar respuesta a esta finalidad, se ha trabajado a lo largo de cuatro fases, cada una de ellas conformada por una o dos producciones científicas (véase Tabla 1). La primera fase ha estado centrada en el análisis de la formación del profesorado en activo que atiende a estudiantes en situación de vulnerabilidad en zonas ERACIS. La segunda fase ha dirigido su atención a conocer la satisfacción laboral de este profesorado. La tercera fase ha hecho alusión a averiguar las relaciones existentes entre las actitudes y componentes de la tutoría y la orientación en el profesorado en formación. Y la última fase ha puesto el foco de atención en comprender la percepción que tiene el profesorado en formación sobre estudiantes vulnerables, tales como los NNAAMNA.

Tabla 1*Fases y artículos que conforman la Tesis Doctoral*

Fases	Artículos que conforman la TD
1ª Fase. Análisis de la formación del profesorado en activo en zonas ERACIS.	1º. Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2024). Escala de Profesores sobre Formación en Atención a Alumnos en Riesgo de Exclusión Social (STEC-SRSE): un Análisis Factorial Confirmatorio (En prensa en la revista Education + Training). [Q1]. 2º. Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., Zahra-Rakdani, F., & Expósito-López, J. (2024). Formación del Profesorado para la Atención Educativa del Alumnado en Riesgo de Exclusión Social en Zonas Desfavorecidas de Andalucía. (En prensa en la revista Journal of Educational Change). [Q1].
2ª Fase. Nivel de satisfacción laboral del profesorado en activo en zonas ERACIS.	3º. Serrano-García, J., Olmos-Gómez, M. C., Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2024). Satisfacción laboral del Profesorado de Educación Primaria y Secundaria en Zonas Acogidas a la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión Social y la Inclusión en Zonas Desfavorecidas (ERACIS). <i>The International Journal of Diversity in Education</i> , 24 (2), 59-80. https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v24i02/59-80 . [Q3].
3ª Fase. Actitudes y componentes del profesorado en formación en Tutoría y Orientación.	4º. Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., Zahra-Rakdani, F., & Serrano-García, J. (2023). Actitudes y Componentes de la Tutoría y la Orientación y su Influencia en la Mejora del Rendimiento Académico. <i>RELIEVE</i> , 29(1), art. M5. http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27360 . [Q2].
4ª Fase. Escala del profesorado en formación sobre su percepción hacia un colectivo vulnerable: NNAMNA.	5º. Serrano-García, J., Zahra-Rakdani, F., Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-López, J. (2024). Escala de Percepciones de Futuros Maestros de Primaria sobre Menores Extranjeros No Acompañados: Análisis Exploratorio y Confirmatorio. <i>Social Sciences</i> , 13(8), 392. https://doi.org/10.3390/socsci13080392 . [Q2].

Fuente: Elaboración propia.

En la primera fase de la TD, el artículo inicial de Serrano-García, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024) valida la escala STEC-SRSE, diseñada para examinar la formación específica del profesorado en activo en zonas especialmente desfavorecidas mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC, en adelante). Los hallazgos obtenidos indican que la escala presenta una excelente consistencia interna, índices de ajuste adecuados y pesos de regresión superiores a 0,3. Por lo tanto, se confirma que esta escala es una herramienta fiable para la medición del constructo en cuestión. El segundo artículo de Serrano-García, Olmedo-Moreno, Zahra-Rakdani y Expósito-López (2024) se basa en un estudio cuantitativo de corte transversal y sigue un diseño ex post-facto, el cual describe la formación específica de 346 profesores y profesoras en activo localizados en zonas ERACIS, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Para ello, se implementa la escala STEC-SRSE constituida por siete factores, la cual fue diseñada y validada en el primer artículo. Los hallazgos revelan que existe una falta de formación específica en el profesorado que atiende a estudiantes vulnerables en zonas especialmente desfavorecidas de Andalucía. Además, se puede afirmar que esta formación varía de manera significativa en función de la edad, la etapa educativa donde trabajan estos profesionales, el tipo de centro educativo y los años de experiencia docente con colectivos en riesgo de exclusión social (véase Tabla 20).

Continúa la segunda fase de la TD, conformada por el tercer artículo de Serrano-García, Olmos-Gómez, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024), con el propósito de determinar el nivel de satisfacción laboral de 102 docentes localizados en zonas ERACIS, habiendo sido seleccionados por un muestreo no probabilístico intencional. Para ello, se emplea una metodología cuantitativa, de naturaleza descriptiva y corte transversal a través de la implementación del instrumento unidimensional JSS-VPSET. Los hallazgos muestran que

el profesorado experimenta una satisfacción laboral media en su trabajo. Además, se afirma que el profesorado que trabaja en educación primaria se siente más satisfecho que el de secundaria, mostrando diferencias significativas en la posibilidad de mantenerse permanentemente actualizado. En referencia a los años de experiencia docente, el profesorado con menos trayectoria profesional experimenta mayor satisfacción laboral que aquellos con mayor experiencia docente, obteniendo diferencias significativas en cinco ítems del cuestionario JSS-VPSET (véase Tabla 20).

En la tercera fase de la TD, se enmarca el cuarto artículo de Expósito-López, Chacón-Cuberos, Zahra-Rakdani & Serrano-García (2023), en el que se establece la significatividad y sentido de las relaciones existentes entre cuatro instrumentos que determinan diferentes actitudes y componentes de la tutoría y la orientación y, que influyen en el rendimiento académico de 538 docentes en formación a través de un modelo estructural de ecuaciones (SEM), y seleccionados mediante un muestro no probabilístico internacional.

Este estudio cuantitativo, transversal y ex post-facto muestra relaciones significativas y bidireccionales entre las tres variables del instrumento Escala de Actitudes hacia la Tutoría. Además, la inteligencia social es una variable que muestra una elevada significatividad relacional, en sentido unidireccional con las variables metas de orientación intrínseca y la autorregulación del esfuerzo en el aprendizaje vinculadas con la Escala de Autorregulación del Esfuerzo. Así como, con tres variables que responden a la Escala de Inteligencia Social como el conocimiento de información social, las habilidades sociales y confianza y la capacidad para gestionar información social. También, existen tres relaciones significativas y unidireccionales entre la autorregulación del esfuerzo en el aprendizaje y las metas de orientación intrínseca, entre el procesamiento de la información social y la autoestima, así

como, entre la disposición hacia la tutoría del profesorado en formación y la autorregulación del esfuerzo en el aprendizaje (véase Tabla 20).

La cuarta fase de la TD, que incluye el quinto artículo de la compilación de Serrano-García, Rakdani-Arif Billah, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024), se centra en el diseño y validación de una escala que analiza la percepción del profesorado en formación del Grado en Educación Primaria sobre los menores extranjeros no acompañados, ahora denominados NNAMNA. Esta escala muestra una excelente consistencia interna a través de diversas pruebas de fiabilidad. Posteriormente, se realiza un análisis factorial exploratorio con el propósito de clasificar estadísticamente los ítems en tres factores establecidos: características socioeducativas, amenaza social, y bienestar psíquico y emocional. Además, se suprimieron los ítems que no alcanzaron valores superiores a 0,3, como en el caso del ítem 27. Seguidamente, se realizó un AFC que obtuvo índices de ajuste adecuados y estableció relaciones significativas de cada uno de los 26 ítems en relación con los factores de la escala. Por lo tanto, esta escala está conformada por tres factores y un total de 26 ítems que miden de manera robusta el constructo.

Palabras clave: Profesorado en activo, Formación, Satisfacción laboral, Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inserción Social (ERACIS), Estudiante en riesgo de exclusión social, Profesorado en formación, actitudes, percepciones, Niño niña y adolescente migrante no acompañado (NNAMNA).

ABSTRACT

This Doctoral Thesis is made up of a compilation of articles which analyse the specific training and the level of job satisfaction of active teaching staff who work with students at risk of social exclusion in disadvantaged educational centres in Andalusia, known as Andalusian Regional Strategy for Social Cohesion and Inclusion Areas (ARSSCIDA, hereinafter). Furthermore, from the perspective of higher education, the attitudes and components of tutoring and guidance that influence the academic performance of trainee teachers are explored. In addition, an instrument is constructed and validated with the aim of finding out the perception of future primary education teachers about a particularly vulnerable group such as unaccompanied migrant children and adolescents (UMCAs).

In order to respond to this aim, work has been carried out in four phases, each of them comprising one or two scientific productions (see Table 1). The first phase focused on analysing the training of in-service teachers working with vulnerable students in ERACIS areas. The second phase focused on the job satisfaction of these teachers. The third phase focused on finding out the relationship between the attitudes and components of mentoring and guidance among trainee teachers. The last phase focused on understanding trainee teachers' perceptions of vulnerable students, such as NNAMNAs.

Table 1*Phases and articles that make up Doctoral Theses*

Phase	Articles making up the DT
Phase 1. Analysis of in-service teacher training in ARSSCIDA areas.	1º. Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2024). Scale of Teachers on Training in Care for Students at Risk of Social Exclusion (STEC-SRSE): a Confirmatory Factor Analysis. (In press in la revista Education + Training). [Q1]. 2º. Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., Zahra-Rakdani, F., & Expósito-López, J. (2024). Teacher Training for the Educational Care of Students at Risk of Social Exclusion in Disadvantaged Areas in Andalusia. (In press in the Journal of Educational Change). [Q1].
Phase 2. Level of job satisfaction of active teaching staff in ARSSCIDA areas.	3º. Serrano-García, J., Olmos-Gómez, M. C., Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2024). Job Satisfaction in Primary and Secondary School Teachers in Areas under the Andalusian Regional Strategy for Social Cohesion and Inclusion in Disadvantages Areas (ARSSCIDA). <i>The International Journal of Diversity in Education</i> , 24 (2), 59-80. https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v24i02/59-80 . [Q3].
Phase 3. Attitudes and components of teachers in training in mentoring and tutoring.	4º. Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., Zahra-Rakdani, F., & Serrano-García, J. (2023). Attitudes and components of mentoring and tutoring and their influence on improving academic performance. <i>RELIEVE</i> , 29(1), art. M5. http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27360 . [Q2].
Phase 4. Scale of trainee teachers on their perception of a vulnerable group: UMCA.	5º. Serrano-García, J., Rakdani-Arif Billah, F. Z., Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-López, J. (2024). Scale of Perceptions of Future Primary School Teachers on Unaccompanied Foreign Minors: Exploratory and Confirmatory Analysis. <i>Social Sciences</i> , 13(8), 392. https://doi.org/10.3390/socsci13080392 . [Q2].

Source: Own elaboration.

In the first phase of DT, the initial article by Serrano-García, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024) validates the STEC-SRSE scale, designed to examine the specific training of

in-service teachers in particularly disadvantaged areas by means of a confirmatory factor analysis (hereafter CFA). The findings indicate that the scale has excellent internal consistency, adequate fit indices and regression weights above 0.3. Therefore, it is confirmed that this scale is a reliable tool for the measurement of the construct in question. The second article by Serrano-García, Olmedo-Moreno, Zahra-Rakdani and Expósito-López (2024) is based on a quantitative cross-sectional study and follows an ex post-facto design, which describes the specific training of 346 in-service teachers located in ARSSCIDA areas, selected through non-probabilistic purposive sampling. For this purpose, the seven-factor STEC-SRSE scale, which was designed and validated in the first article, is used. The findings reveal that there is a lack of specific training for teachers of vulnerable students in particularly disadvantaged areas of Andalusia. Moreover, it can be affirmed that this training varies significantly according to age, the educational stage where these professionals work, the type of educational centre and the years of teaching experience with groups at risk of social exclusion (see Table 20).

Next, the second phase of the DT continues, consisting of the third article by Serrano-García, Olmos-Gómez, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024), with the purpose of determining the level of job satisfaction of 102 teachers located in ARSSCIDA areas, having been selected by a non-probabilistic purposive sampling. For this purpose, a quantitative, descriptive and cross-sectional methodology was used through the implementation of the unidimensional instrument JSS-VPSET. The findings show that teachers experience average job satisfaction. In addition, it is stated that teachers working in primary education feel more satisfied than those working in secondary education, showing significant differences in the possibility of keeping themselves permanently updated. In reference to the years of teaching experience, teachers with less professional experience experience higher job

satisfaction than those with more teaching experience, obtaining significant differences in five items of the JSS-VPSET questionnaire (see Table 20).

The third phase of the DT includes the fourth article by Expósito-López, Chacón-Cuberos, Zahra-Rakdani & Serrano-García (2023), which establishes the significance and meaning of the existing relationships between four instruments that determine different attitudes and components of tutoring and guidance and that influence the academic performance of 538 trainee teachers through a structural equation model (SEM), and selected by means of an international non-probabilistic sample.

This quantitative, cross-sectional, ex post-facto study shows significant, bidirectional relationships between the three variables of the Mentoring Attitudes Scale instrument. In addition, social intelligence is a variable that shows a high relational significance, in a unidirectional sense, with the variables intrinsic goal orientation and self-regulation of effort in learning linked to the Self-regulation of Effort Scale. As well as with three variables that respond to the Social Intelligence Scale such as knowledge of social information, social skills and confidence and the ability to manage social information. There are also three significant unidirectional relationships between self-regulation of effort in learning and intrinsic goal orientation, between social information processing and self-esteem, and between willingness to be mentored by trainee teachers and self-regulation of effort in learning (see Table 20).

The fourth phase of the DT, which includes the fifth article in the compilation by Serrano-García, Rakdani-Arif Billah, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024), focuses on the design and validation of a scale that analyses the perception of trainee teachers of the Primary Education Degree on unaccompanied foreign minors, now called UMCAs. This scale shows

excellent internal consistency through various reliability tests. Subsequently, an exploratory factor analysis was carried out in order to statistically classify the items into three established factors: socio-educational characteristics, social threat, and psychological and emotional well-being. In addition, items that did not reach values higher than 0.3, as in the case of item 27, were removed. A CFA was then performed, which obtained adequate fit indices and established significant relationships for each of the 26 items in relation to the factors of the scale. Therefore, this scale consists of three factors and a total of 26 items that robustly measure the construct.

Keywords: In service teachers, Training, Job satisfaction, Andalusian Regional Strategy for Social Cohesion and Inclusion (ARSSCIDA), Student at risk of social exclusion, Trainee teachers, attitudes, perceptions, Unaccompanied Migrant Children and Adolescents (UMCA).

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	22
2. MARCO TEÓRICO	28
2.1. Antecedentes históricos, marco legislativo y perspectiva actual de la exclusión social.....	28
2.2. Situación actual en España y en la comunidad autónoma de Andalucía.....	43
2.3. Estrategia regional andaluza para la cohesión e inserción social en zonas desfavorecidas.....	46
2.4. Formación, satisfacción, actitudes y percepción del profesorado y tutores en centros educativos con grupos en riesgo de exclusión social en zonas ERACIS.....	50
3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	73
4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN DEL ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN.....	76
5. METODOLOGÍA INTEGRADA EN LOS ARTÍCULOS QUE COMPONEN LA TESIS DOCTORAL	83
5.1. Diseño metodológico	83
5.2. Población y muestra	86
5.3. Instrumentos	93
5.4. Procedimiento	98
5.5. Análisis de datos	103
6. RESULTADOS	108
6.1. Trabajos e índice de calidad de los trabajos	108
6.2. Fase 1. Análisis de la formación del profesorado en activo en zonas ERACIS....	113

6.3. Fase 2. Nivel de satisfacción laboral del profesorado en activo en zonas ERACIS.....	134
6.4. Fase 3. Actitudes y componentes del profesorado en formación en Tutoría y Orientación.....	140
6.5. Fase 4. Escala del profesorado en formación sobre su percepción hacia un colectivo vulnerable: NNAMNA	145
6.6. Resultados de los artículos que componen la Tesis Doctoral	157
6.7. Discusión integrada de los resultados de la Tesis Doctoral.....	164
7. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	174
8. LIMITACIONES Y PLANES DE CONTINGENCIA DEL ESTUDIO	181
9. PROSPECTIVA Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	184
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
11. APÉNDICES	211
11.1. Apéndice 1. Escala del profesorado para la atención educativa del alumnado en riesgo de exclusión social	210
11.2. Apéndice 2. Escala de satisfacción laboral para profesorado de educación primaria y secundaria en zonas ERACIS.....	214
11.3. Apéndice 3. Instrumentos que miden las actitudes y componentes de la tutoría y acción tutorial que mejoran el rendimiento académico	216
11.4. Apéndice 4. Escala de percepciones del futuro profesorado hacia los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados	222

11.5. Apéndice 5. Comité de Ética aprobado por la Universidad de Granada de la TD.....	226
11.6 Apéndice 6. Comité de Ética aprobado por la Universidad de Granada del proyecto ProyExcel_00104	227
11.6. Apéndice 7. Documentación y traducción al portugués: Escala del profesorado para la atención educativa del alumnado en riesgo de exclusión social.....	228

1. INTRODUCCIÓN

La presente Tesis Doctoral ha sido elaborada a través del modelo de compilación de artículos, la cual está conformada por cinco artículos distribuidos en cuatro fases de investigación. La primera fase - Análisis de la formación del profesorado en activo en zonas ERACIS, la segunda fase - Nivel de satisfacción laboral del profesorado en activo en zonas ERACIS, la tercera fase - Actitudes y componentes del profesorado en formación en Tutoría y Orientación y la cuarta fase- Escala del profesorado en formación sobre su percepción hacia un colectivo vulnerable: NNAMNA. Durante el transcurso de la TD se realizaron dos publicaciones de capítulo de libro en editoriales internacionales, cinco comunicaciones, dos pósteres, un seminario y tres ponencias en *webinars* en eventos científicos internacionales, todos ellos vinculados con mi línea de investigación. En este documento se presenta todo el estudio realizado, el cual está estructurado por una serie de apartados que se detallan a continuación.

La TD comienza con un marco teórico que permite al lector obtener una comprensión del término de exclusión social desde un enfoque histórico, legislativo y desde una perspectiva actual. Se ahonda en conocer la situación de España y Andalucía en términos de exclusión social y particularmente, de los menores de edad. Se describe la Estrategia regional andaluza para la cohesión e inserción social en zonas desfavorecidas también conocida como zonas ERACIS, un área especialmente vulnerable en territorio andaluz y en el cual se realiza este estudio de TD. Para concluir este apartado, se definen las variables, son detallados los factores y se hace uso de la literatura científica de este estudio, como es la formación, la satisfacción, las actitudes y percepción del profesorado y tutores en centros educativos con grupos en riesgo de exclusión social en zonas ERACIS.

Posteriormente, aparece la justificación de la investigación la cual muestra los motivos por lo que es necesario realizar este estudio y, además, describe la importancia de hacerlo con cada una de las variables. Seguidamente, se expone la intención de este estudio, así como las preguntas de investigación, los objetivos generales y específicos de la TD, los cuales dan respuesta a los artículos elaborados en la misma.

Tras establecer los objetivos, se describe la metodología integrada en los artículos de la TD. Concretamente, se detalla el diseño metodológico utilizado, la población y muestra que participó en el estudio, los instrumentos que se utilizaron para la recogida de datos, el procedimiento, así como un apartado de análisis de datos.

Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos de la TD. Primero, se muestran los trabajos realizados durante el transcurso de la TD, mostrándose los artículos y capítulos de libro publicados, también, las comunicaciones, pósteres, seminarios, webinars presentados en eventos científicos. Luego, se procedió a exponer los resultados obtenidos en cada una de las fases que constituyen el estudio y se incorpora una tabla en la que se presentan los hallazgos alcanzados, con el propósito de dar respuesta a los objetivos generales y específicos planteados. Se cierra este apartado, incluyendo los resultados integrativos y, por tanto, las conclusiones de este estudio.

Para finalizar la investigación, se hace alusión a las principales limitaciones y planes de contingencia llevados a cabo, así como se hace referencia a la prospectiva y futuras líneas de investigación a las que lleva este trabajo. Además, se incluye un listado de las referencias bibliográficas que han sido utilizadas a lo largo del documento y los apéndices donde se

encuentran inmersos los instrumentos de recogida de datos de los artículos, así como, los comités de ética de la TD y del proyecto donde se encuentra enmarcado el mismo.

1. INTRODUCTION

The present Doctoral Thesis has been elaborated through the model of article compilation, which consists of five articles distributed in four research phases. The first phase - Analysis of in-service teacher training in ERACIS areas, the second phase - Level of job satisfaction of in-service teachers in ERACIS areas, the third phase - Attitudes and components of trainee teachers in Tutoring and Guidance and the fourth phase - Trainee teachers' scale of perception towards a vulnerable group: NNAMNA. During the course of the DT there were two book chapter publications in international publishers, five communications, two posters, one seminar and three webinar presentations in international scientific events, all of them linked to my line of research. This document presents the entire study carried out, which is structured in a series of sections as detailed below.

The DT begins with a theoretical framework that allows the reader to gain an understanding of the term social exclusion from a historical, legislative and current perspective. It delves into the situation of Spain and Andalusia in terms of social exclusion and particularly of minors. The Andalusian regional strategy for social cohesion and insertion in disadvantaged areas, also known as ERACIS areas, a particularly vulnerable area in Andalusian territory and in which this DT study is carried out, is described. To conclude this section, the variables are defined, the factors are detailed and use is made of the scientific literature of this study, such as training, satisfaction, attitudes and perception of teachers and tutors in educational centres with groups at risk of social exclusion in ERACIS areas.

Subsequently, the justification of the research appears, which shows the reasons why it is necessary to carry out this study and, in addition, describes the importance of doing so

with each of the variables. Next, the intention of this study is set out, as well as the research questions, the general and specific objectives of the DT, which respond to the articles elaborated in the same.

After establishing the objectives, the methodology integrated in the DT articles is described. Specifically, it details the methodological design used, the population and sample that participated in the study, the instruments used for data collection, the procedure, as well as a section on data analysis.

Subsequently, the results obtained from the DT are presented. First, the work carried out during the course of the DT is shown, showing the articles and book chapters published, as well as the communications, posters, seminars and webinars presented at scientific events. Then, the results obtained in each of the phases that make up the study are presented and a table is included in which the findings are presented, with the aim of responding to the general and specific objectives set out. This section closes with the integrative results and, therefore, the conclusions of this study.

To conclude the research, reference is made to the main limitations and contingency plans carried out, as well as to the prospective and future lines of research to which this work leads. In addition, a list of the bibliographical references used throughout the document and the appendices where the data collection instruments of the articles are included, as well as the ethics committees of the DT and the project in which it is framed, are included.

2. MARCO TEÓRICO

En esta sección se muestran los aspectos teóricos que fundamentan el desarrollo de la Tesis Doctoral desde un punto de vista epistemológico, normativo y funcional, de forma que en el resto del trabajo se facilite su argumentación y clarifique la lectura de los aspectos que se tratan.

2.1. Antecedentes históricos, marco legislativo y perspectiva actual de la exclusión social.

La conceptualización de la exclusión social trasciende una mera definición unívoca, integrando también las respuestas y medidas que la sociedad adopta para su mitigación. En este sentido, es fundamental analizar este fenómeno desde una perspectiva histórica, enmarcado también en un contexto normativo, hasta llegar a su interpretación contemporánea.

2.1.1. *La evolución del concepto de exclusión social desde un enfoque histórico.*

A lo largo de la historia, el concepto de exclusión social ha experimentado transformaciones significativas en la manera en que las sociedades la han ido definiendo, interpretando y aplicando. Inicialmente, este fenómeno existía de manera opaca y, conforme ha ido avanzando el tiempo, adquirió un papel secundario, aunque no era ampliamente reconocido en la sociedad y aún menos en el ámbito educativo. Sin embargo, en la actualidad ha evolucionado hasta el punto de convertirse en un elemento crucial para analizar las desigualdades sociales y diseñar e implementar políticas sociales equitativas, así como

programas educativos inclusivos, efectivos y de calidad (Contreras-Montero, 2020; Marco-Fabre, 2011).

Durante la *Edad Media*, un período que se extiende desde el siglo V hasta el XV, la exclusión social estaba profundamente enraizada en las estructuras del feudalismo y en las instituciones religiosas. La organización social medieval se caracterizaba por una jerarquía rígidamente definida, con divisiones claras entre los distintos estamentos: la nobleza, que ostentaba títulos hereditarios o concedidos y disfrutaba de derechos especiales; el clero, compuesto por figuras religiosas con privilegios propios; y los campesinos, que constituían la base trabajadora de la sociedad, a menudo privados no solo de derechos políticos, sino también, en muchas ocasiones, de derechos humanos fundamentales.

En este contexto, la exclusión social se manifestaba a través del rechazo a aquellos que no encajaban dentro de las rígidas estructuras estamentales, que se encontraban en los sectores no privilegiados, o que carecían de los recursos necesarios para asegurar su subsistencia. Entre ellos se contaban los pobres y los mendigos, incluidos aquellos que no podían trabajar debido a alguna diversidad funcional, así como los ancianos y huérfanos. Además, existían grupos sistemáticamente excluidos por su origen o condición social, como los judíos y otras minorías religiosas, quienes enfrentaban no solo restricciones legales, sino también persecuciones constantes.

El *Renacimiento*, un periodo que abarca aproximadamente desde el siglo XIV hasta el XVII, marcó una transformación profunda en las estructuras sociales y económicas de Europa. La decadencia del feudalismo facilitó una distribución más equitativa del poder y la riqueza entre la población, lo que promovió una mayor movilidad dentro de la estructura social. A diferencia de la época feudal, donde la pobreza era vista como una condición

inevitable e innata, en el Renacimiento comenzó a ser percibida como un problema social que debía ser gestionado.

El auge del comercio propició la aparición de una nueva clase social, la burguesía, integrada por comerciantes, banqueros y artesanos que, al acumular riqueza, lograron ascender socialmente. Este periodo fue también testigo de importantes avances científicos, tecnológicos y artísticos, como la invención de la imprenta, que facilitó la difusión del conocimiento y el acceso a la educación. En consecuencia, las personas de clase media encontraron mayores oportunidades para obtener una educación y mejorar su posición social.

Sin embargo, a pesar de estos progresos, la exclusión social continuó siendo una realidad predominante. Numerosas personas seguían viviendo en condiciones de extrema pobreza, sin acceso a las oportunidades necesarias para mejorar sus vidas y ascender en la escala social. Además, la discriminación y segregación de determinadas minorías religiosas y étnicas, persistió durante este periodo.

La Revolución Industrial, un período que abarcó los siglos XVIII y XIX, provocó transformaciones profundas en la estructura social y económica. La migración masiva de personas desde las zonas rurales hacia las ciudades, impulsada por la búsqueda de mejores oportunidades laborales, generó condiciones de vida sumamente precarias. Este éxodo rural dio lugar a un hacinamiento en viviendas deterioradas y a una notable carencia de servicios básicos, como agua potable y saneamiento.

La aparición de una nueva clase social, el proletariado industrial, supuso que una gran cantidad de trabajadores dependieran de salarios bajos obtenidos en fábricas, donde las condiciones laborales eran deplorables. Esta situación se agravaba por la explotación laboral,

la ausencia de derechos laborales y la total desprotección debido a la inexistencia de un sistema de seguridad social.

Estos acontecimientos pusieron de manifiesto una aguda exclusión social, evidenciando la creciente disparidad entre los ricos y los pobres en las ciudades industrializadas. Mientras los dueños de fábricas y empresarios acumulaban rápidamente grandes riquezas, los trabajadores y sus familias vivían en condiciones de extrema pobreza.

En la *Edad Moderna*, específicamente durante el siglo XX y, en particular, en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, se produjo un desarrollo significativo de las políticas de bienestar social en numerosos países. Estas políticas incluyeron la implementación de seguros de salud, pensiones y subsidios de desempleo, creando así una red de seguridad para los ciudadanos. Además, las décadas de 1960 y 1970 fueron testigos de importantes movimientos por los derechos civiles, así como de luchas por la igualdad de género y los derechos de las minorías étnicas y sexuales.

Estas iniciativas jugaron un papel crucial en la mitigación de la exclusión social. Por un lado, al establecer una red de seguridad que garantizaba un nivel mínimo de bienestar para todos los ciudadanos. Por otro lado, al subrayar la importancia de la inclusión y la igualdad de oportunidades para todas las personas. Estos avances transformaron profundamente el panorama social, otorgando voz a colectivos previamente marginados y redefiniendo el concepto de exclusión social en un contexto de creciente reconocimiento de los derechos humanos.

En la *Edad Contemporánea*, particularmente desde finales del siglo XX hasta el siglo XXI, la sociedad ha experimentado una serie de transformaciones impulsadas por la pandemia global, la revolución tecnológica y diversos conflictos bélicos. Estos cambios han

derivado a la aparición de nuevas formas de desigualdad y, por lo tanto, a la redefinición del concepto de exclusión social (Serrano-García et al., 2024a).

Actualmente, la exclusión social se concibe como un fenómeno complejo, multifactorial y dinámico. Este enfoque reconoce que la exclusión no es únicamente de naturaleza económica, sino que también involucra una variedad de factores como pueden ser los personales, los sociales y los geográficos. Estos factores, interconectados entre sí, pueden interactuar de manera que intensifican el proceso de exclusión, dificultando parcial o totalmente la capacidad de los individuos para participar plenamente en la sociedad. Esta comprensión más holística destaca la necesidad de abordar la exclusión social desde múltiples ángulos, teniendo en cuenta la influencia de diversos elementos que afectan la integración y la equidad social.

2.1.2. Marco legislativo de la exclusión social.

Desde una perspectiva normativa, la exclusión social se manifiesta a través de diversos niveles que van desde el ámbito internacional hasta el autonómico, como en el caso de Andalucía. Estos niveles están diseñados con el objetivo primordial de proteger los derechos de los niños y adolescentes, garantizando su inclusión social. Este entramado normativo incluye un conjunto de leyes, convenciones y políticas que no solo buscan prevenir la exclusión social de los menores, sino también asegurar su desarrollo integral y su participación activa en la sociedad. De manera que, en este apartado procedemos a describir este marco en sus diferentes niveles: mundial, europea, española y andaluza, estableciendo sus características y alcance.

A nivel mundial, la protección de los menores frente a la exclusión social comienza con la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, DUDH, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Este documento compuesto por 30 artículos, establece los derechos políticos, civiles, sociales, económicos y culturales fundamentales de todas las personas, incluidos los menores (Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 1948; Fernando-Barzotto, 2020).

Esta declaración junto con posteriores pactos como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) constituyeron la base de la *Carta Internacional de Derechos Humanos* de la ONU (Klinger-Pevida, 2024), la cual establece un marco normativo que obliga a los Estados miembro a respetar, proteger y cumplir los derechos humanos de todos los individuos, sin discriminación alguna, buscando promover el progreso social y mejorar la calidad de vida dentro de un marco de libertad amplio (Asamblea General de la ONU, 1966). Además, se reconocen las necesidades específicas de los menores debido a su inmadurez física y mental y su condición de vulnerabilidad, proclamándose de forma posterior la *Declaración de los Derechos del Niño* (1959) y, finalmente la *Convención sobre los Derechos del Niño*, CDN (1989) con el propósito de garantizar la protección y promoción de los derechos infantiles a nivel mundial. La CDN, ratificada por 196 Estados miembro, incluida España, impone a estos la obligación de respetar y garantizar estos derechos a todos los niños, niñas y adolescentes bajo su jurisdicción, a través de la implementación de 54 artículos específicos.

Todos ellos se acogen a tres principios generales, en primer lugar, la no discriminación (art. 2), estableciendo que "los derechos se deben garantizar a todos los

menores sin distinción de ningún tipo". En segundo lugar, hace alusión a la educación, pues, estos individuos tienen "derecho a la educación con el propósito de orientarlos hacia el desarrollo pleno de su personalidad y las aptitudes" (arts. 28 y 29), así como, en tercer lugar, el "derecho a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social" (art. 27).

De manera que, los diferentes documentos mencionados están alineados con los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS), adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 como parte de la Agenda 2030. Estos objetivos establecen metas específicas relacionadas con la reducción de las desigualdades (ODS 10), la erradicación de la pobreza (ODS 1), y la promoción de la educación de calidad (ODS 4), todos ellos considerados elementos fundamentales en la lucha contra la exclusión social desde una perspectiva global (Naciones Unidas, s.f.).

A nivel europeo, se implanta la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (CDFUE), proclamada en el año 2000 y dotada de un carácter vinculante a partir de la entrada en vigor del Tratado de Lisboa en 2009 y firmado en 2007. Esta establece en sus 54 artículos los derechos fundamentales que favorecen a los ciudadanos de la UE, así como a las personas físicas y jurídicas dentro del ámbito de aplicación del Derecho de la UE.

Entre estos derechos, la Carta dedica un artículo específico a la protección de los derechos de los menores (art. 24), garantizando que reciban el cuidado y la protección necesarios para su bienestar, con un enfoque primordial en el interés superior del menor (EUR-Lex, 2012). Además, subraya la obligatoriedad de los Estados miembro de priorizar y salvaguardar los derechos infantiles en todas las políticas y acciones, asegurando así que los menores sean considerados sujetos de plena derecho dentro de este contexto. De esta manera,

la actuación de CDFUE se encuentra alineada con *El Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales* lanzado por la Comisión Europea (2021) el cual se centra en convertir los veinte principios de este plan en acciones concretas, con el propósito de mejorar las condiciones de vida y de trabajo en todas las personas en el continente europeo.

Dos décadas después, se estableció la *Estrategia de la UE sobre los Derechos del Niño, EUDN* (2021-2024) por la Comisión Europea (2021) con el objetivo de promover y proteger de forma específica los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes en la UE. Uno de los principales focos de esta estrategia está basada en trabajar activamente para reducir y eliminar la pobreza infantil mediante el establecimiento de medidas concretas para mejorar el acceso a servicios sociales y de salud, así como para asegurar una educación de calidad y acceso a oportunidades equitativas. El segundo foco pone la atención en la inclusión social de los menores a través de la promoción de políticas y acciones que garanticen la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas y adolescentes.

A nivel estatal, la Constitución Española (1978) es la base del ordenamiento jurídico en España, estableciendo los principios fundamentales que rigen la convivencia, la organización del Estado y la protección de los derechos y libertades fundamentales de todos los ciudadanos. Aunque sus artículos se dirigen de manera general a toda la ciudadanía, en varias de sus disposiciones se hallan implícitos los derechos y el interés superior de los menores, destacando la protección especial que se les debe brindar por su condición de niños.

En este contexto, se han incorporado leyes y planes específicos destinados a buscar y garantizar el bienestar, la protección de los menores y prevenir su exclusión social. Entre estas normas destacan la *Ley Orgánica 1/1996*, de 15 de enero, de protección jurídica del menor y la *Ley Orgánica 8/2021*, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la

adolescencia frente a la violencia. La primera de ellas se centra en el desarrollo de los derechos, libertades y deberes de los menores, abarcando aspectos clave como la tutela, la adopción, la patria potestad, así como el establecimiento de medidas específicas de protección que aseguren su bienestar integral. La segunda está particularmente orientada a fortalecer la protección de los menores frente a todas las formas de violencia, como son la física, la psicológica, la sexual, el abuso y la explotación infantil.

Además, se establece de forma periódica el *Plan de Acción para la Inclusión Social de la Infancia* que se alinea con la Estrategia Nacional para la Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social, así como el *Plan Nacional de Infancia y Adolescencia*. Ambos planes constituyen instrumentos clave que articulan las políticas públicas destinadas a mejorar las condiciones de vida de los menores. A través de estos marcos estratégicos, se garantiza el acceso a la educación, la salud y los servicios sociales, promoviendo además su participación activa y significativa en la sociedad española.

En el desarrollo de esta Tesis Doctoral nos centramos en analizar la formación, la SL y las actitudes del profesorado en relación con la tutoría y la orientación educativa para atender a menores en riesgo de exclusión social en el territorio andaluz. Para ello, resulta necesario considerar la *Ley Orgánica 3/2020*, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), la cual apuesta por un enfoque inclusivo y equitativo en el sistema educativo y subraya la relevancia de una formación docente especializada y continua. Dicha formación debe permitir a los docentes no solo gestionar la diversidad en el centro y aula, sino también desempeñar un rol activo en la orientación y apoyo al alumnado que se encuentran en riesgo de exclusión social, con el

propósito de responder a las trayectorias individuales de cada uno de los estudiantes, desde una visión académica, personal, social y profesional.

Asimismo, la LOMLOE pone énfasis en la tutoría como un elemento clave para la personalización del aprendizaje, y en la orientación educativa como herramienta fundamental para prevenir el fracaso escolar y promover la inclusión social, asegurando que todos los menores, independientemente de sus circunstancias, puedan acceder a una educación de calidad y participar plenamente en la sociedad.

A nivel autonómico, Andalucía ha desarrollado un marco legislativo específico para proteger a los menores frente a la exclusión social, destacándose la *Ley 1/1998*, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor en Andalucía. Esta ley establece las bases para la protección integral de los menores en la comunidad andaluza, garantizando el respeto de sus derechos y que reciban la atención necesaria en todos los aspectos de su vida. En concordancia con esta ley, la Junta de Andalucía (2023) ha implementado el *III Plan Integral de Atención a la Infancia y Adolescencia de Andalucía (2024-2027)*, una estrategia que promueve políticas específicas destinadas a prevenir la exclusión social de los menores en esta comunidad autónoma. Este plan incluye medidas concretas para asegurar el acceso a la educación, la salud, y los servicios sociales, así como para brindar apoyo a las familias en situación de vulnerabilidad.

Además, se ha desarrollado la *Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social* (ERACIS y ERACIS+) por la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales (2018), que establece acciones específicas orientadas a mitigar la desigualdad en todas sus formas en territorio andaluz, promoviendo la inclusión social y fomentando una participación activa, especialmente en las zonas más desfavorecidas y entre los menores.

De forma simultánea, la Junta de Andalucía ha establecido programas específicos que refuerzan esta estrategia. Entre ellos se encuentra el *Programa de Intervención con Familias en Situación de Riesgo*, diseñado para apoyar a las familias que se encuentran en contextos de riesgo social, con el objetivo de prevenir la exclusión social y promover un entorno familiar saludable y seguro. Asimismo, el *Programa de Prevención y Atención Integral al Menor en Situación de Desprotección o Riesgo* tiene como finalidad proteger a los menores que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, garantizando su bienestar y promoviendo su desarrollo integral en un entorno seguro.

Este conjunto de medidas y programas refleja el compromiso global, europeo, español y andaluz con la protección de la infancia y la adolescencia. Se intenta asegurar así que todos los menores, en especial aquellos que se encuentran en situaciones en riesgo de exclusión social, dispongan de las condiciones necesarias para un desarrollo integral y para su plena inclusión en la sociedad, en un entorno de equidad y justicia.

2.1.3. Perspectiva actual de la exclusión social

En la edad contemporánea, la exclusión social se interpreta como un fenómeno complejo, caracterizado por su naturaleza multifactorial, su amplitud y su capacidad de adaptarse y manifestarse de diversas formas, dependiendo del contexto en que se desarrolla.

Esta naturaleza *camaleónica* de la exclusión social refleja su capacidad para adoptar diferentes formas de marginación, dependiendo de factores como el género, la etnia, la orientación sexual, la diversidad funcional, entre otros. De ahí que, no se trate únicamente de una condición de pobreza, sino de un proceso que afecta a aquellas personas o grupo de personas que, por diversas barreras estructurales y/o culturales, se ven restringidas a acceder

plenamente a derechos y oportunidades que deberían estar disponibles para todos y todas en una sociedad equitativa.

Este concepto está estrechamente vinculado con la *superdiversidad*, término emergente que se utiliza para describir la creciente complejidad de las sociedades actuales, donde las diferencias culturales, étnicas, lingüísticas y de estilo de vida han aumentado significativamente debido a procesos como la globalización, el aumento del flujo migratorio masivo, y la aparición de nuevas estructuras familiares, siendo una característica distintiva de la sociedad contemporánea que influye en el cambio social y las políticas españolas (López-Peláez et al., 2021).

2.1.3.1. Definiciones de la exclusión social actual

A lo largo del tiempo se han establecido numerosas definiciones sobre exclusión social. En el presente apartado se muestran algunas de ellas, las cuales nos han permitido reflexionar de forma crítica las distintas interpretaciones de diversos autores e instituciones.

Townsend (1979), Sen (2000) y Tello-Ibarra (2023) conceptualizan la exclusión social como un fenómeno que priva a los individuos o a grupos de personas de la capacidad de participar plenamente en las actividades habituales de la sociedad, debido a la falta de acceso a recursos, derechos, bienes y servicios fundamentales. Según Camacho-Monge (2023) esta forma de exclusión no solo restringe la participación económica, social y política, sino que también actúa simultáneamente como causa y efecto de la pobreza y las desigualdades estructurales, limitando así la libertad de las personas para llevar una vida valiosa y digna. En línea con lo anterior, otros colegas como Silver (1994) y Levitas (2005) añaden al mismo que, estas personas están desvinculadas de la sociedad y no tienen las mismas oportunidades de participar y ser parte activa de ella.

Hoy día, siguen vigentes algunas consideraciones del término, definiéndolo como un proceso que aleja a los individuos de sus derechos y su capacidad para participar plenamente en la sociedad. Esta idea constituye el denominador común de numerosas definiciones contemporáneas propuestas por diversas organizaciones y expertos (Banco Mundial, 2019; Comisión Europea, 2020; EAPN España, 2023; Goodger & Makay, 2024; Ibañez-Martín & Poggiese, 2023; MacDonald, 2018; EAPN, 2022; Oxfam International, 2024; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2021).

Sin embargo, la exclusión social se manifiesta a través de diversos aspectos que son determinantes en la edad contemporánea como la precariedad laboral, la presencia de multitud de obstáculos en la búsqueda de empleo, la inminente crisis energética, el aumento de la brecha digital y las acentuadas diferencias entre las clases sociales, entre otros.

2.1.3.2. Características de la exclusión social

La exclusión social no es un término unívoco, es decir, no posee un solo significado o interpretación. A medida que la sociedad ha ido evolucionando, este término ha experimentado diversas transformaciones, ajustándose a las nuevas formas de desigualdad que emergen en la sociedad contemporánea (Camacho-Monge, 2023; Lázaro-González, 2014; Serrano-García et al., 2024a). Estas adaptaciones reflejan la complejidad y el dinamismo de la exclusión social, que se reconfigura constantemente para abordar los desafíos y realidades cambiantes de nuestro tiempo.

Esta naturaleza dinámica del concepto ha llevado a que diversos autores y expertos coincidan en la dificultad de establecer una definición precisa y universal (Camacho-Monge, 2023; Fabre-Marco, 2000; Ibañez-Martín & Poggiese, 2023; Laparra-Navarro et al., 2007).

Para abordar esta complejidad y establecer una definición adecuada y realista que se ajuste a la actual exclusión social tenemos que considerar un conjunto de características esenciales, como son:

- La *relatividad*, puesto que es un fenómeno que se adapta y se manifiesta de diferentes formas dependiendo del contexto social, cultural, económico y político en el que ocurre. Por lo tanto, es un término que varía su interpretación en función del país o lugar en que nos encontremos. De ahí surge, lo que denominamos “efecto camaleónico”.
- El *dinamismo*, reside en su capacidad para adaptarse y evolucionar con el tiempo, adquiriendo nuevas connotaciones y significados a medida que se producen cambios en la sociedad. Este término no permanece estático, sino que se enriquece y se transforma en respuesta a las nuevas realidades sociales, económicas y políticas que emergen en cada época.
- La *multifactorialidad*, debido a que es un fenómeno que involucra múltiples factores simultáneamente, como económicos, sociales, culturales, políticos, entre otros, los cuales se combinan para producir diversas formas de exclusión.
- La *causalidad compleja*. En relación con la característica anterior, la exclusión social no tiene una sola causa, sino que, puede ser el resultado de una combinación de factores interrelacionados que actúan al mismo tiempo.

2.1.3.3. Factores influyentes de la exclusión social

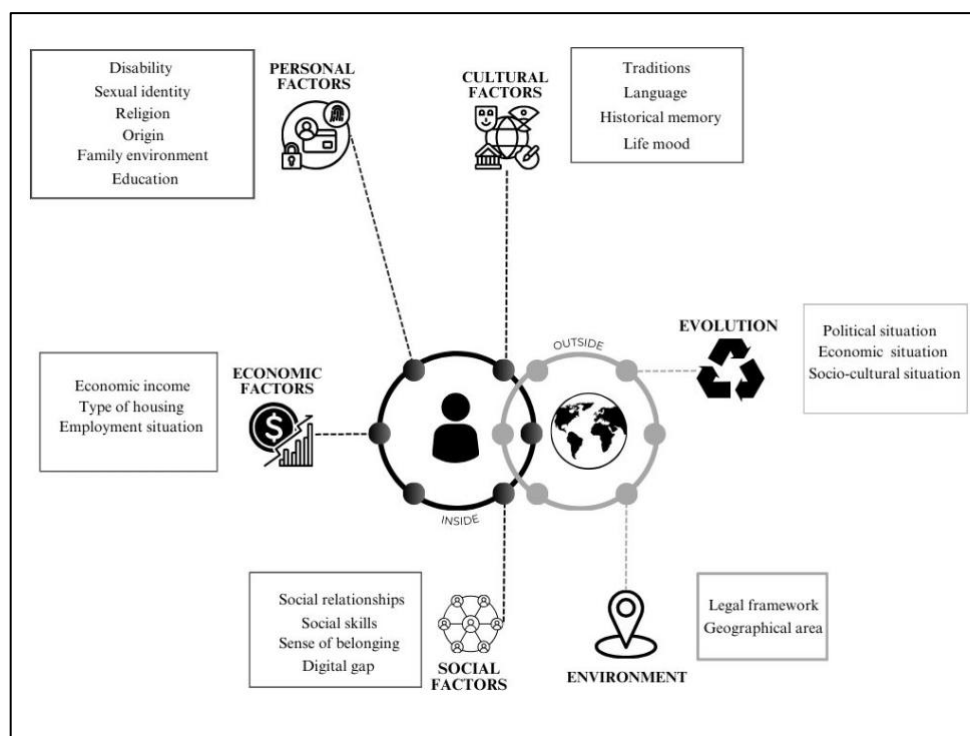
Según la literatura existente (Camacho-Monge, 2023; Fernández-Gavira et al., 2017; Laparra et al., 2021; Raya-Díez, 2005) resulta difícil y todo un reto determinar el nivel de exclusión social que sufre una persona o grupos de personas, puesto que es un término multifactorial y

de causalidad compleja. En el presente apartado determinamos los diferentes factores que influyen en la exclusión social actual, así como damos algunos matices esclarecedores del modo en que la sociedad actúa en función de la visibilidad de la exclusión social.

La siguiente figura (véase figura 1) muestra que este fenómeno surge por factores internos y externos. Los primeros hacen referencia a aquellos que residen dentro del individuo y sus circunstancias, como son los factores personales, económicos, sociales y culturales. Los segundos son aquellos ajenos al individuo y que, por tanto, provienen del entorno y las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales que rodean a los individuos en ese momento.

Figura 1

Factores y elementos incidentes en la exclusión social actual



Fuente: Extraído de Serrano-García et al. (2024a).

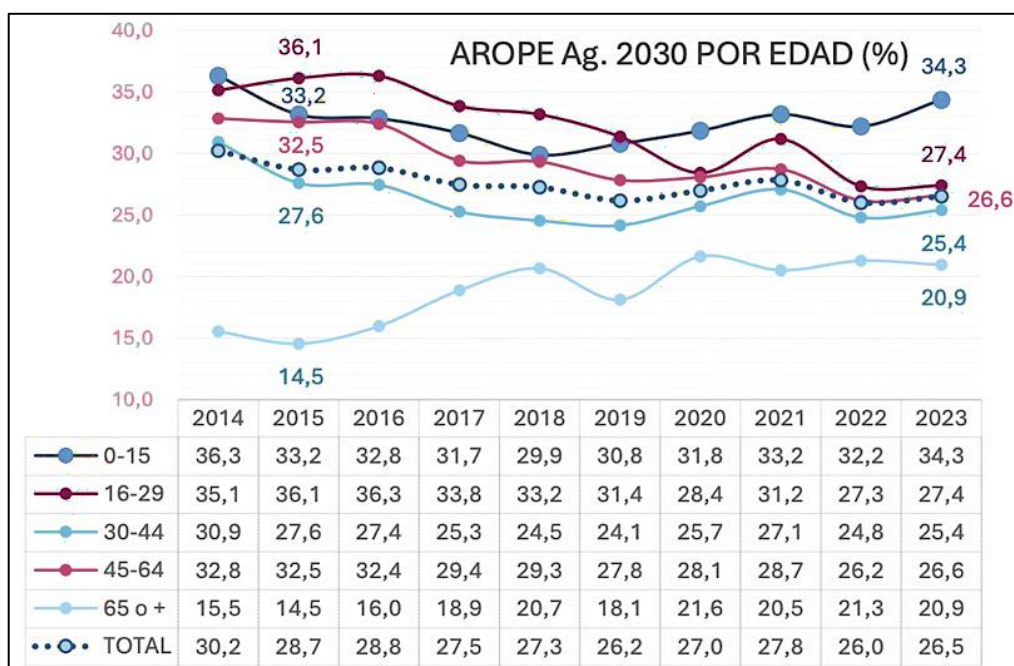
La exclusión social es el resultado de la interacción simultánea de diversos factores, como se detalla en la Figura 1. Sin embargo, debemos entender este término desde una mirada abierta y amplia, puesto que, en numerosas ocasiones, este fenómeno puede ser aparentemente invisible para las personas.

Hablamos del término *invisibilidad*, para referirnos a aquellas formas de exclusión que no son fácilmente perceptibles o que son sutiles y están normalizadas dentro de la sociedad. Estas manifestaciones suelen estar ocultas o no reconocidas, lo que dificulta su identificación y tratamiento como son las agresiones psicológicas, estigmatización social, diversidad funcional no visible, o la falta de representación en espacios de toma de decisiones.

Nos referimos a la exclusión social *visible* cuando hablamos de aquellas manifestaciones del fenómeno que son claras y fácilmente observables en la sociedad. Estas se reconocen porque pueden identificarse de manera tangible o porque involucran a personas o grupos que están evidentemente marginados o excluidos del acceso a recursos y servicios básicos, tales como la educación, el empleo, la salud y la vivienda.

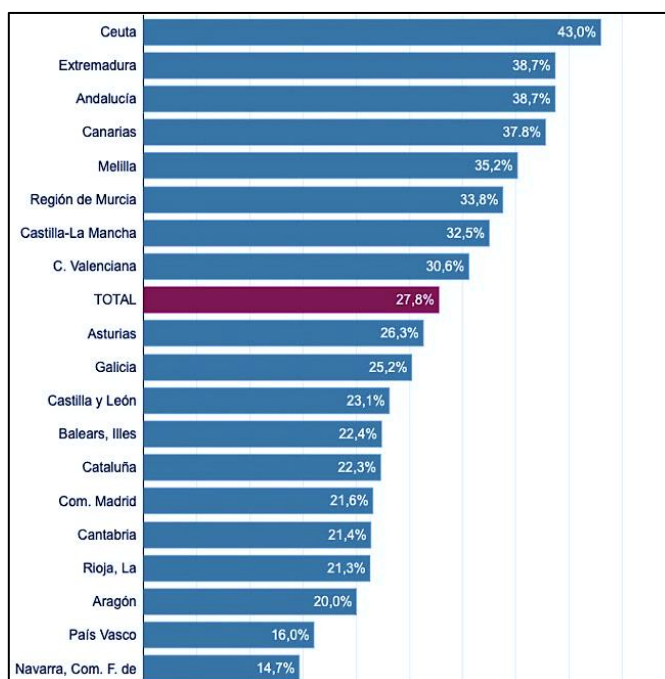
2.2. Situación actual en España y en la comunidad autónoma de Andalucía

España se posiciona como el tercer país de la UE con mayor tasa de población en riesgo de exclusión social, superando la media europea. Solo Bulgaria (30%) y Rumanía (32%) la superan (EAPN, 2023). En particular, el 34,5% de los menores en España se encuentran en esta situación, lo que subraya la gravedad del problema y la urgencia de adoptar medidas que reduzcan estas cifras alarmantes en la población infantil (véase Figura 2) (Alguacil-Denche et al., 2024).

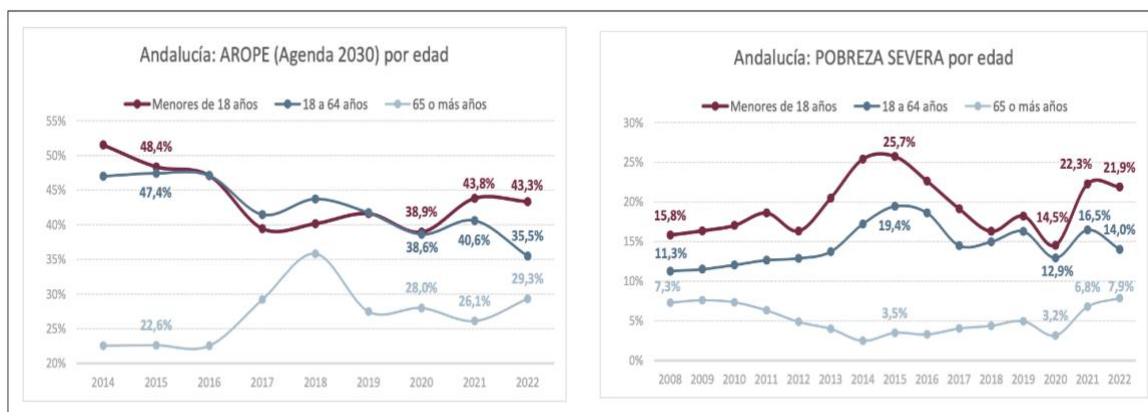
Figura 2*Población en riesgo de exclusión social en España, por edades*

Fuente: Elaborado por Alguacil-Denche et al. (2024) a partir de la ECV del INE (2023).

Dentro de las diecinueve CCAA que conforman España y según datos recogidos por EAPN (2021) y la Encuesta de Condiciones de Vida elaborada por el Instituto Nacional de Estadística (2021), Andalucía junto con Extremadura son las segundas comunidades autónomas con mayor porcentaje de personas en riesgo de exclusión social (véase Figura 3), quedando en cabeza la Ciudad Autónoma de Ceuta (43%).

Figura 3*Personas en riesgo de exclusión social, por comunidad autónoma*

En el desarrollo de la TD centramos el estudio en la comunidad autónoma andaluza, donde existen cifras alarmantes de exclusión infantil, un 43,3% de las personas menores de 18 años se encontraba en riesgo de exclusión social en 2022 (Save The Children, 2024; INE, 2024), mientras que el 21,9% de los menores sufría pobreza severa (EAPN, 2022).

Figura 4*Andalucía: Personas en riesgo de exclusión social y pobreza severa, por edad*

Por estas razones, la Junta de Andalucía y particularmente la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales (2018) diseñó un plan de actuación en zonas especialmente desfavorecidas en territorio andaluz como son las zonas de Estrategia Regional Andaluza para la cohesión e inclusión social en zonas desfavorecidas (ERACIS) con el propósito de cambiar la percepción que existe sobre estas áreas y, a su vez, modificar la manera en que estas zonas se ven a sí mismas, de forma que se elimine la territorialidad como un factor de exclusión.

2.3. Estrategia regional andaluza para la cohesión e inserción social en zonas desfavorecidas

La localización de las zonas desfavorecidas identificadas (ZDI) en Andalucía y que forman parte de la intervención de la estrategia ERACIS se encuentra conformada según Consejería de Igualdad y Políticas Sociales (2018) y Díez-Bermejo et al. (2021) por cuatro criterios de selección:

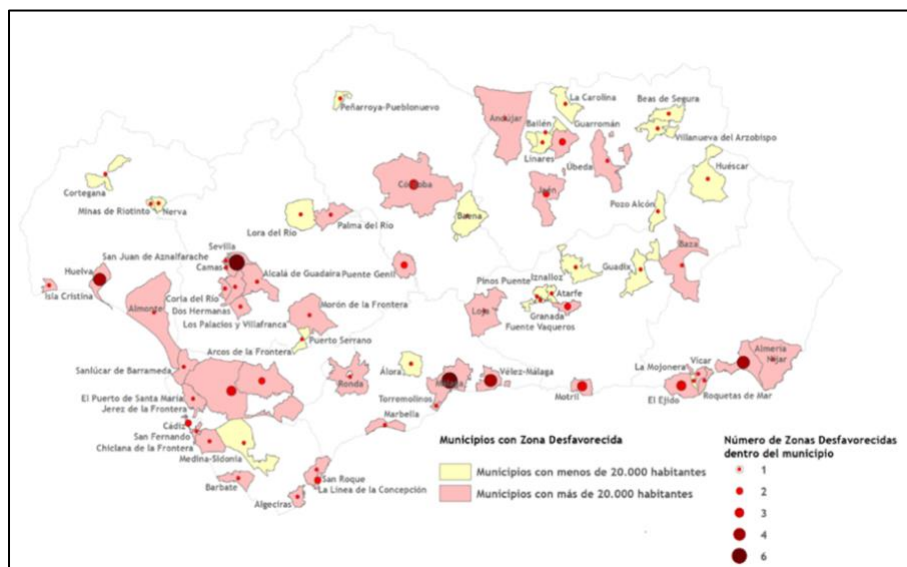
- 1º criterio: La zona presenta una alta concentración de desempleo, una notable presencia de población inmigrante de ciertas nacionalidades, y muestra una baja respuesta ante la provisión de servicios públicos, tanto en el ámbito educativo como sanitario.
- 2º criterio: La zona cuenta con una elevada dimensión y concentración de viviendas que son propiedad o están gestionadas por las administraciones públicas, y que se destinan a ofrecer alojamiento a personas o familias con bajos recursos.
- 3º criterio: La zona presencia de serios conflictos de seguridad o dificultades para la convivencia.

- 4º criterio: La zona presenta los antecedentes e información disponible sobre la intervención social en las áreas propuestas por los Servicios Centrales y/o las Delegaciones Territoriales de la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales.

Estos criterios de inclusión arrojan 99 zonas desfavorecidas en territorio andaluz, 11 en Almería, 18 en Cádiz, 8 en Córdoba, 13 en Granada, 9 en Huelva, 12 en Jaén y 14 en Málaga y Sevilla respectivamente (Díez-Bermejo et al., 2021), las cuales se aprecian en la Figura 5 y de forma más detallada en Consejería de Igualdad y Políticas Sociales (2018, p. 56-59).

Figura 5

Zonas ERACIS en territorio andaluz



Fuente: Consejería de Igualdad y Políticas Sociales (2018)

2.3.1. Ejes de intervención de la estrategia ERACIS

La Estrategia ERACIS, impulsada por la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales (2018), constituye un plan orientado a la reducción de las desigualdades sociales y al fomento de la inclusión en las zonas más desfavorecidas del territorio andaluz. Su objetivo primordial es

mejorar las condiciones de vida de la población ubicada en estas áreas, promoviendo su integración social y económica a través de un enfoque multidimensional. Este enfoque abarca aspectos fundamentales como la educación, el empleo, la salud, los servicios sociales y la participación activa de la comunidad, buscando así una intervención integral que transforme de manera sostenible la realidad de estas zonas.

En esta estrategia intervienen de forma colaborativa diversos agentes con la finalidad de actuar en torno a cuatro ejes (Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, 2018) (véase Figura 6):

Figura 6

Ejes de actuación de la estrategia ERACIS



▪ *Eje 1. Desarrollo económico y comunitario sostenible*

La estrategia busca promover la integración social y laboral de las personas a través de itinerarios personalizados que se adaptan a las necesidades individuales de cada uno. Estos recorridos están guiados por profesionales formados y comprometidos, quienes ofrecen acompañamiento en cada paso del proceso. El enfoque no solo se centra en superar las barreras que impiden a estas personas acceder al mercado laboral, sino también en poner en marcha siete acciones concretas (pp. 77) que ayudan a generar nuevas oportunidades a partir del propio potencial del barrio. La idea es aprovechar los recursos que ya existen en la

comunidad y convertirlos en herramientas para crear un futuro más prometedor para todos sus habitantes.

- *Eje 2. Políticas públicas para el bienestar y la cohesión social*

Este eje centra su atención en la infancia, adolescencia y juventud que se encuentran en situación de riesgo de exclusión social, promoviendo el desarrollo de nuevas capacidades que faciliten su inclusión y contribuyan a la mejora de su entorno comunitario a largo plazo. Para ello, se han implementado 21 objetivos operativos (pp. 78-79), diseñados específicamente para mejorar la calidad de vida de estos menores y asegurar su plena integración en la sociedad. Estas acciones buscan no solo atender las necesidades inmediatas de estos grupos vulnerables, sino también fortalecer su participación activa en el tejido social, creando oportunidades que garanticen un futuro más equitativo y sostenible.

- *Eje 3. Mejora del hábitat y la convivencia*

Este eje contempla la implementación de trece acciones orientadas a resolver los conflictos de convivencia y a mejorar la seguridad en los espacios públicos (pp. 80). Estas intervenciones promueven el encuentro vecinal en puntos estratégicos dentro de la trama urbana, que emergen como referentes colectivos, favoreciendo así la cohesión social y la construcción de un sentido de comunidad.

- *Eje 4. Trabajo en red e innovación en la intervención social comunitaria*

Este último eje de la estrategia ERACIS se enfoca en cambiar la percepción negativa que pesa sobre las personas que viven en zonas desfavorecidas, ayudando a reducir la estigmatización que enfrentan. Para lograrlo, se han planteado trece objetivos (pp. 81) que buscan darles voz y visibilidad en los medios de comunicación locales y de la provincia. La idea es que la propia comunidad tenga la oportunidad de contar su historia y de participar

activamente, mostrando una imagen más positiva y real de quienes viven allí. De este modo, se busca no solo mejorar su reputación pública, sino también fortalecer su integración y sentido de pertenencia en la sociedad.

En la TD nos centramos en trabajar desde la perspectiva del segundo eje de esta estrategia ERACIS, ya que las tres primeras fases de esta investigación están orientadas hacia la mejora de las intervenciones del profesorado en zonas desfavorecidas mediante una formación específica hacia el mismo. Además, desde el cuarto eje, se incorpora la cuarta fase del estudio, que examina la percepción de los futuros docentes sobre los menores en riesgo de exclusión social, específicamente los NNAEMNA. El propósito futuro de esta fase es indicar la necesidad de diseñar talleres y charlas de autoconciencia y deconstrucción dirigidos a este colectivo en el ámbito de la educación superior.

2.4. Formación, satisfacción, actitudes y percepciones del profesorado y tutores en centros educativos con grupos en riesgo de exclusión social en zonas ERACIS.

Esta sección presenta los fundamentos teóricos de las variables que estructuran la Tesis Doctoral, tales como la formación, la satisfacción laboral, las actitudes y la percepción del profesorado, tanto en activo como en formación. Se clarifican las definiciones y los factores que integran cada una de las variables, incorporando además estudios previos relevantes que han abordado estos temas.

2.4.1. Formación del profesorado y tutores en centros educativos con grupos en riesgo de exclusión social en zonas ERACIS

La formación del profesorado y los tutores constituye un proceso continuo y dinámico del desarrollo profesional, que no solo incluye la fase inicial de la preparación docente, sino que también abarca diversas etapas de perfeccionamiento y actualización a lo largo de su carrera. Este proceso tiene como propósito principal dotar a estos profesionales de conocimientos avanzados, competencias profesionales especializadas, estrategias didácticas innovadoras y herramientas eficaces que les permitan desempeñar su función educativa con la mayor calidad y eficacia posible. Al mismo tiempo, les permite adaptarse con flexibilidad a las exigencias y transformaciones constantes del contexto educativo en el que se desenvuelven y responder a las necesidades individuales del alumnado.

En este contexto, se procede a estructurar los diversos tipos de formación en función de los momentos que conforman la trayectoria formativa-profesional del profesorado. Esta clasificación responde a la necesidad de adaptar el desarrollo profesional a las exigencias específicas de cada fase de su carrera, asegurando una evolución coherente y progresiva en sus competencias pedagógicas y su desempeño educativo.

- La *formación inicial*. Esta etapa formativa radica en proporcionar a los futuros docentes los fundamentos teóricos y prácticos esenciales para enseñar de manera efectiva (Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García, 2017). El contenido de este proceso formativo se basa, por un lado, en la formación didáctica-pedagógica, que incluye el estudio de los principios y teorías psicopedagógicas del aprendizaje, de las metodologías de aprendizaje emergentes y la planificación y programación de situaciones de aprendizaje. Por otro lado, la formación curricular, basada en la profundización en el dominio de los conocimientos específicos de la materia a impartir. Asimismo, se complementa con prácticas docentes realizadas en entornos

reales o simulados de aprendizaje que permite al futuro docente experimentar y aplicar la formación adquirida a situaciones educativas concretas (Ripoll-Rivaldo, 2021).

- La *formación continua*. Este momento formativo tiene como propósito fundamental la actualización y el perfeccionamiento constante de las competencias y conocimientos de los y las docentes en activo (Escudero-Muñoz et al., 2018). Este proceso formativo se materializa a través de cursos, seminarios, talleres, grados, y programas de posgrado, entre los que se destacan másteres y doctorados en el ámbito educativo (Alfageme-González & Nieto-Cano, 2018). La importancia de esta formación radica en su capacidad para mantener al profesorado y tutores actualizados frente a los avances pedagógicos, las modificaciones de las leyes educativas y los retos que plantean los cambios sociales y tecnológicos en el ámbito educativo, garantizando así una respuesta eficaz y contextualizada del profesorado y tutores a las demandas de los centros educativos actuales.
- La *formación permanente*. Este momento formativo tiene el propósito de fomentar el desarrollo profesional a lo largo de toda la trayectoria del y la docente, promoviendo un proceso de crecimiento continuo, regular y constante (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023). Este enfoque trasciende la mera asistencia a cursos formales, abarcando actividades que enriquecen la experiencia profesional, tales como la investigación educativa, la participación activa en comunidades de aprendizaje profesional, la tutoría y orientación entre iguales y el diseño y ejecución de proyectos educativos innovadores. Esta formación facilita la reflexión crítica sobre las propias prácticas pedagógicas, fomenta la colaboración entre compañeros con el

propósito de mejorar el desempeño educativo, y permite una adaptación más eficiente a los cambios y desafíos constantes que caracterizan el entorno educativo contemporáneo. A través de esta modalidad formativa, el docente no solo perfecciona aspectos individuales a nivel profesional, sino que contribuye al avance colectivo de la profesión docente en su conjunto.

2.4.1.1. Factores de la formación del profesorado y tutores en centros educativos con grupos en riesgo de exclusión social en zonas ERACIS

El profesorado y los tutores que ejercen su labor en centros educativos ubicados en zonas desfavorecidas deben comprometerse con una formación continua y permanente que les permita adquirir competencias específicas y necesarias para atender adecuadamente las particularidades del alumnado en riesgo de exclusión social. En este apartado, se examinan los factores fundamentales que todo docente que trabaja con menores en situación de vulnerabilidad debe desarrollar, con el fin de dar una respuesta efectiva a las necesidades educativas y socioemocionales de este colectivo y que condicionan la experiencia de estos, permitiendo así una intervención educativa más ajustada y significativa para este alumnado. Diversos autores como Cutanda-López & Alfageme-González (2022); Expósito-López et al. (2023), Martín-Fraule et al. (2021), Martínez-Martínez et al., 2019; Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García (2017) señalan los factores necesarios para atender adecuadamente a alumnado en riesgo de exclusión social:

Los conocimientos generales hacen referencia a la capacidad del profesorado y tutores para adquirir, recordar, comprender, organizar, procesar y aplicar la información en contextos educativos específicos. En este sentido, implica el uso de procesos cognitivos para desarrollar una comprensión consciente y profunda de las realidades y recursos existentes en

centros educativos especialmente desfavorecidos. Por lo tanto, abarca tanto las experiencias vivenciales como los saberes teóricos, permitiendo al profesorado y tutores no solo interpretar la información, sino también emplearla de manera efectiva en la práctica educativa, adaptándose a las distintas circunstancias y demandas del entorno y centro escolar.

Las competencias personales y profesionales. El término competencia se entiende como el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y aptitudes que una persona y en este caso, el profesorado y tutores adquieren y desarrollan para desempeñar con eficacia una tarea o resolver un problema en el contexto educativo. Por un lado, las competencias personales hacen referencia a la inteligencia emocional y gestión de emociones, la capacidad de adaptación, la empatía, la comunicación efectiva, la autonomía, la toma de decisiones, el optimismo, y la capacidad crítica entre otros. Por otro lado, las competencias profesionales se refieren a las metodológicas, las interpersonales, las digitales, las cognitivas, las interculturales, las comunicativas y de expresión, pero también el liderazgo, el trabajo en equipo, la gestión del tiempo, la resolución de problemas y la capacidad innovadora.

La comprensión de los contextos hace alusión a que el profesorado y tutores consideran los diferentes contextos como el personal, el social y el educativo, donde se desenvuelve su alumnado, para diseñar, implementar y evaluar planes educativos específicos, adaptados e individualizados a los mismos con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, así como, favorecer su integración en la sociedad.

Los planes educativos son documentos que organizan y estructuran el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto educativo específico. Estos planes son diseñados, implementados y evaluados por el profesorado y tutores, los cuales detallan los objetivos educativos, los contenidos a impartir, las metodologías de enseñanza, los recursos necesarios,

las actividades didácticas, y los criterios de evaluación que guiarán la formación del alumnado. Su propósito es proporcionar un marco coherente y planificado que oriente el trabajo del profesorado localizado en zonas desfavorecidas, asegurando que se alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos, y se responda de manera efectiva a las necesidades educativas de cada alumno y alumna. Además, los planes educativos posibilitan adaptar la enseñanza al contexto y las características específicas del grupo de estudiantes, promoviendo un proceso educativo inclusivo, reflexivo y alineado con los estándares curriculares.

El *desarrollo de la personalidad* hace referencia a la implementación de acciones específicas del profesorado y tutores, ya sea impulsado por nuevas experiencias, aprendizajes y reflexiones que contribuyen a la construcción de los rasgos y cualidades que definen la identidad del alumnado, su forma de relacionarse con los demás, y su capacidad para adaptarse a diferentes situaciones y desafíos en la vida.

El *desarrollo del aprendizaje* se refiere a la implementación de acciones pedagógicas deliberadas y estratégicas por parte del profesorado y los tutores, cuyo propósito es la realización de acciones específicas del profesorado y tutores que permita al alumnado, la adquisición de estrategias metacognitivas, técnicas de estudio, gestión del tiempo previendo la procrastinación y promoviendo el aprendizaje de contenidos curriculares.

El *desarrollo de las relaciones e integración social* se refiere al proceso mediante el cual el alumnado adquiere las habilidades y competencias necesarias para interactuar de manera efectiva con los demás, establecer relaciones saludables y convertirse en miembros activos y comprometidos de la sociedad. Este desarrollo incluye aprender a comunicarse, colaborar, resolver conflictos de manera pacífica, conocer sus derechos y mostrar empatía y respeto hacia los demás.

2.4.1.2. Estudios sobre la formación del profesorado y tutores en centros educativos

La literatura científica que aborda la formación del profesorado y tutores en el territorio andaluz, y específicamente en relación con menores en riesgo de exclusión social en zonas ERACIS, es escasa. Sin embargo, investigaciones como la de Cutanda-López y Alfageme-González (2022) evidencian las carencias formativas del profesorado a nivel nacional, particularmente en lo que respecta a la atención del alumnado en situación de vulnerabilidad. Ante esta realidad, resulta urgente contar con profesorado y tutores comprometidos y críticos, capaces de trabajar con todo tipo de estudiantes, incluyendo aquellos que se desvinculan del entorno escolar y de su proceso educativo. Tal labor no es factible sin una formación mínima, exigible y de calidad, que trascienda los conocimientos puramente académicos, centrados en áreas, y que aborde de manera integral las diversas realidades y necesidades del alumnado (Arnaiz-Sánchez et al., 2021).

Flores Vigil et al. (2021) enfatizan la importancia de la formación continua y permanente para hacer frente a la evolución de las necesidades educativas, ya que la formación inicial a menudo no logra seguir el ritmo de las demandas actuales. Asimismo, en el estudio de Mayorga-Fernández et al. (2024) indican que el profesorado demanda actualizarse en competencias emprendedoras y de transferencia, metodologías docentes emergentes, actualización didáctica y desarrollo de situaciones de aprendizaje y habilidades con las TIC y TAC. Montserrat-Boada & Melendro-Estefanía (2017) revelan que la empatía, la escucha activa, el respeto, así como la inteligencia emocional son competencias personales clave y que valora el alumnado en riesgo de exclusión social. De la misma manera, Medina-Rivilla et al. (2019) indican que la planificación, la comunicación, la integración digital, el diseño, implementación y evaluación de planes educativos, la innovación y la investigación

son competencias profesionales fundamentales para establecer una enseñanza eficaz y de calidad en los centros educativos actuales.

2.4.2. Satisfacción laboral del profesorado y tutores en centros educativos con grupos en riesgo de exclusión social en zonas ERACIS

La satisfacción laboral (SL, en adelante) puede definirse como la percepción y actitud que el profesorado mantiene hacia su trabajo, resultado de la interacción dinámica y compleja de múltiples factores, tanto internos como externos al puesto de trabajo (Avendaño-Castro et al., 2021; Durán et al., 2021; Guerra et al., 2017; Téllez-Martínez et al., 2021). En otras palabras, como subrayan Eirín-Nemiña et al. (2022), Muñoz-Campos et al. (2018) y Zakariya & Wardat (2023), la satisfacción laboral hace referencia al grado en que los docentes consideran que sus necesidades y expectativas vinculadas a su desempeño profesional están siendo plenamente atendidas.

2.4.2.1. Factores que influyen en la satisfacción laboral de este profesorado.

Los *factores internos* de la SL son aquellos que provienen del individuo, sus características personales, y su relación directa con el trabajo. Por lo tanto, determinan cómo el trabajador percibe y responde a su entorno laboral, siendo:

Vocación y pasión por su trabajo: La motivación intrínseca del profesorado hacia la docencia, que incluye tanto su pasión por la enseñanza como su deseo de influir positivamente en el aprendizaje y desarrollo del alumnado, siendo un factor clave en su SL. Estudios como los de González-Torres (2018) y Sevilla & Madero (2023) han revelado que la SL tiende a aumentar cuando el profesorado adquiere motivaciones intrínsecas y altruistas

para ingresar en la profesión, acompañadas de una percepción de utilidad personal, es decir, cuando sienten que su labor tiene un propósito significativo.

Autonomía profesional: La capacidad del profesorado para tomar sus propias decisiones y tener el control sobre su trabajo, incluyendo la libre elección de metodologías de aprendizaje. La literatura científica subraya que los y las docentes valoran significativamente la libertad para tomar decisiones pedagógicas y controlar sus propios métodos de trabajo (Raso-Sánchez & Santana-Aranda, 2022). Asimismo, se ha demostrado que, a mayor autonomía, se incrementa la SL, lo que contribuye a que los y las docentes se sientan más responsables, comprometidos, competentes y satisfechos en sus funciones profesionales.

Reconocimiento y logro personal: Sentirse valorado y apreciado por la comunidad educativa, incluidos compañeros de trabajo, alumnado, familias y directivos (Díaz-Orihuela et al., 2023; Castañeda-Santillán & Sánchez-Macías, 2022). Tanto el reconocimiento social como el económico juegan un papel fundamental en la mejora de la SL y en la prevención del *burnout laboral*, factores que han sido ampliamente trabajados en la literatura científica (Boix-Vilella et al., 2021; Molero-Jurado et al., 2019; Castañeda-Santillán & Sánchez-Macías, 2022).

Relaciones interpersonales: Las interacciones con compañeros de trabajo y superiores constituyen un factor crucial en la SL. Las relaciones interpersonales positivas dentro del entorno profesional no solo contribuyen a mejorar el clima escolar, sino que también aumentan significativamente la SL (Chiang-Vega et al., 2021; Dávila-Morán et al., 2021). Además, la cohesión grupal, la eficacia colectiva y los valores compartidos entre los miembros del equipo potencian el trabajo colaborativo, haciéndolo más gratificante que el

trabajo individual (Beckman, 2023; de Oliveira-Carmo et al., 2024). En este sentido, la capacidad de regulación emocional y el apoyo social percibido en el lugar de trabajo por parte de compañeros y superiores se relacionan positivamente con la SL y la felicidad (Encabo-Fernández et al., 2024; Mérida-López et al., 2018).

Por lo tanto, los factores psicosociales y la subjetividad del profesorado localizado en centros situados en zonas desfavorecidas son cruciales para determinar el nivel de satisfacción e influye en la salud laboral (Spencer-Silva et al., 2018).

Los *factores externos* que influyen en la SL provienen del entorno de trabajo y de las condiciones externas a las que está expuesto el profesorado. Estos factores configuran las condiciones objetivas en las que se lleva a cabo el trabajo y, por tanto, tienen un impacto significativo en la experiencia laboral del personal, siendo:

Condiciones de Trabajo: se refiere al conjunto de circunstancias, entorno y características bajo las cuales el profesorado desarrolla su labor docente. Elementos como la carga horaria, el tamaño de las clases, los recursos disponibles (materiales didácticos, tecnología), la infraestructura escolar y el entorno físico juegan un papel determinante en la SL del profesorado (González-Álvarez, 2022a). Los docentes que perciben una alta autoeficacia en la gestión del aula, acompañada de un apoyo adecuado tanto personal como material, suelen experimentar menores niveles de ansiedad, mayor motivación y una SL más elevada (Doménech, 2005). Por el contrario, condiciones inadecuadas, como aulas sobrecargadas o la carencia de materiales esenciales, pueden generar insatisfacción y agotamiento, afectando negativamente tanto a la autoeficacia como a la SL del profesorado (Ferreira et al., 2021; Avendaño-Castro et al., 2021). Estas situaciones, a su vez, repercuten en el rendimiento y desempeño profesional (Pascual-Gómez & Arteaga-Martínez, 2020;

Sánchez-Sellero & Sánchez-Sellero, 2016), impactando negativamente en la productividad, el clima escolar y de aula, las relaciones interpersonales, así como en la permanencia del docente tanto en la profesión (Madigan & Kim, 2021; McConnell, 2017) como en la escuela en la que se encuentra (Zakariya et al., 2020).

Equiparación salarial: El sueldo como profesor o maestro en territorio español varía en función de la comunidad autónoma donde se trabaja (García-Luque et al., 2023; Varela & Galán-Feced, 2024), influyendo no solo en la calidad de vida de los docentes, sino también en la competitividad de las diferentes regiones en términos de retención de talento educativo. Este hecho es sumamente importante cuando los centros educativos son de difícil desempeño y requieren de profesorado motivado, satisfecho y con una cualificación específica capaz de atender de forma adecuada a este alumnado en riesgo de exclusión social.

Políticas educativas y apoyo administrativo: se refiere a las políticas de la institución educativa, la claridad en los procedimientos burocráticos, la equidad en la asignación de tareas, y el apoyo del equipo directivo y administrativo lo cuales influyen en el bienestar del profesorado (Díazgranados et al., 2006; Escudero et al., 2013).

2.4.2.2. Estudios de satisfacción laboral del profesorado en España

Las investigaciones sobre SL del profesorado en España han mostrado resultados heterogéneos del fenómeno. Diversos estudios, como los realizados por Cantón-Mayo & Téllez-Martínez (2016), González-Álvarez (2020, 2022b) y Anaya-Nieto & Suárez-Riveiro (2006, 2007) sostienen que el profesorado y tutores de los niveles educativos de infantil, primaria y secundaria tiende a experimentar una SL globalmente situada en un rango medio-alto. Otros estudios, como los desarrollados por Anaya-Nieto & López-Martín (2014, 2015) y Castañeda-Santillán & Sánchez-Macías (2022), apuntan hacia una tendencia de

disminución en los niveles de SL, lo que indica la existencia de factores subyacentes que podrían estar erosionando este constructo. Autores como Castañeda-Santillán & Sánchez-Macías (2022), Freitas-de Campos & Fernando-Viegas (2021) y Toropova et al. (2021), muestran que el profesorado ha experimentado una SL de nivel medio, atribuido a elementos como el incremento de la carga administrativa, los cambios en las políticas educativas y las condiciones socioeconómicas que han afectado de manera desigual a las distintas comunidades autónomas.

Los estudios sobre la SL del profesorado revelan patrones diferenciados según el nivel educativo y las características demográficas del docente. En particular, se observa que los profesionales dedicados a educación infantil y primaria manifiestan niveles de satisfacción más elevados en comparación con aquellos que ejercen su labor en etapas educativas superiores, como educación secundaria y educación superior (Anaya-Nieto & López-Martín, 2014, 2015; Anaya-Nieto & Suárez-Riveiro, 2006, 2007; Gil-Flores, 2017). Este hallazgo está vinculado a las diferentes demandas emocionales, cognitivas y administrativas asociadas a cada etapa educativa, así como a las expectativas sociales y profesionales que varían sustancialmente entre los diferentes niveles educativos.

Por otro lado, se ha identificado una tendencia preocupante respecto a la experiencia docente, dado que el profesorado y tutores con más años de trayectoria profesional reportan mayores niveles de insatisfacción laboral en comparación con compañeros que cuentan con menos años de experiencia (Anaya-Nieto & López-Martín, 2014; Echeverría-Molina & Sánchez-Cabrero, 2021; García-Domingo & Díaz, 2022; Pascual-Gómez & Arteaga-Martínez, 2020). Este fenómeno podría estar relacionado con el desgaste emocional acumulado, el aumento de responsabilidades administrativas y la percepción de

estancamiento profesional que puede surgir tras años de servicio en un sistema que, a menudo, ofrece pocas oportunidades para la actualización y el desarrollo personal-profesional (Avendaño-Castro et al., 2021; Echeverría-Molina & Sánchez-Cabrero, 2021).

Asimismo, se ha documentado que el género es un factor condicionante para la medir la SL, ya que, las profesoras, en general, tienden a experimentar una mayor satisfacción con su trabajo en comparación con los profesores (Anaya-Nieto & López-Martín, 2015; Castañeda-Santillán & Sánchez-Macías, 2022; Fernández-García et al., 2021; Gil-Flores, 2017; Martínez-León et al., 2018; Schick-Carrillo et al., 2015; Zakariya et al. 2020). Esta mayor satisfacción se traduce, a su vez, en un mayor bienestar personal y del entorno laboral, y un compromiso más sólido y menor inclinación a plantearse la jubilación anticipada o cambiar de trabajo. Sin embargo, las evaluaciones de los estudiantes sobre la eficacia de la enseñanza muestran un sesgo de género, ya que los profesores varones suelen ser percibidos de forma más positiva (Torres-González, 2022). En contraposición el estudio de González-Álvarez (2022a) que indica justamente lo contrario.

Asimismo, el profesorado que trabaja en centros educativos ubicados en contextos socioeconómicos desfavorecidos reporta niveles más bajos de bienestar y SL en comparación con sus homólogos en centros más privilegiados (Moreno-Medina, 2024; Toropova et al., 2021). Esta situación se debe a los desafíos adicionales que enfrentan en dichos entornos, tales como la falta de recursos, la mayor carga emocional derivada de las necesidades de los estudiantes, y la presión constante para superar las barreras socioeconómicas que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado.

2.4.3. Actitudes y componentes de la tutoría y acción tutorial del profesorado y tutores con grupos en riesgo de exclusión social en zonas ERACIS

El profesorado contemporáneo debe desarrollar un conjunto de actitudes y competencias en el ámbito de la tutoría y las acciones tutoriales que, como establece la LOMLOE (2020), resultan esenciales para avanzar hacia la "nueva educación". Esta ley educativa, en su artículo 19, subraya la importancia de las acciones tutoriales, otorgándoles un papel crucial en la orientación educativa y en el desarrollo integral del alumnado.

En este sentido, crea la necesidad de que, desde educación superior se promueva la actualización del futuro profesorado y tutores, de modo que adquieran competencias propias del siglo XXI, como la inteligencia social, la aplicación de estrategias de aprendizaje efectivas y el fortalecimiento de la autoestima. Estas competencias no solo son fundamentales para abordar los desafíos educativos y sociales contemporáneos, sino que resultan especialmente críticas para aquel profesorado que ejerce su labor en centros educativos situados en contextos desfavorecidos, donde las demandas y los retos son más complejos y requieren un compromiso aún mayor.

2.4.3.1. Factores de las actitudes y componentes de la tutoría y acción tutorial del profesorado y tutores en zonas ERACIS

La *actitud hacia la tutoría* se define como un constructo complejo que integra diversos componentes, entre los que se destacan la afectividad hacia la tutoría, la disposición hacia la tutoría y las creencias sobre la tutoría. Según Espinoza-Freire et al. (2019) y Solaguren-Beascoa Fernández & Moreno-Delgado (2015), estos tres elementos interactúan de manera dinámica y conforman la manera en que el profesorado o tutores perciben, sienten y se implican en sus funciones tutoriales.

- *La afectividad hacia la tutoría*, refleja las emociones y sentimientos que el tutor asocia con su rol en la tutoría. Si un tutor presenta una afectividad positiva, donde predominan los sentimientos de satisfacción, empatía y motivación, entonces este, tiene predisposición a establecer relaciones cercanas y de apoyo con su alumnado. Por el contrario, una afectividad negativa puede generar desinterés o incluso rechazo hacia las responsabilidades tutoriales, afectando de manera adversa la calidad del acompañamiento ofrecido.
- *La disposición hacia la tutoría* implica la voluntad y predisposición del profesorado para asumir de forma activa las tareas de la tutoría. Esta disposición se manifiesta en la proactividad con la que el tutor aborda los desafíos del acompañamiento estudiantil, demostrando una constante búsqueda de soluciones, ofreciendo un apoyo comprometido y participando de manera activa y continua en las acciones tutoriales.
- *Las creencias sobre la tutoría* hacen referencia a las ideas y concepciones que el tutor tiene acerca de la tutoría, su importancia y efectividad en el desarrollo académico y personal del alumnado. Estas creencias pueden influir de manera significativa en la implicación del tutor. Las creencias positivas tienden a favorecer una valoración elevada de la tutoría como una herramienta fundamental para la formación integral del estudiante. En contraste, las creencias negativas pueden limitar considerablemente la implicación del tutor, afectando así la calidad del acompañamiento y el impacto de las acciones tutoriales en el desarrollo del alumnado.

En conjunto, las actitudes hacia la tutoría representan la disposición global del o la docente para comprometerse emocional, cognitiva y conductualmente con su rol tutorial. Por lo tanto, una actitud positiva hacia la tutoría es el resultado de una afectividad favorable, una

disposición comprometida y unas creencias sólidas sobre su valor y eficacia como herramienta educativa para el profesorado y tutores.

La *inteligencia social* se define como la capacidad de comprender, gestionar y actuar de manera eficaz en las interacciones sociales, siendo un componente esencial dentro del entorno educativo, especialmente en centros situados en contextos desfavorecidos. Esta habilidad multidimensional permite al profesorado y tutores, no solo responder adecuadamente a las dinámicas interpersonales, sino también crear un entorno de aprendizaje inclusivo y respetuoso que fomente el desarrollo integral del alumnado. La inteligencia social se articula en componentes como (Grieve & Mahar, 2013):

- La *inteligencia social basada en el conocimiento de información*, se refiere al nivel de conocimiento y comprensión que un profesor o profesora posee sobre las normas, expectativas y dinámicas sociales específicas del contexto en el que trabaja. Este componente incluye la capacidad del profesorado y tutores para reconocer y procesar información sobre las emociones, motivaciones y comportamientos del alumnado y familias, lo que le permite anticipar reacciones y ajustar su acciones tutoriales y pedagógicas, en función de las necesidades. Además, un profundo conocimiento de las reglas no escritas que guían las interacciones sociales en estos contextos desfavorecidos permite al profesorado intervenir de manera más efectiva en situaciones diversas, adaptando su rol para maximizar el impacto positivo en la convivencia escolar.
- La *inteligencia social basada en las habilidades sociales* se refiere a la capacidad del profesorado y de los tutores para interactuar de manera efectiva y apropiada dentro de los contextos interpersonales del entorno educativo. Esta competencia incluye la

habilidad de comunicarse de forma clara y precisa, establecer relaciones empáticas, resolver conflictos de manera constructiva y adaptarse a situaciones sociales diversas y complejas. El uso adecuado de las habilidades sociales permite al profesorado no solo interactuar de forma exitosa en su entorno laboral, sino también facilitar la cooperación entre los distintos actores educativos, negociar de manera efectiva en situaciones de tensión, y ejercer una influencia positiva sobre el alumnado, las familias y el equipo docente. Estas habilidades son esenciales para promover un clima escolar colaborativo y respetuoso, que favorezca tanto el desarrollo integral del alumnado como la cohesión dentro de la comunidad educativa.

- La *inteligencia social basada en el procesamiento de la información* se refiere a la capacidad de procesar de manera rápida y precisa las señales sociales en el contexto educativo y que se reciben en una interacción. Esto implica la habilidad del profesorado y tutores de interpretar gestos, expresiones faciales, tonos de voz y otras señales no verbales, así como de integrar esta información para tomar decisiones sociales adecuadas. El procesamiento eficaz de la información social es esencial para el profesorado que trabaja en centros ERACIS puesto que, permite ajustar el propio comportamiento en función del contexto, así como, prever las posibles reacciones de los demás.

La *autoestima* se define como la valoración que una persona hace de sí misma, basada en la percepción de sus propias capacidades, cualidades y logros, lo que influye en su bienestar emocional y en su manera de enfrentar los desafíos de la las cosas. En este estudio se orienta como, la percepción subjetiva que tiene el futuro profesorado sobre la adquisición de sus competencias pedagógicas, cualidades personales y logros académicos-profesionales,

como la gestión del aula, la construcción de relaciones interpersonales con estudiantes y compañeros, y la efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este constructo es fundamental para adquirir la confianza en su capacidad para alcanzar objetivos pedagógicos y superar dificultades inherentes a la labor docente. Para el futuro profesorado, una autoestima sólida resulta esencial no solo para garantizar su propio bienestar psicológico, sino también como un pilar fundamental en la creación de un ambiente educativo positivo y motivador, así como para afrontar con eficacia y compromiso los retos que plantea la enseñanza contemporánea.

Las *estrategias de aprendizaje* también llevan inmersas las *estrategias metacognitivas*, y se refieren al conjunto de técnicas, métodos y procesos que los estudiantes utilizan para adquirir, organizar, retener y aplicar el conocimiento de manera efectiva. Estas estrategias incluyen componentes como la planificación, la monitorización y la evaluación del propio proceso de aprendizaje, lo que les permite a los estudiantes y en este caso, al futuro profesorado gestionar de manera autónoma su progreso académico. Dentro de las estrategias de aprendizaje Sabogal-Tinoco et al. (2011) y Panadero et al. (2021) muestran la autorregulación del esfuerzo y las metas de orientación intrínseca.

- La *autorregulación del esfuerzo en el aprendizaje* se refiere a la capacidad del profesorado para gestionar y mantener su esfuerzo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en entornos donde los desafíos son más complejos y frecuentes. La autorregulación implica que los docentes sean capaces de establecer objetivos claros para su práctica pedagógica, controlar su concentración y perseverar frente a obstáculos, como la falta de recursos, la diversidad de necesidades del alumnado o el impacto de contextos sociales vulnerables.

En estos contextos, el futuro profesorado que desarrolla la autorregulación del esfuerzo no solo optimiza el uso de sus recursos cognitivos y emocionales, sino que también se vuelve modelo de resiliencia para su alumnado. Su capacidad para superar la procrastinación, manejar el estrés y mantener una actitud positiva hacia el aprendizaje y la enseñanza, incluso ante circunstancias adversas, les permite enfrentar las demandas de los centros desfavorecidos con una mayor eficacia. Además, al autorregular su propio esfuerzo, el profesorado es capaz de crear un entorno de aprendizaje más estable y motivador para su alumnado, quienes a menudo necesitan ejemplos de perseverancia y autocontrol para poder superar las dificultades académicas y personales que enfrentan diariamente.

- Las *metas de orientación intrínseca* son objetivos que los estudiantes establecen basándose en su interés personal y en el deseo de dominar una materia o adquirir conocimientos por su valor inherente, más que por incentivos externos como las calificaciones o el reconocimiento social. En contextos de vulnerabilidad, donde los estímulos externos pueden ser limitados o inconsistentes, es crucial que los docentes impulsen el desarrollo de estas metas intrínsecas. Estas metas están motivadas por la curiosidad, la satisfacción personal y el deseo de superación, factores que resultan vitales para que los estudiantes mantengan su compromiso con el aprendizaje, a pesar de las posibles adversidades externas.

Cuando el futuro profesorado adopta metas de orientación intrínseca, tiende a estar más motivado, disfruta más del proceso de aprendizaje y es más propenso a utilizar estrategias cognitivas profundas, como el razonamiento crítico y la reflexión sobre lo aprendido. Esto es particularmente relevante en centros educativos desfavorecidos,

donde los desafíos pueden ser mayores, pero los logros derivados de una motivación intrínseca tienden a ser más duraderos y transformadores. Por tanto, los futuros docentes deben estar preparados para cultivar este tipo de metas, ayudando a los estudiantes a descubrir el valor del aprendizaje en sí mismo y a desarrollar una actitud resiliente y proactiva frente a las dificultades que enfrentan.

2.4.4. Percepción del profesorado sobre menores en riesgo de exclusión social en zonas ERACIS

La percepción, entendida como el proceso cognitivo que permite a los individuos interpretar y organizar la información que percibimos, juega un papel crucial en la manera en que el profesorado y los tutores abordan y responden a las necesidades de cada uno de sus estudiantes.

En el contexto español, se evidencia una profunda influencia de los agentes sociales en la configuración de la percepción general hacia los menores en riesgo de exclusión social. Desde edades tempranas, la sociedad, incluyendo al profesorado, interioriza una imagen distorsionada de estos menores. Esta representación no es innata, sino que se construye a través de comentarios y observaciones transmitidas en la familia y el círculo de amistades (Montserrat-Boada & Melendro-Estefanía, 2017; Santana-Vega et al., 2018), así como a través de la participación constante de los medios de comunicación y de las redes sociales (Martínez-Salazar et al., 2020; Matera & Serrano-García, 2022).

Esta imagen, con frecuencia, tiende a centrarse en estereotipos negativos y en prejuicios que asocian a estos menores con la delincuencia, el fracaso escolar y la falta de valores, sin tener en cuenta los factores estructurales y socioeconómicos que condicionan sus

vidas (Greathouse-Amador et al, 2021). Como resultado, se perpetúan estos prejuicios y dificultan una comprensión más empática y objetiva de las realidades que enfrentan estos menores y particularmente la de los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados (NNAMNA, en adelante) y que contribuye a que la sociedad los categorice como una amenaza social.

2.4.4.1. Menores en riesgo de exclusión social: Niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados.

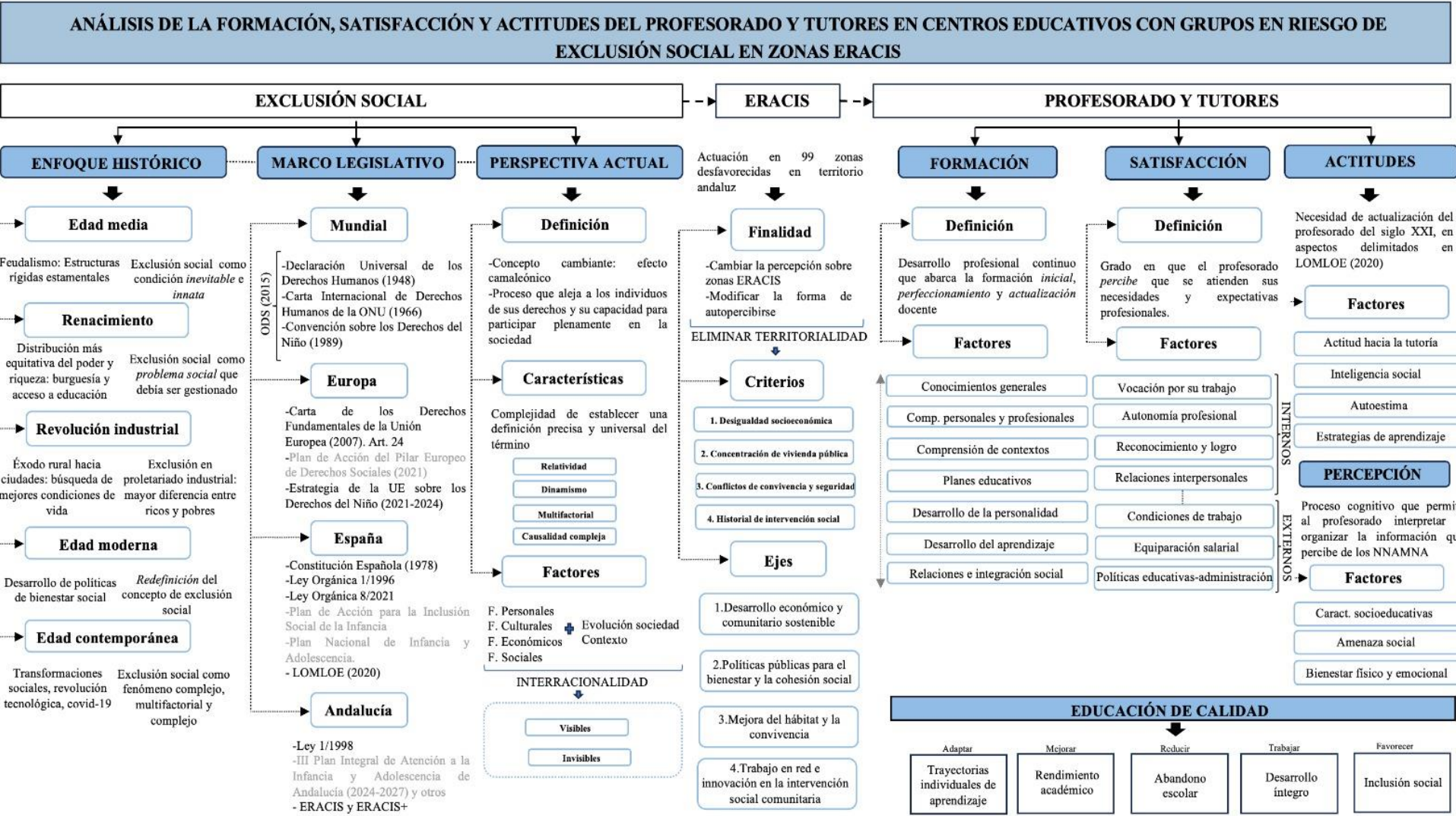
Los NNAMNAs son aquellos menores de 18 años, migrantes, que se encuentran separados de sus padres o tutores y no están bajo el cuidado de ningún otro adulto (ACCEM, s.f.). Estos menores provienen, en su mayoría, de países sumidos en la pobreza, el conflicto armado, o caracterizados por una sistemática violación de los derechos humanos, habiendo experimentado violencia y otras vulneraciones graves de sus derechos fundamentales en sus lugares de origen.

En España, estos menores son generalmente cosificados y tratados con la condición de migrante, sin tener en cuenta que son menores y como tal, tienen que ser tratados considerando la Convención de los Derechos del Niño determinada por Naciones Unidas (1989). Además, se enfrentan a una vulnerabilidad aún más extrema que los menores en riesgo de exclusión social, ya que su condición de migrantes y su falta de protección adulta los expone a múltiples formas de explotación, abuso y violencia, tanto en los países de tránsito como en los de destino (Sánchez-García et al., 2022).

El desconocimiento y la desinformación tanto del profesorado en activo como del profesorado en formación sobre esta población, constituye una gran laguna en el proceso de intervención de enseñanza-aprendizaje (Ceballos-Vacas & Trujillo-González, 2021).

Aspectos como el choque cultural, la barrera lingüística y la falta de formación específica y adecuada para atender a este alumnado son algunos de los principales desafíos a los que se enfrenta el profesorado. Estos obstáculos se traducen en una falta de herramientas y estrategias necesarias para atender de manera efectiva a las trayectorias individuales de aprendizaje del alumnado en riesgo de exclusión social, con énfasis en los NNMANA (Arnaiz-Sánchez et al., 2023; Cernadas-Ríos et al., 2019).

Ante este panorama, desde educación superior y en los propios centros educativos, surge la necesidad de diseñar e implementar talleres y acciones formativas dirigidas a conocer, sensibilizar y concienciar sobre la situación de estos menores. Solo mediante una formación y conocimiento de realidad educativa adecuada será posible dotar al profesorado de las competencias necesarias para generar un entorno educativo que no solo sea más inclusivo y equitativo, sino que también favorezca el desarrollo pleno de estos jóvenes, permitiéndoles superar las barreras estructurales que condicionan sus oportunidades de aprendizaje y su integración social (Ceballos-Vacas & Trujillo-González, 2021; Cernadas-Ríos et al., 2019).



3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente Tesis Doctoral surge tras la realización del máster de Intervención Psicopedagógica en Universidad de Granada y consecutivamente, la obtención ese mismo año de la beca de Formación de Profesorado Universitario (FPU), una beca nacional concedida por el Ministerio de Universidades que me permitió insertarme en el grupo de investigación HUM-983 "Investigación para la transformación de los aprendizajes y contextos (ÍTACA), el cual pone el foco de atención en trabajar en la mejora de la calidad e inclusión educativa en colectivos especialmente vulnerables como los localizados en territorio andaluz, zonas ERACIS.

Todo ello, unido al escenario que se presentaba en este territorio como el incremento de menores en riesgo de exclusión social y la aparición de nuevas formas de desigualdad social, han generado un panorama educativo intercultural, complejo, escéptico y diverso. En este contexto, resulta urgente que el profesorado de las etapas educativas obligatorias y postobligatorias se sienta preparado y adquiera una formación específica orientada a atender de manera adecuada las necesidades académicas, sociales, personales y profesionales de este alumnado, garantizando una educación inclusiva y equitativa que responda a sus circunstancias particulares.

En este punto y aunque existen estudios como *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) de González (2020), que evalúa las condiciones de enseñanza y aprendizaje proporcionando datos sobre la formación y satisfacción del profesorado en diferentes contextos educativos, surge la necesidad de desarrollar esta TD para comprender la formación del profesorado en activo en zonas especialmente desfavorecidas en Andalucía puesto que, ni en los planes de estudios de educación superior, ni en el mundo laboral se

realizan talleres o acciones de formación específicas que le proporcionen las herramientas y estrategias necesarias para que se sientan seguros y capaces de atender a las trayectorias individuales de aprendizaje de todo el alumnado y, en particular, de aquellas que se encuentran en situación de especial exclusión social (Serrano-García et al., 2024a; Olmedo-Moreno et al., 2023).

Y al mismo tiempo, explorar la satisfacción laboral (SL, en adelante) (Serrano-García et al., 2024b), ya que esta constituye un factor clave para lograr que el profesorado se comprometa con su labor educativa, desempeñe su trabajo con motivación y entusiasmo, y, sobre todo, desee permanecer en esos centros educativos (Vásquez-Campos et al., 2019; Villamizar, 2023). Una mayor SL contribuye a la retención de docentes cualificados en zonas desfavorecidas, lo cual es esencial para garantizar la continuidad y estabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreno-Trejo, 2019; Saraiva et al., 2017). Además, facilita la construcción de relaciones de confianza y apoyo mutuo entre profesorado y alumnado, promoviendo una mejora en la integración social de este último (Echeverría-Molina & Sánchez-Cabrero, 2021).

La desactualización y la falta de SL de este profesorado son consecuencias de los continuos cambios que se producen en todas las esferas de la sociedad, incluyendo la educativa. Desde educación superior, el profesorado universitario que imparte docencia en el grado de educación primaria debe reunir esfuerzos para trabajar la didáctica de contenidos que trascienden lo meramente curricular. Esto incluye el desarrollo de actitudes y componentes vinculados con la tutoría y la orientación a lo largo del tránsito de esta etapa educativa, aspectos que, como establece la LOMLOE (2020), son fundamentales y útiles para el futuro desempeño profesional de los docentes en formación. Por esta razón, en esta TD

resulta necesario también analizar cuáles son las actitudes y los componentes de la tutoría y la orientación que influyen en el rendimiento académico del profesorado en formación (Expósito-López et al., 2023).

Además de hacerles partícipes y conocedores del alumnado que compone los centros educativos actuales y particularmente los localizados en zonas ERACIS y, por ende, de la realidad a la que se enfrentarán durante su ejercicio profesional como maestros o maestras de educación primaria. En este sentido y para cerrar esta TD se ha visto necesario comprender la percepción del futuro profesorado sobre una población en especial riesgo de exclusión social como son los NNAMNA (Serrano-García et al., 2024c), con la intención de deconstruir posibles juicios preconcebidos hacia este colectivo y fomentar una práctica educativa más inclusiva y libre de sesgos que perpetúen la marginación de estos menores en el sistema educativo.

4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN DEL ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente TD pretende analizar la formación del profesorado y tutores en activo en factores vinculados con la atención de menores vulnerables, siendo necesaria la construcción y validación previa de un instrumento con estas particularidades; la escala STEC-SRSE. En segundo lugar, busca describir el nivel de satisfacción laboral del profesorado y tutores en centro educativos localizados en zonas desfavorecidas, zonas ERACIS. En tercer lugar, persigue analizar las relaciones que se establecen entre las actitudes y los componentes de la orientación y tutoría que mejoran el rendimiento académico del profesorado en formación. Y en último lugar, pretende comprender la percepción que tiene el profesorado en formación sobre un colectivo especialmente vulnerable en el contexto educativo-social como son los Niños, Niñas y Adolescentes Migrantes No Acompañados (NNAMNA, en adelante), siendo necesario el diseño y validación previo de una escala que mida el constructo en cuestión; la escala EPFD-UFM.

En este sentido, se ha establecido la siguiente pregunta de investigación para este estudio de TD, ¿Cuál es la formación, la satisfacción y las actitudes del profesorado y tutores en centros educativos que atienden a grupos en riesgo de exclusión social en zonas ERACIS? Y emergen diferentes preguntas de investigación más concretas, orientadas a responder los objetivos generales en el desarrollo de la TD mediante la publicación de tres artículos y dos en vía de publicación:

- *Pregunta investigación OGI* ¿Cuáles son los factores e ítems clave que miden de manera sólida y fiable la formación y experiencia específica del profesorado y tutores en activo en la atención a menores en riesgo de exclusión social?

- *Pregunta de investigación OG2* ¿Cuál es la formación y experiencia específica del profesorado y tutores en activo en la atención de menores en riesgo de exclusión social?
- *Pregunta de investigación OG3* ¿Cuál es el nivel de satisfacción laboral del profesorado y tutores en activo ubicado en zonas acogidas a la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social en Zonas Desfavorecidas?
- *Pregunta investigación OG4* ¿Cuáles son las actitudes y componentes de la orientación y tutoría que influyen en la mejora del rendimiento académico del profesorado en formación?
- *Pregunta de investigación OG5* ¿Cuáles son los factores e ítems que miden la percepción del profesorado en formación sobre los NNA-MNA?

De este modo se enmarcan los cinco objetivos generales que persigue la TD, y que nos han permitido abordar cada una de las preguntas de investigación, siendo:

- *Objetivo general 1. (OG1).* Desarrollar una escala fiable y sólida para medir la formación y experiencia específica del profesorado y tutores de los centros educativos para la atención de menores en riesgo de exclusión social.
- *Objetivo general 2. (OG2).* Analizar la formación y experiencia específica del profesorado y tutores en activo en la atención de menores en riesgo de exclusión social.
- *Objetivo general 3. (OG3).* Analizar el nivel de satisfacción laboral del profesorado y tutores de centros educativos localizados en zonas ERACIS.
- *Objetivo general 4. (OG4).* Examinar las actitudes y componentes de la orientación y tutoría y su influencia en la mejora del rendimiento académico del profesorado en formación.

- *Objetivo general 5. (OG5).* Construir una escala fiable y válida que mida la percepción del profesorado en formación sobre los NNAEMNA.

Dentro de cada uno de los objetivos generales, se concretan diferentes objetivos específicos, siendo estos:

- *Objetivo específico 1. (OE1).* Medir la consistencia interna de la escala STEC-SRSE mediante la aplicación de coeficientes de fiabilidad como alfa de Cronbach y omega de McDonald.
- *Objetivo específico 2. (OE2).* Ajustar los índices de bondad de ajuste (X^2 , CFI, NFI, IFI, GFI y RMSEA) de la escala STEC-SRSE a través de un modelo estructural de ecuaciones.
- *Objetivo específico 3. (OE3).* Verificar el nivel de consistencia de la estructura factorial propuesta para la escala STEC-SRSE y la relación entre los ítems y los factores propuestos mediante pesos de regresión estandarizados para el modelo desarrollado de la escala.
- *Objetivo específico 4. (OE4).* Comparar la formación y experiencia específica del profesorado y tutores en activo en función de la edad.
- *Objetivo específico 5. (OE5).* Contrastar la formación y experiencia específica del profesorado y tutores en activo en función de la etapa educativa.
- *Objetivo específico 6. (OE6).* Describir la formación y experiencia específica del profesorado y tutores en activo en función del tipo de centro.
- *Objetivo específico 7. (OE7).* Comparar la formación y experiencia específica del profesorado y tutores en activo en función de los años de experiencia docente en la atención de menores en riesgo de exclusión social.

- *Objetivo específico 8. (OE8).* Describir el nivel de satisfacción laboral del profesorado y tutores en función de la etapa educativa.
- *Objetivo específico 9. (OE9).* Explorar el nivel de satisfacción laboral del profesorado y tutores en relación con los años de experiencia docente.
- *Objetivo específico 10. (OE10).* Calcular los índices de ajuste del modelo explicativo que influyen en el rendimiento académico del profesorado en formación en territorio andaluz.
- *Objetivo específico 11. (OE11).* Analizar las relaciones existentes entre los factores de la actitud hacia la tutoría, la inteligencia social, las estrategias de aprendizaje y la autoestima, determinando los efectos directos e indirectos entre las variables.
- *Objetivo específico 12. (OE12).* Medir la consistencia interna de la escala EPFD-UFM mediante la aplicación de coeficientes de fiabilidad como alfa de Cronbach y omega de Mcdonald.
- *Objetivo específico 13. (OE13).* Descubrir los factores e ítems subyacentes que explican las correlaciones entre las variables observadas de la escala EPFD-UFM
- *Objetivo específico 14. (OE14).* Ajustar los índices de bondad de ajuste (X^2 , CFI, NFI, IFI, GFI y RMSEA) de la escala EPFD-UFM a través de un modelo estructural de ecuaciones.
- *Objetivo específico 15. (OE15).* Verificar el nivel de consistencia de la estructura factorial propuesta para el instrumento y la relación entre los ítems y los factores propuestos mediante pesos de regresión estandarizados para el modelo desarrollado de la escala EPFD-UFM.

Durante el desarrollo de la investigación de esta Tesis Doctoral y para responder a los objetivos generales y específicos mencionados anteriormente, se han establecido cuatro

fases. La primera fase se titula "Análisis de la formación del profesorado en activo en zonas ERACIS". La segunda fase se centra en el " Nivel de satisfacción laboral del profesorado en activo en zonas ERACIS". La tercera se denomina "Actitudes y componentes del profesorado en formación en Tutoría y Orientación". Y la cuarta y última fase llamada “Escala del profesorado en formación sobre su percepción hacia un colectivo vulnerable: NNAMNA”.

A continuación, se muestra una tabla (véase Tabla 3) donde aparece desde una perspectiva holística e interrelacionada, las fases que componen la TD, los artículos inmersos en cada una de ellas, así como, los objetivos generales y los objetivos específicos a los que corresponde.

Tabla 3

Fases, artículos y objetivos generales y específicos de la Tesis Doctoral

1ª FASE. ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ACTIVO EN ZONAS ERACIS		
Artículo 1 y 2	Objetivo general	Objetivos específicos
Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2024). Escala de Profesores sobre Formación en Atención a Alumnos en Riesgo de Exclusión Social (STEC-SRSE): un Análisis Factorial Confirmatorio (En prensa en la revista Education + Training).	OG1. Desarrollar una escala fiable y sólida para medir la formación y experiencia específica del profesorado y tutores de los centros educativos para la atención de menores en riesgo de exclusión social.	OE1. OE2. OE3.
Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., Zahra-Rakdani, F., & Expósito-López, J. (2024). Formación del Profesorado para la Atención Educativa del Alumnado en Riesgo de Exclusión Social en Zonas Desfavorecidas de	OG2. Analizar la formación y experiencia específica del profesorado y tutores en activo en la atención de menores en riesgo de exclusión social.	OE4. OE5. OE6. OE7.

Andalucía. (En prensa en la revista Journal of Educational Change).

2ª FASE. NIVEL DE SATISFACCIÓN LABORAL DEL PROFESORADO EN ACTIVO EN ZONAS ERACIS

Artículo 3	Objetivo general	Objetivos específicos
Serrano-García, J., Olmos-Gómez, M. C., Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-López, J. (2024). Job Satisfaction in Primary and Secondary School Teachers in Areas under the Andalusian Regional Strategy for Social Cohesion and Inclusion in Disadvantaged Areas (ARSSCIDA). <i>The International Journal of Diversity in Education</i> , 24(2), 59-80. https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v24i02/59-80 . [Q3]	OG3. Analizar el nivel de satisfacción laboral del profesorado y tutores de centros de educación primaria y secundaria profesional localizados en zonas ERACIS.	OE8. OE9.

3ª FASE. ACTITUDES Y COMPONENTES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN EN TUTORÍA Y ORIENTACIÓN

Artículo 4	Objetivo general	Objetivos específicos
Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., Zahara-Rakdani, F., & Serrano-García, J. (2023). Attitudes and components of mentoring and tutoring and their influence on improving academic performance. <i>RELIEVE</i> , 29(1), art. M5. http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27360 . [Q2]	OG4. Examinar las actitudes y componentes de la orientación y tutoría y su influencia en la mejora del rendimiento académico del profesorado en formación.	OE10. OE11.

4ª FASE. ESCALA DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN SOBRE SU PERCEPCIÓN HACIA UN COLECTIVO VULNERABLE: Nnamna

Artículo 5	Objetivo general	Objetivos específicos
------------	------------------	-----------------------

Serrano-García, J., Zahra-Rakdani, F., Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-López, J. (2024). Scale of Perceptions of Future Primary School Teachers on Unaccompanied Foreign Minors: Exploratory and Confirmatory Analysis. <i>Social Sciences</i> , 13(8), 392.	OG5. Construir una escala fiable y válida que mida la percepción del profesorado en formación sobre los NNAMNA.	OE12. OE13. OE14. OE15.
---	---	----------------------------------

<https://doi.org/10.3390/socsci13080392>.

Fuente: Elaboración propia

5. METODOLOGÍA INTEGRADA EN LOS ARTÍCULOS QUE COMPONEN LA TESIS DOCTORAL

En esta sección se detallan los aspectos metodológicos, incluyendo el diseño de investigación, la población y muestra, los instrumentos utilizados y el análisis de datos realizado en cada uno de los artículos que conforman la compilación de la Tesis Doctoral. Asimismo, se ha incorporado un apartado específico dedicado al procedimiento.

5.1. Diseño metodológico

La metodología empleada en el desarrollo de la TD sigue un método cuantitativo basado en un diseño ex post facto, de naturaleza descriptiva y corte transversal y con medición realizada en un único grupo.

A continuación, se explican cada uno de los elementos que componen la parte del diseño metodológico:

- Método cuantitativo, debido a que esta investigación se centra en la recolección y análisis de datos numéricos, a través de la implementación de diferentes escalas (véase Tabla 5) para establecer hechos objetivos y generalizables a partir de los datos obtenidos.
- Diseño ex post-facto, debido a que la investigación se caracteriza por estudiar fenómenos después de que hayan ocurrido. De este modo, se analiza la formación, la satisfacción y las actitudes existentes del profesorado en activo y en formación y tutores que atienden a menores en riesgo de exclusión social en territorio andaluz.

- Medición en un único grupo, ya que esta investigación implica la recolección de datos de un solo grupo de sujetos, compuesto por profesorado en activo y profesorado en formación, que comparten características similares.
- Naturaleza descriptiva y corte transversal hace referencia a que, la investigación realizada en la TD describe la formación, la satisfacción del profesorado y tutores que se encuentra en centros educativos localizados en zonas ERACIS y las actitudes del profesorado en formación, recogiendo los datos en un único momento, con el fin de conocer y detallar el estado actual del profesorado, tanto en formación como en activo, en referencia a estas variables.

La presente tabla (véase Tabla 4) muestra el diseño metodológico seguido en cada uno de los artículos y sus respectivas fases, abarcando aspectos como el método y el diseño empleados a lo largo del desarrollo de la TD.

Tabla 4

Diseño metodológico de los artículos de la Tesis Doctoral

Fase	Artículo	Diseño metodológico
1ª Fase. Análisis de la formación del profesorado en activo en zonas ERACIS.	Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2024). Escala de Profesores sobre Formación en Atención a Alumnos en Riesgo de Exclusión Social (STEC-SRSE): un Análisis Factorial Confirmatorio (En prensa en la revista Education + Training).	Método cuantitativo basado en un diseño ex post-facto con una medición de grupo único, de carácter descriptivo y de corte transversal.

	Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., Zahra-Rakdani, F., & Expósito-López, J. (2024). Formación del Profesorado para la Atención Educativa del Alumnado en Riesgo de Exclusión Social en Zonas Desfavorecidas de Andalucía. (En prensa en la revista Journal of Educational Change).	Método cuantitativo que sigue un diseño ex post-facto con una medición de un solo grupo, de naturaleza descriptiva y transversal.
2ª Fase. Nivel de satisfacción laboral del profesorado en activo en zonas ERACIS.	Serrano-García, J., Olmos-Gómez, M. C., Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-López, J. (2024). Job Satisfaction in Primary and Secondary School Teachers in Areas under the Andalusian Regional Strategy for Social Cohesion and Inclusion in Disadvantaged Areas (ARSSCIDA). <i>The International Journal of Diversity in Education</i> , 24(2), 59-80. https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v24i02/59-80 .	Método cuantitativo y cuasiexperimental, de naturaleza descriptiva y de corte transversal.
3ª Fase. Actitudes y componentes del profesorado en formación en Tutoría y Orientación.	Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., Zahara-Rakdani, F., & Serrano-García, J. (2023). Attitudes and components of mentoring and tutoring and their influence on improving academic performance. <i>RELIEVE</i> , 29(1), art. M5. http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27360 .	Método cuantitativo y no experimental basado en un diseño ex post-facto mediante una única medición, de carácter descriptivo y corte transversal.
4ª Fase. Escala del profesorado en formación sobre su percepción hacia un colectivo vulnerable: NNAMNA.	Serrano-García, J., Zahra-Rakdani, F., Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-López, J. (2024). Scale of Perceptions of Future Primary School Teachers on Unaccompanied Foreign Minors: Exploratory and Confirmatory Analysis. <i>Social Sciences</i> , 13(8), 392. https://doi.org/10.3390/socsci13080392 .	Método cuantitativo basado en un diseño ex post-facto con una medición de grupo único, de carácter descriptivo y de corte transversal.

5.2. Población y muestra

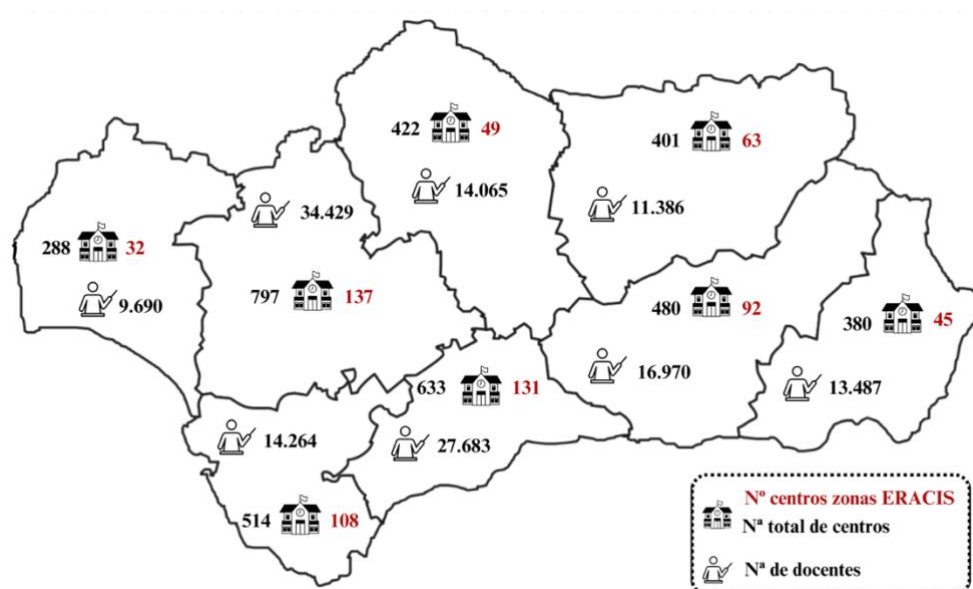
En este apartado realizamos una descripción deductiva de la población objeto de estudio de la TD, que incluye al profesorado en activo que trabaja en zonas ERACIS y al profesorado en formación de la Universidad de Granada (UGR). Para su selección, se establecieron tres criterios de inclusión (C_{In}):

- C_{I1} . Profesorado en activo o profesorado en formación.
- C_{I2} . Centros educativos localizados en zonas desfavorecidas de Andalucía o que cursen sus estudios en UGR.
- C_{I3} . Etapa de educación primaria, Secundaria y bachillerato o formación profesional.

Por una parte, delimitamos la cantidad de centros educativos y profesorado situados en territorio andaluz, así como los centros localizados en zonas especialmente desfavorecidas como son las áreas ERACIS, distribuidos por provincias (véase Figura 7).

Figura 7

Centros educativos y profesorado en Andalucía y en zonas ERACIS



Fuente: Elaboración propia con extracción de datos en Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional (2023) y Consejería de Educación (2024).

Aunque todas las provincias de Andalucía poseen un gran número de centros educativos, Sevilla cuenta con la mayor cantidad de centros en zonas ERACIS ($n=137$), seguida de Málaga ($n=131$), Cádiz ($n=108$) y Granada ($n=92$). Sin embargo, las provincias restantes, como Jaén, Córdoba, Huelva y Almería, presentan un número más reducido de centros educativos, con cifras que oscilan entre 63 y 32. En referencia al número total de profesorado, el 24,25% ejerce en Sevilla, el 19,49% en Málaga y el 11,95% en Granada, mientras que las demás provincias presentan porcentajes inferiores. Sin embargo, no existen fuentes oficiales que proporcionen el número total de profesorado que trabaja en zonas ERACIS, ni su distribución por provincias.

Por otra parte, se muestra el número total de profesorado en formación, es decir, estudiantes matriculados en el Grado de Educación Primaria y que pertenecen a la Universidad de Granada. Según datos oficiales de la Facultad de Ciencias de la Educación en la UGR existen un total de 2022 profesoras y profesores en formación cursando este grado. No obstante, en nuestra investigación de TD ponemos el foco en el estudiantado de tercer año, que se distribuyen en ocho grupos (A-H), momento en el que cursan la materia de Acción Tutorial en Educación Primaria.

A lo largo del recorrido de la TD han participado 790 profesores y profesoras de educación primaria, secundaria y formación profesional que trabajan en estas zonas desfavorecidas en Andalucía; y 706 docentes en formación, es decir, estudiantes que cursan el grado de Educación Primaria en Universidad de Granada.

A continuación, mostramos de manera diferenciada las tres fases establecidas en la TD, los artículos enmarcados dentro de cada una de ellas, así como el muestreo y participantes de la investigación (véase Tabla 5).

Tabla 5

Población y muestreo de los artículos de la Tesis Doctoral

Fase	Artículo	Muestreo y participantes
1ª Fase. Análisis de la formación del profesorado en activo en zonas ERACIS.	Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2024). Escala de Profesores sobre Formación en Atención a Alumnos en Riesgo de Exclusión Social (STEC-SRSE): un Análisis Factorial Confirmatorio (En prensa en la revista Education + Training).	Muestreo no probabilístico intencional. Participaron 342 profesores de educación primaria y secundaria y formación profesional [δ = 236 (69,01%); η = 106 (30,99%)] ubicados en zonas ERACIS. El 45,61% (n= 156) eran PSI, el 5,85% (n= 20) FP y el 48,54% (n= 166) FC.
	Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., Zahra-Rakdani, F., & Expósito-López, J. (2024). Formación del Profesorado para la Atención Educativa del Alumnado en Riesgo de Exclusión Social en Zonas Desfavorecidas de Andalucía. (En prensa en la revista Journal of Educational Change).	Muestreo no probabilístico internacional. Participaron 346 docentes (δ = 104 [30.1%]; η = 242 [69.9%]) de Educación Primaria (n= 162; 46.8%), Secundaria y Bachiller (n= 137; 39.6%) y Formación Profesional (n= 47; 13.6%) localizados en zonas ERACIS. El 45,1% (n= 156) eran PSI, el 6,1% (n= 21) FP y el 48,8% (n= 169) FC.

2ª Fase. Nivel de satisfacción laboral del profesorado en activo en zonas ERACIS.	Serrano-García, J., Olmos-Gómez, M. C., Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-López, J. (2024). Job Satisfaction in Primary and Secondary School Teachers in Areas under the Andalusian Regional Strategy for Social Cohesion and Inclusion in Disadvantaged Areas (ARSSCIDA). <i>The International Journal of Diversity in Education</i> , 24(2), 59-80. https://doi.org/10.18848/23270020/CGP/v24i02/59-80 .	Muestreo no probabilístico intencional. Participaron 102 profesores que estaban asignados en zonas ERACIS (%♂= 33,3 [n♂= 34]; %♀= 66,7 [n♀= 68]) y que impartían docencia en educación primaria [17,82% (n= 19) y secundaria [82. 18% [n= 83]].
3ª Fase. Actitudes y componentes del profesorado en formación en Tutoría y Orientación.	Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., Zahara-Rakdani, F., & Serrano-García, J. (2023). Attitudes and components of mentoring and tutoring and their influence on improving academic performance. <i>RELIEVE</i> , 29(1), art. M5. http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27360 .	Muestreo no probabilístico internacional. Participaron 538 profesorado en formación [♂= 33,5% (n = 180); ♀= 66,5% (n = 358), universitarios del Grado de Educación Primaria (UGR).
4ª Fase. Escala del profesorado en formación sobre su percepción hacia un colectivo vulnerable: NNAMNA.	Serrano-García, J., Zahra-Rakdani, F., Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-López, J. (2024). Scale of Perceptions of Future Primary School Teachers on Unaccompanied Foreign Minors: Exploratory and Confirmatory Analysis. <i>Social Sciences</i> , 13(8), 392. https://doi.org/10.3390/socsci13080392 .	Muestreo no probabilístico internacional. Participaron 168 profesorado en formación [♂ = 77,5% (131); ♀ = 21.9% [37]) del Grado de Educación Primaria (UGR).

Nota: PSI, Profesores sustitutos interinos; FP, funcionarios en prácticas; FC, funcionarios de carrera.

Fuente: Elaboración propia.

En referencia a la primera fase denominada “Análisis de la formación del profesorado en activo en zonas ERACIS”, encontramos el primer artículo de Serrano-García, Olmedo-

Moreno & Expósito-López (2024) basado en el diseño y validación de una escala docente para la atención educativa al alumnado en riesgo de exclusión social. Para ello, contamos con la participación de 342 profesores de educación primaria, secundaria y formación profesional [σ^2 = 236 (69,01%); σ^- = 106 (30,99%)] localizados en zonas desfavorecidas como son las zonas ERACIS. La participación etaria de los participantes oscila en cinco periodos, entre 23 y 30 años (n= 89; 26,02%), 31 y 40 años (n= 86; 25,15%), 41 y 50 años (n= 95; 27,78%), 51 y 60 años (n= 59; 17,25%) y más de 60 años (n= 13; 3,80%). Respondiendo a su situación laboral, el 45,61% son PSI (n= 156), el 5,85% FP (n= 20) y el 48,54% FC (n= 166). Por último, se considera como variable independiente la experiencia docente con niños en riesgo de exclusión social. El 64,52% posee menos de 5 años de experiencia, el 13,45% entre 5 y 10 años, el 10,53% entre 11 y 15 años, el 3,51% entre 16 y 20 años, el 2,34% entre 21 y 25 años, el 2,63% entre 26 y 30 años y, finalmente, el 2,92% cuenta con más de 30 años de experiencia docente con esta población.

Para cerrar esta primera fase, presentamos a los participantes del segundo artículo elaborado por Serrano-García, Olmedo-Moreno, Zahra-Rakdani & Expósito-López (2024). Este estudio está conformado por 346 docentes de educación primaria (n=162; 46,8%), secundaria y bachillerato (n=137; 39,6%), y formación profesional (n=47; 13,6%), localizados en zonas ERACIS (σ^2 = 104 [30,1%]; σ^- = 242 [69,9%]). El profesorado tiene edades comprendidas entre 20 y 30 años (n= 89; 25,7%), 31 y 40 años (n= 86; 24,9 %), 41 y 50 años (n= 95; 27,5%), 51 y 60 años (n= 63; 18,2%) y más de 60 más (n= 13; 3,8%). La mayoría trabajan en Centros Educativos Públicos (n= 277; 80,1%), siguiéndole los concertados (n= 49; 14,2%) y los privados (n= 20; 5,8%). En referencia a la situación laboral

del profesorado, el 48,8% (n= 169) es FC, el 45,1% (n=156) PSI y el 6,1% (n= 21) FP. En relación a la experiencia docente, el 63,6% tiene menos de 5 años de experiencia, el 13,9% posee entre 5 a 10 años de experiencia, el 10,4% entre 11 a 15, y el 3,5% entre 16 a 20, mientras que, los tres últimos rangos de ED se encuentra un número reducido de profesorado (2,6%; 3,2%; 2,9%).

En referencia a la segunda fase denominada “Nivel de satisfacción laboral del profesorado en activo en zonas ERACIS”, se localiza el tercer artículo de Serrano-García, Olmos-Gómez, Olmedo-Moreno & Expósito-López. (2024). El estudio abarca una muestra de 102 profesores de las zonas ERACIS, de los cuales el 33,3% eran hombres (n=34) y el 66,7% mujeres (n=68). Los participantes trabajaban en distintos niveles educativos: el 17,82% en educación primaria (n=19) y el 82,18% en educación secundaria (n=83). En cuanto a la edad, el 10,8% tenía 25 años o menos (n=11), el 65,7% estaba en el rango de 26 a 39 años (n=67) y el 23,4% tenía 40 años o más (n=24). Respecto a la experiencia docente, el 81,4% tenía hasta 5 años de experiencia (n=83), el 17,6% entre 6 y 24 años (n=18) y el 1% contaba con 25 años o más.

En referencia a la tercera de la TD denominada “Actitudes y componentes del profesorado en formación en Tutoría y Orientación”, con un cuarto artículo de Expósito-López, Chacón-Cuberos, Zahara-Rakdani & Serrano-García (2023), en el que se obtuvo una muestra inicial de 776 docentes en formación que estudiaban el Grado de Educación Primaria, asumiendo un margen de error de 2,77 del total de la titulación del Grado en la Universidad de Granada durante el curso académico 2020/2021 (n=2048). Aplicando los

criterios de inclusión y realizando una depuración de las encuestas empleadas, se obtuvo una muestra final de 538 sujetos [σ^2 = 33,5% (n = 180); σ^2 = 66,5% (n = 358)].

En referencia a la cuarta y última fase de la TD denominada “Escala del profesorado en formación sobre su percepción hacia un colectivo vulnerable: NNAMNA”, con un quinto artículo de Serrano-García, Zahra-Rakdani, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024), cuyos participantes fueron 168 docentes en formación que cursaban su tercer año en el grado de Educación Primaria en UGR (σ^2 = 77,5% [131] σ^2 = 21,9% [37]) en el curso académico 2022/2023. Los participantes tenían entre 20 y 25 años (n = 158; 93,5%), entre 26 y 31 años (n = 7; 4,1%), entre 32 y 37 años (n = 2; 1,2%) y 38 años o más (n = 1; 0,6%). En cuanto a la experiencia laboral, el 66,3% indicó no tener experiencia en el ámbito educativo, el 32,5% poseía alguna experiencia en el ámbito educativo, pero no había trabajado con NNAMNAs, y solo el 0,6% reportó tener experiencia en el ámbito educativo y haber trabajado con estos menores en riesgo de exclusión social. Además, se consideró la formación previa de los universitarios, la cual incluía talleres, charlas, formación extracurricular, no formal e informal sobre este colectivo. En este aspecto, el 24,3% nunca había oído hablar de esta población, el 72,2% no había recibido formación específica para trabajar con NNAMNAs pero sí estaba informado sobre esta población y solo el 3% había recibido alguna formación sobre el modo en que se atiende a esta población.

5.3. Instrumentos

Durante la recopilación de datos en la TD, se han utilizado diversas escalas cuantitativas en las cuatro fases del proceso, lo que ha permitido cumplir con los objetivos planteados en la investigación.

Con el propósito de ofrecer una perspectiva general de los instrumentos empleados en cada uno de los artículos y fases establecidas durante el transcurso de la TD, en la siguiente tabla (véase Tabla 6) se presenta de manera simplificada la denominación de cada una de las escalas, los autores de las mismas y los valores de consistencia interna (alfa de Cronbach y omega de McDonald).

Tabla 6
Instrumentos empleados en los artículos de la Tesis Doctoral

Fase	Artículo	Instrumentos
1ª Fase. Análisis de la formación del profesorado en activo en zonas ERACIS.	Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2024). Escala de Profesores sobre Formación en Atención a Alumnos en Riesgo de Exclusión Social (STEC-SRSE): un Análisis Factorial Confirmatorio (En prensa en la revista Education + Training).	-Escala del Profesorado para la Atención Educativa de Alumnos en Riesgo de Exclusión Social (STEC-SRSE), desarrollada por Serrano-García, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024) con $\alpha=0.945$; $\omega=0.944$ (Apéndice 1).
	Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., Zahra-Rakdani, F., & Expósito-López, J. (2024). Formación del Profesorado para la Atención Educativa del Alumnado en Riesgo de Exclusión Social en Zonas Desfavorecidas de Andalucía. (En prensa en la revista Journal of Educational Change).	

2ª Fase. Nivel de satisfacción laboral del profesorado en activo en zonas ERACIS.	Serrano-García, J., Olmos-Gómez, M. C., Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-López, J. (2024). Job Satisfaction in Primary and Secondary School Teachers in Areas under the Andalusian Regional Strategy for Social Cohesion and Inclusion in Disadvantaged Areas (ARSSCIDA). <i>The International Journal of Diversity in Education</i>, 24(2), 59-80. https://doi.org/10.18848/23270020/CGP/v24i02/59-80.	-Versión adaptada de la Escala de Satisfacción Laboral para Profesores de Educación Primaria y Secundaria [ESL-PEPS] en español, desarrollada por Anaya & López (2015) con $\alpha = 0,927$ (Apéndice 2).
3ª Fase. Actitudes y componentes del profesorado en formación en Tutoría y Orientación.	Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., Zahara-Rakdani, F., & Serrano-García, J. (2023). Attitudes and components of mentoring and tutoring and their influence on improving academic performance. <i>RELIEVE</i>, 29(1), art. M5. http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27360.	-Escala de Actitudes hacia la Tutoría (Montes-Caldera et al., 2015), con un $\alpha = 0,855$ y $\Omega = 0,858$ (Apéndice 3.1). -Test de Autoestima de Rosenberg (1965), adaptado al castellano y estudiantes universitarios por Martín-Albo et al. (2007), con un $\alpha = 0,915$ y $\Omega = 0,920$ (anexo 4). -Escala de Inteligencia Social de Grieve & Mahar (2013), adaptada de Silvera et al. (2001), con un $\alpha = 0,901$ y $\Omega = 0,897$ (Apéndice 3.2). -Escala de Estrategias de Aprendizaje en Educación Superior, adaptada por Sabogal-Tinoco et al. (2011), con un $\alpha = 0,930$ y $\Omega = 0,930$ (Apéndice 3.3.).

4ª Fase.	Serrano-García, J., Zahra-Rakdani, F.,
Escala del	Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-
profesorado en	López, J. (2024). Scale of Perceptions of -Escala EPFD-UFM de
formación sobre su	Future Primary School Teachers on Serrano-García et al. (2024)
percepción hacia un	Unaccompanied Foreign Minors: con un $\alpha = 0,858$ y $\Omega = 0,859$
colectivo	Exploratory and Confirmatory Analysis. (Apéndice 4).
vulnerable:	<i>Social Sciences</i> , 13(8), 392.
NNAMNA.	https://doi.org/10.3390/socsci13080392 .

Fuente: Elaboración propia.

En la primera fase de la TD, coincidente con el primer y segundo artículo de la misma, se ha utilizado la Escala del Profesorado para la Atención Educativa de Alumnos en Riesgo de Exclusión Social (STEC-SRSE), desarrollada y validada por Serrano-García, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024), la cual evalúa la formación específica del profesorado en la atención de menores en situación de vulnerabilidad. Esta escala está conformada por un total de 28 ítems distribuidos equitativamente en siete factores: conocimientos generales que corresponden (ítems 1, 8, 16 y 23); competencias personales y profesionales (ítems 2, 9, 17 y 24); capacidad de comprensión de contextos del alumnado (ítems 3, 10, 18 y 25); diseño, implementación y evaluación de planes educativos (ítems 4, 11, 12 y 19); desarrollo de la personalidad (ítems 5, 13, 20, 26); desarrollo del aprendizaje conformado (ítems 6, 14, 21, 27); y por último, el factor denominado desarrollo de sus relaciones e integración social (ítems 7, 15, 22 y 28). Las opciones de respuesta de la escala son de cinco puntos, donde 1 representa "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo". La escala global presenta una excelente consistencia interna, con un alfa de Cronbach (α) de 0,945 y un omega de McDonald (ω) de 0,944.

En referencia a la fase 2 y el tercer artículo de Serrano-García, Olmos-Gómez, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024) se ha empleado la Escala de Satisfacción Laboral para Profesores de Educación Primaria y Secundaria (ESL-PEPS) en español, desarrollada y validada por Anaya & López (2015). La versión original está conformada por un total de 36 ítems, no obstante, tras la realización de un análisis de contenido, se redujo el número de ítems de esta escala unidimensional a 25. La escala ofrece cinco alternativas de respuesta, donde se asigna el valor 1 a "Totalmente en desacuerdo" y el valor 5 a "Totalmente de acuerdo" y presenta una excelente consistencia interna, reflejada por un coeficiente alfa de Cronbach (α) de 0,927.

En lo que respecta a la tercera fase y, por tanto, el cuarto artículo se han utilizado cuatro instrumentos que han permitido medir las actitudes y componentes hacia la tutoría y la orientación que mejoran el rendimiento académico:

- El instrumento 1 denominado “Escala de Actitudes hacia la Tutoría” de Montes-Caldera et al. (2015). La escala original fue inicialmente validada con un total de 35 ítems, sin embargo, se realizó una versión abreviada de 20 ítems, configurada por tres factores que aglutinan diferentes ítems, considerando la numeración de la versión original: Creencias hacia la tutoría (ítems 1, 6, 8, 10, 16, 20, 25, 28 y 35), Afectividad hacia la tutoría (ítems 4, 12, 13, 14, 17, 31 y 33) y Disposición hacia la tutoría (ítems 2, 11, 27 y 34). Estos son puntuados mediante una escala tipo Likert de 5 opciones de respuesta siendo 1 “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”. La consistencia interna de la escala fue aceptable, con un valor alfa de Cronbach (α) de 0,855 y omega de McDonald (Ω) de 0,858 para la escala global.

- El instrumento 2 se refiere al Test de Autoestima desarrollado por Rosenberg (1965), adaptado al español y al contexto universitario por Martín-Albo et al. (2007). Este test unidimensional consta de un total 10 ítems que evalúan la autoestima y la autoaceptación de profesorado en formación, siendo redactados de forma positiva los ítems 1, 3, 4, 7 y 10 y de forma negativa los ítems 2, 5, 6, 8, y 9. Las respuestas se registran en una escala tipo Likert de 4 puntos, donde 1 significa "totalmente en desacuerdo" y 4 "totalmente de acuerdo". La consistencia interna fue excelente, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,915 y coeficiente omega de McDonald de 0,920.
- El instrumento 3 corresponde a la "Escala de Inteligencia Social" de Grieve & Mahar (2013), que consta de un total de 21 ítems divididos en tres factores: habilidades sociales y confianza (ítems 4, 7, 10, 12, 15, 18 y 20), capacidad para gestionar información social (ítems 1, 3, 6, 9, 14, 17 y 19) y conocimiento de información social (ítems 2, 5, 8, 11, 13, 16 y 21). Estos ítems se valoran mediante una escala Likert de cinco puntos, donde 1 significa "Completamente en desacuerdo" y 5 "Completamente de acuerdo". La escala manifiesta una alta consistencia interna con valores de $\alpha = 0,901$ y $\Omega = 0,897$.
- Y, por último, el instrumento 4 denominado Escala de Estrategias de Aprendizaje en Educación Superior, adaptada al castellano por Sanobal-Tinoco et al. (2011) y validada al contexto universitario por Zurita-Ortega et al. (2019). La escala original consta de 40 ítems distribuidos en nueve factores, no obstante, en el artículo 3 únicamente se han escogido un total de 8 ítems agrupados en dos factores: Autorregulación del esfuerzo (ítems 7, 9, 11, 19, 27 y 28) y Metas de Orientación Intrínseca (ítems 10 y 37). Se emplea una escala Likert de 5 puntos siendo 1 "Nunca" y 5 "Siempre". La escala muestra una

excelente consistencia interna, con un valor del coeficiente alfa de Cronbach y coeficiente omega de McDonald de 0,930, siendo estos coincidentes.

En lo que respecta a la cuarta y última fase y, por tanto, el quinto artículo elaborado por Serrano-García, Zahra-Rakdani, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024) diseña y valida la escala EPFD-UFM, la cual consta de un total de 26 ítems distribuidos en tres factores, utilizando una escala Likert de 5 puntos donde 1 representa “Nunca” y 5 “Siempre”. El primer factor hace referencia a las características socioeducativas (ítems 3, 9, 8, 7, 14, 10, 15, 16, 2, 4, 5, 1 y 6), obteniendo un alfa de Cronbach de 0,911 y un omega de McDonald de 0,914; el segundo factor alude a amenaza social (ítems 25, 18, 20, 22, 26, 23, 24) con un alfa de Cronbach de 0,774 y un omega de McDonald de 0,844; y el tercer factor aborda el bienestar físico y emocional (ítems 13, 21, 19, 12, 17 y 11) con un alfa de Cronbach de 0,656 y un omega de McDonald de 0,666. La escala total demuestra una fuerte consistencia interna, con un alfa (α) de Cronbach de 0,858 y un omega (ω) de McDonald de 0,859 para la escala general.

5.4. Procedimiento

Esta sección expone el plan de trabajo seguido durante la elaboración de la Tesis Doctoral, así como todas las actividades complementarias realizadas por la doctoranda, tales como la publicación de artículos y capítulos de libros, la participación en eventos internacionales, las estancias académicas en el extranjero, y su implicación como miembro e investigadora principal (IP) en diversos proyectos de investigación, entre otras.

5.4.1. Plan de trabajo utilizado en el transcurso de la Tesis Doctoral.

A continuación, se presenta desde una perspectiva general todas las actividades e hitos alcanzados a lo largo del proceso de elaboración de este estudio de Tesis Doctoral (véase Tabla 6). Cabe destacar que este no ha seguido un proceso lineal, sino que, ha sido concurrente, ajustándose continuamente a las necesidades y desafíos que surgían a medida que avanzaba la investigación. Esta naturaleza del proceso, permitió una constante revisión y mejora de los enfoques y metodologías utilizadas, asegurando así la rigurosidad y relevancia de los resultados obtenidos.

Para la elaboración de la TD se siguió un plan de trabajo que estuvo marcado por una temporalización dividida en años y trimestres, con cuatro trimestres por año indicados como Tn°. En el eje vertical de la tabla se establecen los hitos y actividades ejecutados por trimestres, incluyendo la construcción de los diferentes informes formales (artículos científicos) tras la aplicación de los distintos instrumentos. La tabla 7 aporta una visión organizada y clara de las tareas realizadas a lo largo del desarrollo de la TD.

Tabla 7

Plan de trabajo: hitos y temporalidad de la Tesis Doctoral

Hitos/Temp (trimestres)	Año 1				Año 2				Año 3			
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12
Reunión de coordinación												
Revisión/actualización de bibliográfica/documental												
Contacto con centros de enseñanza												
Administración de los instrumentos												

Análisis de datos				
Obtención de resultados				
Discusión de resultados y elaboración de informe				
Fichero informático (matriz de introducción de datos)				
Fichero informático (introducción de datos)				
Fichero informático (resultados)				
Publicación de artículo Científico				
Entrega y defensa de tesis doctoral				

Fuente: Elaboración Propia.

5.4.2. Actividades complementarias relacionadas durante el periodo de la Tesis Doctoral.

Durante el proceso de elaboración de la TD realicé diversas actividades relacionadas con formación (acciones formativas, International Doctoral Summer School, seminarios internacionales), organizadas por el Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación, la Escuela Internacional de Posgrado y el Plan de Formación e Innovación Docente, así como otras externas a la Universidad de Granada (UGR).

También, como miembro del grupo de investigación ÍTACA “Investigación en la transformación de los contextos y aprendizajes” (Ref. HUM-983), he participado en acciones referidas al proyecto *Comunidades Interactivas y Ambientes Híbridos de Aprendizaje que Facilitan la Orientación y Acción Tutorial para Jóvenes Vulnerables en Zonas ERACIS Andaluzas*, en el cual se encuentra inmersa mi estudio de TD. Y en el proyecto denominado “*Transformación de los Aprendizajes en Contextos Híbridos para la Inclusión Educativa y*

Laboral de Sectores Especialmente Vulnerables con Énfasis en MENAS”. Así como, soy colaboradora en calidad de doctoranda en el Grupo de Investigación Laboratório de Educação a Distância e eLearning – LE@D en Universidad de Aberta. Centro de investigación en Portugal registrado y financiado con fondos nacionales a través de FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, en el ámbito de los proyectos UIDB/04372/2020 y UIDP/04372/2020.

Añadido a esto, se me concedió el Programa 20. “Programa de Proyectos de Investigación Precompetitivos para Jóvenes Investigadores”, del cual soy IP con el proyecto denominado *Educando en Patrimonio: Una Estrategia Inclusiva para la Preservación Cultural y el Fomento del Sentido de Pertenencia de los Menores en Riesgo de Exclusión Social*.

He asistido, organizado y participado en diferentes congresos y jornadas nacionales e internacionales y webinars, así como he revisado artículos en revistas de impacto, tales como RELIEVE [Q2] y Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado [Q3]. He publicado diferentes capítulos de libro en editoriales de prestigio clasificadas en los índices SPI, Q1 y Q2, como Dykinson, Octaedro, IGI Global y Peter Lang Alemania, en inglés y español, además de diversos artículos científicos.

Llevé a cabo dos estancias internacionales con el objetivo de obtener la mención internacional en Turín (Italia) con Dra. Lorena Milani y la tesis en cotutela en Oporto (Portugal) bajo la supervisión y dirección de Dra. Luisa Aires. Cabe destacar también, la participación activa en diversos concursos (Monólogos Doctorales Investig4, 2024) organizados por la Universidad de Granada.

La tabla 8 presenta de manera global todas las actividades llevadas a cabo durante el período de tres años de desarrollo de la TD (12/2021- 09/2024).

Tabla 8

Actividades realizadas durante la TD

Actividades realizadas (dic. 2021- sep. 2024)					
Actividades	Descripción	2021	2022	2023	2024
Acciones formativas	Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación	8h	170h	42h	16h
	Escuela de Internacional de Posgrado		51h	22 H	8h
	Plan de Formación e Innovación Docente		169h	488,5h	95h
	Otros	22h	108h	10h	56h
Eventos académicos	Comunicación/Pósters		Nº: 15	Nº: 6	Nº: 7
	Jornadas		Nº: 1		
	Seminarios			Nº: 1	
	Webinars impartidos		Nº 1	Nº: 2	Nº: 1
	Comité técnico/organizador	Nº: 2	Nº: 7	Nº: 1	Nº: 3
Estancias	Internacionales (mención internacional y en cotutela)		Presencial: 9 M		
			Online: 3 M		
Concursos	Concurso			Nº: 1	Nº: 1
Publicaciones	Capítulo de libro		Nº: 1	Nº: 4	Nº: 6 + 3
	Artículo		Nº: 1	Nº: 1	Nº: 3
Proyectos	Proyectos de investigación (coordinadora y miembro del grupo)				
			Nº: 4		

Proyectos de innovación docente (coordinadora y miembro del grupo)	Nº: 5
--	-------

Nota: M, meses; h, horas; Nº, número; Fuente: Elaboración propia.

5.5. Análisis de datos

En el transcurso de la elaboración de la TD se han realizado diferentes análisis de datos cuantitativos, con el software IBM SPSS® 28.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA) y AMOS® 28.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA). Se realizaron análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias, desviación típica), pruebas de normalidad (Kolmogov-Smirnov o asimetría y curtosis), análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach y omega de Mcdonald), pruebas paramétricas (T-Student) y no paramétricas (Prueba de Levenne), análisis factorial exploratorio, análisis factorial confirmatorio y modelo de ecuaciones estructurales.

A continuación, se muestra de forma global los análisis de datos utilizados en cada uno de los artículos, coincidentes con las respectivas fases en la elaboración de la investigación (véase Tabla 9).

Tabla 9

Análisis de datos utilizados en la Tesis Doctoral

Fase	Artículo	Análisis de datos
1ª Fase.	Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E.,	IBM SPSS®:
Análisis de la	& Expósito-López, J. (2024). Escala de	Estadísticos descriptivos
formación del	Profesores sobre Formación en Atención	(frecuencias, porcentajes,
profesorado en	a Alumnos en Riesgo de Exclusión Social	medias, desviación típica),
activo en zonas	(STEC-SRSE): un Análisis Factorial	análisis de la normalidad a
ERACIS		través del cálculo de medidas de

Confirmatorio (En prensa en la revista Education + Training).

dispersión (asimetría y curtosis), análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach y omega de McDonald),

IBM Amos Graphics®:

Análisis factorial confirmatorio mediante modelo de ecuaciones estructurales (SEM). Se calculan los índices de bondad y ajuste (Chi-cuadrado, CFI, NFI, IFI y RMSEA), los pesos de regresión estandarizados y las covarianzas entre variables latentes y variables observadas. De modo que, se comprueba el modelo propuesto.

Software: IBM SPSS® (versión 18.0.1.0 y IBM Amos Graphics® (version 0.18.3).

Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., Zahra-Rakdani, F., & Expósito-López, J. (2024). Formación del Profesorado para la Atención Educativa del Alumnado en Riesgo de Exclusión Social en Zonas Desfavorecidas de Andalucía. (En prensa en la revista Journal of Educational Change).

IBM SPSS®: Estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias, desviación típica), análisis de la normalidad a través de la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov. Seguidamente, se calculó prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.

Software: IBM SPSS® (versión 18.0.1.0).

2ª Fase. Nivel de satisfacción laboral del profesorado en activo en zonas ERACIS.	Serrano-García, J., Olmos-Gómez, M. C., Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-López, J. (2024). Job Satisfaction in Primary and Secondary School Teachers in Areas under the Andalusian Regional Strategy for Social Cohesion and Inclusion in Disadvantaged Areas (ARSSCIDA). <i>The International Journal of Diversity in Education</i>, 24(2), 59-80. https://doi.org/10.18848/23270020/CGP/v24i02/59-80. IBM SPSS®: Estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias, desviación típica), análisis de la normalidad a través de prueba no paramétrica de Kolmogov-Smirnov y cálculo de medidas de dispersión (asimetría y curtosis). Seguidamente, se calculó igualdad de varianzas con prueba no paramétrica (Prueba de Levenne) luego, prueba paramétrica (T-Students). Software: IBM SPSS® (versión 18.0.1.0)
3ª Fase. Actitudes y componentes del profesorado en formación en Tutoría y Orientación.	Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., Zahara-Rakdani, F., & Serrano-García, J. (2023). Attitudes and components of mentoring and tutoring and their influence on improving academic performance. <i>RELIEVE</i>, 29(1), art. M5. http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27360. IBM SPSS®: Análisis descriptivos (frecuencia, porcentajes y medias), análisis de la normalidad a través del cálculo de medidas de dispersión (asimetría y curtosis). Seguidamente, se calculó la consistencia interna mediante alfa de Cronbach y omega de McDonald. IBM Amos Graphics®: Modelo de ecuaciones estructurales (SEM).

		Software: IBM SPSS® (versión 18.0.1.0 y IBM Amos Graphics® (version 0.18.3).
		IBM SPSS® y JASP:
		Estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas e intervalos de confianza), análisis de la normalidad a través del cálculo de medidas de dispersión (asimetría y curtosis), análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach y omega de McDonald). Luego, se realiza
4ª Fase.	Serrano-García, J., Zahra-Rakdani, F.,	análisis factorial exploratorio
Escala del	Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-	obteniendo cargas factoriales y
profesorado en	López, J. (2024). Scale of Perceptions	la matriz rotada mediante
formación sobre su	of Future Primary School Teachers on	análisis de componentes
percepción hacia un	Unaccompanied Foreign Minors:	principales y rotación varimax.
colectivo	Exploratory and Confirmatory Analysis.	IBM Amos Graphics®:
vulnerable:	<i>Social Sciences</i> , 13(8), 392.	Análisis factorial confirmatorio
NNAMNA.	https://doi.org/10.3390/socsci13080392 .	a través de modelo de
		ecuaciones estructurales (SEM). Se calculan los índices de bondad y ajuste (Chi-cuadrado, CFI, NFI, IFI y RMSEA), los pesos de regresión estandarizados y las covarianzas entre variables latentes y variables observadas. De modo que, se comprueba el modelo propuesto.

Software: IBM SPSS® (versión 18.0.1.0, JASP (versión 0.18.3) y IBM Amos Graphics® (version 0.18.3).

Fuente: Elaboración propia.

6. RESULTADOS

A lo largo del transcurso de la TD se han realizado diversas contribuciones en forma de artículos y capítulos de libros, así como actividades de difusión científica mediante comunicaciones, pósteres, seminarios y webinars. Estas actividades están vinculadas con la línea de investigación de la TD abordando temas como la orientación, la tutoría, la satisfacción laboral, la preparación y formación del profesorado en activo y en formación, y pone el foco de interés en la atención de alumnado en situación de exclusión social.

6.1. Trabajos e índice de calidad de los trabajos

En este apartado se presentan los artículos que se han publicado en relación con la investigación de TD, sumando un total de seis artículos. También, se incluye el índice de calidad de los mismos según Scimago Journal & Country Rank (SJR) y el ISSN:

📖 Matera, F., & Serrano-García, J. (2022). Unaccompanied Foreign Minors and the Perceptions of Undergraduate Students in Primary Education. A Study on the Influence of the Media. *Zeszyty Naukowe. Seria Trzecia*, 3 (10), 203-218. <https://hdl.handle.net/2318/1896472>.

📖 Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., Zahara-Rakdani, F., & Serrano-García, J. (2023). Attitudes and components of mentoring and tutoring and their influence on improving academic performance. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29 (1), art M5. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27360>. [JCR Q2], ISSN-e: 1134-4032.

📖 Serrano-García, J., Olmos-Gómez, M. C., Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2024). Job Satisfaction in Primary and Secondary School Teachers in Areas under the

Andalusian Regional Strategy for Social Cohesion and Inclusion in Disadvantages Areas (ARSSCIDA). *The International Journal of Diversity in Education*, 24 (2), 59-80. <https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v24i02/59-80>. [SJR Q4], ISSN: 2327-2163 (Online).

 Serrano-García, J., Zahra-Rakdani, F., Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-López, J. (2024). Scale of Perceptions of Future Primary School Teachers on Unaccompanied Foreign Minors: Exploratory and Confirmatory Analysis. *Social Sciences*, 13(8), 392. <https://doi.org/10.3390/socsci13080392>. [JCR Q2], ISSN: 2076-0760 (Online).

 Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2024). Scale of Teachers on Training in Care for Students at Risk of Social Exclusion (STEC-SRSE): a Confirmatory Factor Analysis. (In press in la revista Education + Training). [JCR Q1].

 Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., Zahra-Rakdani, F., & Expósito-López, J. (2024). Teacher Training for the Educational Care of Students at Risk of Social Exclusion in Disadvantaged Areas in Andalusia. (In press in the Journal of Educational Change). [JCR Q1].

En lo que respecta a la publicación de capítulos de libro, se han realizado dos contribuciones en distintas editoriales extranjeras de reconocido prestigio. Estas editoriales están indexadas en el primer y segundo cuartil (Q1, Q2) según los indicadores de Scholarly Publishers Indicators (SPI).

 Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., & Serrano-García, J. (2023). Trayectorias de menores en riesgo de exclusión social. In A. M.^a Porto Castro., J. M. Muñoz Cantero (Coords.), *Diversidad e inclusión: una mirada desde la educación* (pp. 125-145). Peter Lang Alemania. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9064601>. [SPI Q1].

- ✎ Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E. M., Aires, L., & Expósito-López, J. (2024). Educational Challenges and Visibility of Vulnerable Groups and Unaccompanied Migrant Children and Adolescents: Tackling Social Exclusion. In J. Sánchez-Santamaría & B. Boroel-Cervantes, *Exploring Educational Equity at the Intersection of Policy and Practice* (pp. 41-60). IGI Global. <http://doi.org/10.4018/979-8-3693-1614-6>. [SPI Q2].

En cuanto a la difusión y transferencia del conocimiento derivada de la investigación, se han llevado a cabo diversas comunicaciones y presentaciones de pósteres en el contexto internacional.

- 📄 García-Garnica, M., Parejo-Jiménez, N., Serrano-García, J., & Expósito-López, J. (4-17 de junio de 2022). *Innovación en la materia de Acción Tutorial en Educación Primaria a través de la investigación-acción colaborativa. Una experiencia desarrollada por el equipo docente ATyCO* [Póster]. XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación inclusiva y equitativa de calidad. Santiago de Compostela, España.
- 📄 Serrano-García, J., & Aires, L. (26 e 27 maio de 2023). *Brecha digital en colectivos vulnerable. El principal reto en educación superior* [Comunicação]. 2º Encontro de Investigadores do LE@D Inovação e Ciência (MeetUp 23). LE@D/Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Oporto, Portugal.
- 📄 Serrano-García, J., & Aires, L. (26 e 27 maio de 2023). *Nomofobia y síndrome FOMO: Trastornos emergentes en adolescentes del siglo XXI* [Comunicação]. 2º Encontro de Investigadores do LE@D Inovação e Ciência (MeetUp 23). LE@D/Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Oporto, Portugal.
- 📄 Serrano-García, J., & Aires, L. (26 e 27 maio de 2023). *A nova visão da Ação Tutorial na educação hoje: O lado humano da educação* [Comunicação]. 2º Encontro de

Investigadores do LE@D Inovação e Ciência (MeetUp 23). LE@D/Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Oporto, Portugal.

- 📄 Rakdani-Arif Billah, F. Z; Expósito-López, J., & Serrano-García, J. (19-21 de junio de 2024). *Análisis de la Estrategia ERACIS y programas de Orientación y Acción Tutorial para jóvenes en exclusión social, con énfasis en NNAMNA, en el contexto andaluz*. Una revisión sistemática [Comunicación]. IV Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles: Investigación educativa e innovación ante los retos de la sostenibilidad, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- 📄 Serrano-García, J., Expósito-López, J., & Rakdani-Arif Billah, F. Z. (19-21 de junio de 2024). *Acción Tutorial en Educación Primaria y Secundaria: Análisis Cienciométrico y Bibliométrico de la Producción Científica Existente en el Contexto Internacional* [Comunicación]. IV Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles: Investigación educativa e innovación ante los retos de la sostenibilidad, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- 📄 Serrano-García, J., & Aires, L. (3 a 5 de julho de 2024). *Formação de professores em zonas desfavorecidas: estão preparados para cuidar de crianças em situações de exclusão social?* [Póster]. Encontro com a Ciência ea Tecnologia em Portugal: Ciência para Uma Só Saúde e bem-estar global, Porto, Portugal.

En la misma línea, se organizaron diversos webinars y seminarios derivados de la investigación de la TD con el propósito promover su difusión en contextos educativos reales. Estos eventos fueron dirigidos a CEPERs, destinados a profesorado de educación primaria y secundaria localizados en zonas vulnerables, así como a instituciones internacionales destinados para colegas internacionales.

- 📁 Serrano-García, J. (25 de mayo de 2022). *Seminario Herramientas eficaces para la atención a UFM*. Proyecto PID2020-119194RB-I00: Transformación de los Aprendizajes en Contextos Híbridos para la Inclusión Educativa y Laboral de Sectores especialmente Vulnerables con Énfasis en MENAS (TYNDALL/UFM). Financiado por: MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/.
- 📁 Serrano-García, J. (24 de julio de 2023). Grupos vulneráveis: Exclusão – uma realidade invisível na cidade de Melilla, Espanha [LE@D TALK]. Universidad de Aberta, Oporto. <https://portal.uab.pt/noticias/lead-talk-sobre-exclusao-e-grupos-vulneraveis/>.
- 📁 Serrano-García, J. (15 de febrero de 2024). *A ação tutorial e inclusão educativa em contextos vulneráveis* [LE@D TALK]. Universidad de Aberta, Oporto. <https://lead.uab.pt/a-acao-tutorial-como-ponte-para-favorecer-a-inclusao-educativa-em-contextos-vulneraveis/>.
- 📁 Serrano-García, J. (11 de abril de 2024). *A figura do mediador comunicativo e a sua importância no trabalho com menores em risco de exclusão social* [LE@D TALK]. Universidad de Aberta, Oporto. <https://lead.uab.pt/a-figura-do-mediador-comunicativo-e-a-sua-importancia-no-trabalho-com-menores-em-risco-de-exclusao-social/>.

En el siguiente apartado, se presenta la referencia bibliográfica completa, el código QR con acceso directo a la visualización de cada uno de los artículos que compilan la TD, los PrePrints, se incluye el resumen, las palabras clave y los resultados de los mismos, así como, se añade un último apartado en el que se muestran desde una perspectiva global, los resultados finales de la compilación de la TD.

6.2. Fase 1. Análisis de la formación del profesorado en activo en zonas ERACIS.

En este apartado se comentan los resultados del artículo 1 y 2 obtenidos sobre la formación específica y experiencia del profesorado y tutores en la atención de los menores en riesgo de exclusión social en zonas ERACIS (OG1 y OG2).

 Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2024). Scale of Teachers on Training in Care for Students at Risk of Social Exclusion (STEC-SRSE): a Confirmatory Factor Analysis. (In press in la revista Education + Training).



 Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., Zahra-Rakdani, F., & Expósito-López, J. (2024). Teacher Training for the Educational Care of Students at Risk of Social Exclusion in Disadvantaged Areas in Andalusia. (In press in the Journal of Educational Change).

 Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2024). Scale of Teachers on Training in Care for Students at Risk of Social Exclusion (STEC-SRSE): a Confirmatory Factor Analysis. (In press in la revista Education + Training).

1

Scale of Teachers on Training in Care for Students at Risk of Social Exclusion (STEC-SRSE): a Confirmatory Factor Analysis

Abstract

Purpose - This article aims to validate a reliable and robust scale to analyse the specific training of primary, secondary, and vocational education teachers who serve at-risk youth in particularly disadvantaged areas of Andalusia.

Design/methodology/approach - A quantitative study of a descriptive and cross-sectional nature was chosen. A non-probabilistic and non-intentional sampling method was used, resulting in the participation of 342 teachers located in disadvantaged areas of Andalusia. It was managed in a hybrid form and the administration complied with data protection regulations. IBM SPSS® version 18.0.1.0 was used to perform descriptive analyses, examine internal consistency and construct standardised regression weights. IBM Amos Graphics® version 0.18.3 was used to perform a confirmatory factor analysis (CFA), which confirmed the seven-factor structure of the scale.

Findings - The article demonstrates that the STEC-SRSE scale shows excellent internal consistency ($\alpha=0.945$; $\omega=0.944$) and confirms that it comprises seven factors. Therefore, the obtained results validate that the STEC-SRSE is a robust and reliable tool for evaluating the training of teachers in the care of students at risk of social exclusion.

Research limitations - Given the context of this research, obtaining a significant sample was challenging, requiring additional time and various access strategies to administer the scale.

Value - The existence of this instrument has a significant impact on education policies aimed at establishing specific plans and programmes for disadvantaged areas and on the schools themselves in these areas with the usefulness of being a tool for continuous evaluation.

Keywords: Scale, Validation, Teacher, Training, Confirmatory Analysis, Instrument

1. Introduction

Social exclusion is presented in the 21st century as a complex, multi-faceted, changing and relative phenomenon that goes beyond the scarcity of economic resources, also involving the denial of fundamental rights that make up social citizenship (Ibáñez-Martín and Poggiese, 2023). The causes of this exclusion are diverse and are related to personal circumstances and factors such as culture, religion, functional diversity, gender identity, sexual orientation or age, among others (Deriglazova et al., 2021).

This denial results in the inability of individuals to exercise their social rights and thus to participate fully in society. Some examples of these rights are access to the world of work and its conditions, to healthcare, leisure and cultural offerings, the right to decent housing and to equitable and quality education (Canals-Botas et al., 2023; García-Rubio, 2016).

The Constitución Española (1978), the Universal Declaration of Human Rights (1948) establish and guarantee these fundamental rights. Therefore, social exclusion in Spain includes marginalisation in different social spheres that prevent the integral development and the equal, fair and full participation of individuals in society (Canals-Botas et al., 2023). In this sense, it underlines the difficulty of reducing poverty and social exclusion in

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la primera fase de la TD que corresponden con el primer artículo de Serrano-García, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024) y que forma parte de la compilación de la misma.

 Resultados Descriptivos del Artículo 1

En la tabla 9 se presentan los resultados descriptivos del artículo, los cuales incluyen los porcentajes de respuesta a la escala con cinco opciones de respuesta, las medias obtenidas, la desviación estándar y el intervalo de confianza del 95% para cada uno de los ítems de la escala.

Tabla 9

Resultados descriptivos del artículo 1

Ítem	Porcentaje (%)					M	DT	IC (95%)
	1	2	3	4	5			
1	23,1	33,2	27,2	9,5	6,9	2,44	1,149	[2,32-2,56]
2	31,5	28,9	20,8	12,7	6,1	2,33	1,214	[2,20-2,46]
3	5,8	19,4	27,7	28,9	18,2	3,34	1,152	[3,22-3,47]
4	22,5	34,4	28,0	11,8	3,2	2,39	1,058	[2,28-2,50]
5	14,7	34,1	33,5	14,2	3,5	2,58	1,017	[2,47-2,68]
6	15,3	32,9	34,7	13,3	3,8	2,57	1,022	[2,46-2,68]
7	14,7	22,5	39,3	17,9	5,5	2,77	1,079	[2,66-2,88]
8	2,3	6,9	19,1	49,1	22,5	3,83	0,935	[3,73-3,93]
9	3,8	9,8	37,3	35,5	13,6	3,45	0,972	[3,35-3,56]
10	2,6	12,4	26,3	38,7	19,9	3,61	1,022	[3,50-3,72]
11	2,0	7,8	29,2	38,4	22,5	3,72	0,966	[3,62-3,82]
12	15,0	33,2	31,2	15,9	4,6	2,62	1,065	[2,51-2,73]
13	3,8	11,8	34,4	34,1	15,9	3,47	1,016	[3,36-3,57]
14	4,0	12,1	31,2	34,7	17,9	3,50	1,047	[3,39-3,61]

15	15,3	27,5	30,6	17,9	8,7	2,77	1,168	[2,65-2,90]
16	8,7	16,5	28,6	27,2	19,1	3,32	1,205	[3,19-3,44]
17	20,5	21,7	22,3	26,0	9,5	2,82	1,286	[2,69-2,96]
18	20,5	31,8	26,0	16,5	5,2	2,54	1,142	[2,42-2,66]
19	6,1	16,8	26,0	35,3	15,9	3,38	1,121	[3,26-3,50]
20	5,8	15,6	34,1	31,2	13,3	3,31	1,068	[3,19-3,42]
21	5,2	14,7	32,7	35,3	12,1	3,34	1,038	[3,23-3,45]
22	11,0	21,1	35,3	24,9	7,8	2,97	1,102	[2,86-3,09]
23	12,7	26,0	32,4	23,7	5,2	2,83	1,090	[2,71-2,94]
24	7,5	19,9	32,4	31,8	8,4	3,14	1,067	[3,02-3,25]
25	16,5	30,6	32,1	15,9	4,9	2,62	1,087	[2,51-2,74]
26	4,9	16,2	31,8	33,8	13,3	3,34	1,055	[3,23-3,46]
27	5,2	21,4	32,9	28,9	11,6	3,20	1,066	[3,09-3,32]
28	8,4	24,6	37,0	22,3	7,8	2,97	1,057	[2,85-3,08]
T	11,5	21,56	30,50	25,91	10,96	3,042	1,099	

Nota: M, Media; DT, Desviación Típica; IC, Intervalo de confianza; T, total.

Fuente: Extraída del artículo de Serrano-García, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024).

En la tabla 9 se muestran catorce ítems que poseen puntuaciones medias superiores a la media total de la escala (3,042), con valores que oscilan entre 3,83 y 3,14. Estos ítems son:

El ítem 3 “¿conoce y considera los diferentes contextos del alumnado en riesgo de exclusión social para diseñar planes específicos que los atiendan?” ($3,34 \pm 1,152$); el 8 “¿implementa el aprendizaje activo en su enseñanza mediante explicaciones y tareas que promuevan la reflexión y la experimentación directa?” ($3,83 \pm 0,935$); el 9 “¿las aptitudes, conocimientos y actitudes que posee le ayudan a prestar una atención adecuada a este alumnado?” ($3,45 \pm 0,972$); el 10 “¿considera toda la información personal, académica y social sobre su alumnado en riesgo de exclusión social antes de diseñar planes específicos para ellos?” ($3,61 \pm 1,022$); el 11 “¿utiliza metodologías adecuadas para fomentar la adquisición de un aprendizaje significativo en estos estudiantes?” ($3,72 \pm 0,966$); el 13

“¿Diseña y aplica planes educativos específicos que ayuden a desarrollar su personalidad (autoestima, autoconcepto e inteligencia emocional)?” (3,47 $\pm$ 1,016); el 14 “¿Diseña e implementa planes educativos específicos basados en las motivaciones e intereses de este alumnado? (3,50 $\pm$ 1,047); el 16 “¿conoce el marco normativo de la LOMLOE que regula la oferta educativa específica para alumnado en riesgo de exclusión social?” (3,32 $\pm$ 1,205); el 19 “¿utiliza instrumentos adaptados para poder evaluar y verificar los resultados de aprendizaje de este alumnado?” (3,38 $\pm$ 1,121); el 20 “¿diseña y aplica planes educativos específicos que ayudan a desarrollar sus habilidades sociales?” (3,31 $\pm$ 1,068); el 21 “¿diseña y aplica planes educativos específicos que ayudan a mejorar sus estrategias de aprendizaje?” (3,34 $\pm$ 1,038); el 24 “¿elabora y desarrolla planes educativos adaptados a los diferentes contextos y situaciones específicas de este alumnado para mejorar su desarrollo académico, social y personal?” (3,14 $\pm$ 1,067); el 26 “¿diseña y aplica planes educativos específicos que ayudan a desarrollar su pensamiento crítico y creatividad?” (3,34 $\pm$ 1,055); el 27 “¿diseña y aplica planes educativos específicos que mejoran las técnicas de estudio de este alumnado?” (3,20 $\pm$ 1,066).

Los catorce ítems restantes, como son el 1 “¿considera que tiene suficiente experiencia previa para atender a este alumnado?” (2,44 $\pm$ 1,149); el 2 “¿ha recibido formación específica (cursos, talleres, seminarios) para diseñar, aplicar y evaluar planes educativos específicos que atiendan al alumnado en riesgo de exclusión social?” (2,33 $\pm$ 1,214); el 4 “¿se adaptan realmente los planes educativos a las características y necesidades específicas de este alumnado?” (2,39 $\pm$ 1,058); el 5 “¿contribuyen los planes educativos establecidos a desarrollar la personalidad de este alumnado?” (2,58 $\pm$ 1,017); el 6 “¿favorecen los planes educativos el desarrollo de un entorno personal de aprendizaje para este

alumnado?” ($2,57 \pm 1,022$); el 7 “¿ayudan los planes educativos a desarrollar las relaciones y la integración académica y social de este alumnado?” ($2,77 \pm 1,079$); el 12 “¿dispone de los recursos y medios necesarios para poder atender a este alumnado vulnerable?” ($2,62 \pm 1,065$); el 15 “¿tiene en cuenta los planes educativos la cultura de origen para facilitar la integración real de este alumnado?” ($2,77 \pm 1,168$); el 17 “¿trabaja con otras partes interesadas de la comunidad, como servicios municipales, sanitarios o de empleo, para atender las necesidades de estos estudiantes?” ($2,82 \pm 1,286$); el 18 “¿dispone de las competencias y el tiempo necesarios para tener en cuenta los aspectos personales y sociales de estos estudiantes a fin de elaborar planes educativos adaptados?” ($2,54 \pm 1,142$), el 22 “¿los planes educativos facilitan a este alumnado la comprensión de sus derechos y deberes?” ($2,97 \pm 1,102$), el 23 “¿conoce los recursos que ofrece el sistema educativo, social y/o sanitario que pueden ayudar a mejorar la atención de este alumnado vulnerable?” ($2,83 \pm 1,090$), el 25 “¿dispone de las competencias y el tiempo necesarios para considerar los aspectos específicos del aprendizaje individual de este alumnado a fin de elaborar planes educativos individualizados?” ($2,62 \pm 1,087$) y el 28 “¿los planes educativos ayudan a este alumnado a desarrollar las competencias necesarias para integrarse y participar en una sociedad democrática?” ($2,97 \pm 1,057$) obtienen medias inferiores a la media total, oscilando entre 2,97 y 2,33.

Resultados de Consistencia Interna del Artículo 1

La escala está conformada por siete factores que forman parte del instrumento diseñado y validado STEC-SRSE: Conocimientos generales ($\alpha = 0,622$, $\omega = 0,637$), competencias personales y profesionales ($\alpha = 0,679$, $\omega = 0,685$), comprensión del contexto ($\alpha = 0,764$, $\omega =$

0,756), planes educativos ($\alpha = 0,699$, $\omega = 0,700$), desarrollo de la personalidad ($\alpha = 0,759$, $\omega = 0,780$), desarrollo del aprendizaje ($\alpha = 0,723$, $\omega = 0,754$), y desarrollo de la relaciones e integración social ($\alpha = 0,784$, $\omega = 0,785$). Coeficientes que indican niveles aceptables de consistencia interna según estudios de Marcoulides & Hershberger (1997) y Meneses (2013). Estos autores señalan que los coeficientes pueden variar dependiendo del número de ítems en cada factor, lo cual influye en las estimaciones de fiabilidad, como ocurre en este caso. No obstante, la escala total muestra una excelente consistencia interna ($\alpha = 0,945$, $\omega = 0,944$) (Serrano-García et al., 2024).

 Resultados del Modelo de Ecuaciones Estructurales del Artículo 1

En referencia al ajuste del modelo, se obtienen resultados significativos de Chi-cuadrado ($X^2 = 934,524$ $df = 311$; $p < 0,001$; PCMIN/DF = 3,005) y valores aceptables en los índices IFI = 0,896; NFI = 0,852; CFI = 0,895; GFI = 0,826. El RMSEA presenta un resultado aceptable, ya que se sitúa entre los valores 0,05 y 0,08 (Nunnally & Bernstein, 1994; Cronbach, 1952).

A continuación, se presenta la tabla 10 y la figura 8, donde se muestran las asociaciones entre los ítems y un factor, así como entre los factores. Se incluyen los pesos de regresión, las estimaciones, el error estándar, la ratio crítica y las diferencias significativas, así como, los pesos de regresión estandarizados a través de un AFC.

Tabla 10

Pesos de regresión estandarizados del modelo desarrollado (STEC-SRSE)

Asociación entre los ítems y su			PR				PSE
factor pertinente			EST	EE	RC	P	EST
I1	←	CG	1,000	-	-	-	0,494
I8	←	CG	0,740	0,111	6,677	***	0,452

I2	←	CPP	1,000	-	-	-	0,519
I9	←	CPP	0,885	0,104	8,467	***	0,581
I17	←	CPP	0,965	0,132	7,335	***	0,472
I24	←	CPP	1,276	0,129	9,876	***	0,758
I3	←	CC	1,000	-	-	-	0,585
I10	←	CC	0,810	0,062	13,125	***	0,531
I18	←	CC	1,113	0,098	11,380	***	0,662
I25	←	CC	0,979	0,092	10,652	***	0,605
I4	←	PE	1,000	-	-	-	0,416
I11	←	PE	1,507	0,186	8,105	***	0,675
I12	←	PE	1,300	0,181	7,189	***	0,526
I19	←	PE	1,951	0,231	8,444	***	0,749
I5	←	DP	1,000	-	-	-	0,413
I13	←	DP	1,582	0,198	7,997	***	0,552
I20	←	DP	2,236	0,253	8,835	***	0,877
I6	←	DA	1,000	-	-	-	0,281
I14	←	DA	2,281	0,404	5,645	***	0,636
I21	←	DA	3,182	0,533	5,970	***	0,882
I27	←	DA	2,904	0,497	5,841	***	0,788
I7	←	DRIS	1,000	-	-	-	0,443
I15	←	DRIS	1,540	0,208	7,394	***	0,584
I22	←	DRIS	1,878	0,227	8,260	***	0,753
I28	←	DRIS	1,789	0,216	8,270	***	0,751
I26	←	DP	1,944	0,229	8,492	***	0,772
I23	←	CG	1,185	0,146	8,138	***	0,620
I16	←	CG	1,261	0,159	7,918	***	0,593
CG	↔	DRIS	0,176	0,032	5,445	***	0,703
CG	↔	DA	0,148	0,031	4,749	***	0,909
CG	↔	DP	0,213	0,036	5,863	***	0,901
CG	↔	PE	0,231	0,039	5,904	***	0,949
CG	↔	CC	0,425	0,060	7,029	***	1,118
CG	↔	CPP	0,381	0,066	5,822	***	1,070
DA	↔	DRIS	0,096	0,025	3,783	***	0,752

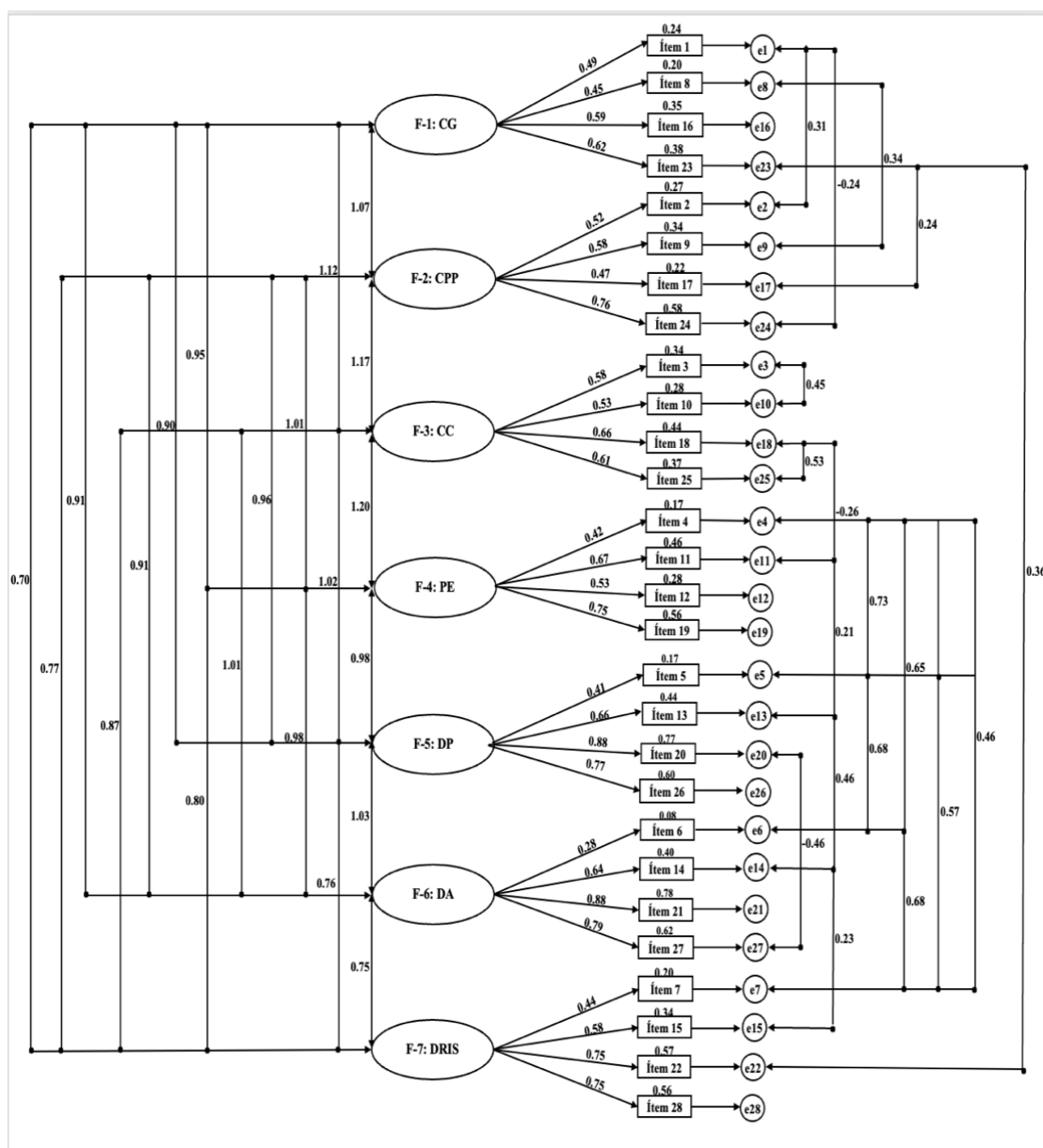
DP	↔	DA	0,124	0,032	3,885	***	1,034
PE	↔	DP	0,176	0,038	4,652	***	0,979
CC	↔	PE	0,346	0,050	6,890	***	1,197
CPP	↔	CC	0,494	0,066	7,485	***	1,168
PE	↔	DA	0,121	0,031	3,887	***	0,977
CC	↔	DA	0,195	0,038	5,107	***	1,008
CPP	↔	DA	0,165	0,034	4,859	***	0,911
CC	↔	DP	0,287	0,043	6,615	***	1,020
CPP	↔	DP	0,252	0,041	6,153	***	0,956
CPP	↔	PE	0,274	0,044	6,209	***	1,009
CPP	↔	DRIS	0,216	0,037	5,829	***	0,773
CC	↔	DRIS	0,258	0,041	6,322	***	0,869
PE	↔	DRIS	0,153	0,031	4,972	***	0,804
DP	↔	DRIS	0,142	0,030	4,761	***	0,765

Nota 1: PR, peso de regresión; PRE, peso de regresión estandarizado; EE, error estándar; RC, ratio crítica.

Nota 2: *, diferencias estadísticamente significativas en el nivel $p < 0,05$; **, diferencias estadísticamente significativas en el nivel $p < 0,01$; ***, diferencias estadísticamente significativas en el nivel $p < 0,005$.

Nota 3: F-1, Factor 1 [CG] – conocimientos generales; F-2, Factor 2 [CPP] – competencias personales y profesionales; F-3 CCC], Factor 3 – comprensión de los contextos; F-4 [PE], Factor 4 – planes educativos; F-5 [DP], Factor 5 – desarrollo de la personalidad; F-6 [DA], Factor 6 – desarrollo del aprendizaje; F-7 [DRIS], Factor 7 - desarrollo de las relaciones e integración social.

Fuente: Extraída del artículo de Serrano-García, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024).

Figura 8*Modelo estructural elaborado mediante un análisis factorial confirmatorio*

Fuente: Extraída del artículo de Serrano-García, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024).

Los resultados revelan diferencias significativas entre los ítems, también conocidas variables observadas, y las siete variables latentes de la escala ($p < 0,05$), mostrando, además, relaciones positivas entre las mismas. En referencia a los pesos de regresión estandarizados, la tabla 10 y la figura 7 presentan los ítems que mejor miden un determinado factor y

viceversa; es decir, las relaciones con pesos de regresión más altos, indican mejor medición del factor correspondiente y, viceversa. Además, muestra la influencia que tiene cada factor con los restantes respectivamente; en otras palabras, denota las relaciones que se establecen entre los factores de la escala, siendo en este caso positiva y bidireccional.

Para el factor 1 (CG), el ítem 23 presenta mayor peso de regresión [$b = 0,620$; $p < 0,005$], lo que sugiere que este es adecuado para evaluar el conocimiento general del profesorado y tutores, mientras que, el ítem 8 muestra el peso de regresión más bajo [$b = 0,452$; $p < 0,005$], indicando que es menos efectivo para medir este factor. Para el factor 2 (CPP), el ítem 24 muestra mayor peso de regresión [$b = 0,758$; $p < 0,005$] y el 17 menor peso de regresión [$b = 0,472$; $p < 0,005$]. El ítem 18 es más predictivo en el factor 3 [$b = 0,662$; $p < 0,005$], mientras que el 10 el valor más bajo [$b = 0,531$; $p < 0,005$]. En el factor 4 (EP), el ítem 19 es más influyente, mientras que el ítem 4 tiene menor poder predictivo ($b = 0,416$; $p < 0,005$). En el caso del factor 5 (PD), el indicador más predictivo es el ítem 24 [$b = 0,758$; $p < 0,005$], sin embargo, el indicador menos predictivo es el ítem 17 [$b = 0,472$; $p < 0,005$]. En el factor 6 (DA), el indicador con mayor poder predictivo es el ítem 21 [$b = 0,882$; $p < 0,005$], seguido del ítem 27 [$b = 0,788$; $p < 0,005$]. Por el contrario, el indicador menos influyente correspondiente a este factor es el ítem 6 [$b = 0,281$; $p < 0,005$]. En referencia al último factor, el 7 (DRIS), muestra que el ítem 22 es el más influyente [$b = 0,753$; $p < 0,005$], mientras que, el ítem 7 obtiene la carga factorial más baja [$b = 0,443$; $p < 0,005$].

 Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E., Zahra-Rakdani, F., & Expósito-López, J. (2024).

Teacher Training for the Educational Care of Students at Risk of Social Exclusion in Disadvantaged Areas in Andalusia. (In press in the Journal of Educational Change).

2

CONOCIMIENTO Y EXPERIENCIA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL SOBRE LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL (STEC-SRSE)

[FORMATION AND EXPERIENCE OF TEACHERS IN PRIMARY, SECONDARY AND VOCATIONAL EDUCATION ON THE EDUCATIONAL CARE OF PUPILS AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION (PAE-ARES)]

Introducción

En las últimas décadas se ha producido un incremento del número de menores que se ubica en el umbral de riesgo de exclusión social en la comunidad autónoma andaluza (Sánchez-Rodas, 2020). Esta situación halla su justificación, por ejemplo, en el informe sobre el estado de la pobreza en España que realizó la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (EAPN), donde se ha destacado que la tasa de pobreza infantil en Andalucía es una de las más altas de España. En esta línea, otros datos de interés son los relevados por la Encuesta de Condiciones de Vida del Instituto Nacional de Estadística (INE), donde se refleja un aumento en el porcentaje de menores en riesgo de pobreza o exclusión social en la región (Ayala & Martos, 2023; Lacuesta & Anghel, 2020).

Entre otros motivos, muchos de los factores que explican esta casuística se asocian a la situación económica del país en los últimos años, lo cual ha generado importantes desigualdades sociales, así como un incremento de los niveles de pobreza y estado de vulnerabilidad de las familias. Así mismo, todo ello se ha visto potenciado por el impacto de la pandemia generada por la COVID-19, pues incrementó las situaciones de desempleo y precariedad laboral, así como muchos problemas asociados a la salud mental (López-Ahumada, 2021; Morcillo, 2022). En relación con lo expuesto, no debe olvidarse el acceso limitado a servicios básicos que se da en muchas regiones de esta comunidad autónoma, especialmente en términos de vivienda y educación, así como las políticas insuficientes que podrían mitigar estas situaciones de pobreza y exclusión (López-Ahumada, 2021; Sánchez-Rodas, 2020).

Esta situación ha hecho que, desde las administraciones públicas andaluzas, se desarrolle la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social, también conocida como

Dentro de esta primera fase se muestran los resultados del segundo artículo y que responde a la primera parte de la TD vinculada con el OG2 de la investigación como es “analizar la formación y experiencia específica del profesorado de educación primaria y secundaria en la atención de menores en riesgo de exclusión social”.

Resultados Descriptivos del Artículo 2

Se realizó un análisis descriptivo del instrumento STEC-SRSE, en el cual se observó que la opción 3 obtuvo la mayor frecuencia de respuestas, seguida por las opciones 4 y 2, mientras que las opciones 1 y 5 fueron las menos seleccionadas por el profesorado y tutores de educación primaria y secundaria. La media total fue de $3,042 \pm 1,099$.

Además, se calcularon los resultados descriptivos de cada uno de los factores: el Conocimiento general ($3,10 \pm 0,75$), las Competencias personales y profesionales ($2,94 \pm 0,81$), la Comprensión de contextos ($3,03 \pm 0,84$), el Desarrollo de la personalidad ($3,17 \pm 0,79$), el Desarrollo del aprendizaje ($3,16 \pm 0,77$) y el Desarrollo de las relaciones e integración ($2,87 \pm 0,85$), obteniéndose una media total de 3,04 y una DT de 0,80.

Resultados de la Prueba No Paramétrica de Kruskal-Wallis

A través de la prueba no paramétrica Kolmogorov-Smirnov se determinó que los datos no presentaban una distribución normal. De manera que se optó por emplear la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para responder a los cuatro objetivos específicos enmarcados en este estudio.

En referencia al OE5 de la TD que analiza la relación entre los factores CG, CPP, CC, PE, DP, DA y DRIS de la escala STEC-SRSE en función de la edad, la tabla 11 muestra los

factores que presentan diferencias significativas y sus respectivas H de Kruskal-Wallis: CPP ($p < 0,012$; $H = 12,90$), los PE ($p < 0,008$; $H = 13,91$), el DP ($p < 0,008$; $H = 13,75$) y el DRIS ($p < 0,001$; $H = 20,08$).

Tabla 11

Kruskal-Wallis en función de la edad

Factor	Edad	Rango promedio	H	Sig
CPP	20-30	202,78 ^{a,b}	12,90	0,012
	31-40	151,95 ^a		
	41-50	164,44 ^b		
	51-60	171,71		
	x>60	190,42		
PE	20-30	206,22 ^{a,b,c}	13,91	0,008
	31-40	156,41 ^a		
	41-50	163,84 ^b		
	51-60	170,25 ^c		
	x>60	148,88		
DP	20-30	205,79 ^{a,b,c}	13,75	0,008
	31-40	153,74 ^a		
	41-50	167,07 ^b		
	51-60	163,86 ^c		
	x>60	176,85		
DRIS	20-30	213,39 ^{a,b,c,d}	20,08	0,001
	31-40	152,40 ^a		
	41-50	162,63 ^b		
	51-60	166,37 ^c		
	x>60	153,96 ^d		

Fuente: Artículo no publicado y enviado a Journal of Educational Change.

Se aplicó el método Bonferroni para realizar comparaciones entre las cinco alternativas de respuesta. En el factor CPP se determinan diferencias significativas entre el profesorado que tiene entre 20 y 30 años ($a = 202,78$) y el de 31 y 40 ($a = 151,95$) así como, entre el intervalo de 20 y 30 ($b = 202,78$) y el de 41 y 50 ($b = 164,44$).

El factor PE muestra significatividad entre el profesorado que tiene entre 20 y 30 años ($a = 206,22$) y el que tiene 31 y 40 ($a = 156,41$). También presenta en el intervalo de 20 y 30 ($b = 206,22$) y 41 y 50 ($b = 163,84$) y, de forma consecutiva, entre 20 y 30 ($c = 206,22$) y 51 y 60 ($c = 170,25$).

El factor DP demostró diferencias significativas entre el intervalo de edad de 20 a 30 años ($a, b, c = 205,79$) y con el de 31 a 30 ($a = 153,74$), el de 41-50 ($b = 167,07$) y el de 51-60 ($c = 163,86$).

Por último, el factor DRIS mostró diferencias significativas en el intervalo de edad más pequeño, entre 20 y 30 ($a, b, c, d = 213,39$) con los demás intervalos de edad, entre 31 a 40 ($b = 152,40$), entre 41 y 50 ($c = 162,63$) y edades por encima de 60 años ($d = 153,96$).

En definitiva, el profesorado más joven alcanza promedios significativamente más altos en cada uno de los factores indicados en la Tabla 1.3, en comparación con el profesorado de mayor edad.

En referencia al OE6 de la TD que establece la relación entre los factores CG, CPP, CC, PE, DP, DA y DRIS de la escala STEC-SRSE en función de la etapa educativa, la tabla 12 denota los factores que muestran diferencias significativas, así como sus H de Kruskal-Wallis: CC ($p < 0,005$; $H = 10,703$), los PE ($p < 0,013$; $H = 8,683$), el DP ($p < 0,019$; $H = 7,906$), el DA ($p < 0,018$; $H = 8,091$) y el DRIS ($p < 0,027$; $H = 7,261$).

Tabla 12*Kruskal-Wallis en función de la etapa educativa*

Factor	Etapas educativas	Rango medio	H	Sig
CC	EP	165,36 ^{a,b}	10,703	0,005
	ES/B	197,03 ^a		
	FP	228,55 ^b		
PE	EP	166,05	8,683	0,013
	ES/B	196,09		
	FP	221,28		
DP	EP	166,39 ^a	7,906	0,019
	ES/B	195,10		
	FP	219,05 ^a		
DA	EP	165,95 ^a	8,091	0,018
	ES/B	201,50 ^a		
	FP	209,50		
DRIS	EP	165,95 ^a	7,261	0,027
	ES/B	184,77		
	FP	226,63 ^a		

Fuente: Artículo no publicado y enviado a Journal of Educational Change.

Se aplicó el método Bonferroni para realizar comparaciones más precisas entre las tres alternativas de respuesta y con los factores que revelan diferencias significativas. No obstante, en cuatro de los cinco factores se aplica este método.

En el factor CC se determinan diferencias significativas entre el profesorado de EP (a, b = 165,36) y las demás etapas educativas como son los de ES/B (a = 197,03) y los de FP (b = 228,55). El factor DP mostró diferencias significativas entre el profesorado de EP (a = 166,39) y el de FP (a = 219,05). El factor DA reveló diferencias significativas entre el

profesorado de EP ($a = 165,95$) respecto al de ES/B ($a = 201,50$). El factor DRIS presentó diferencias significativas entre el profesorado de EP ($a = 165,95$) respecto al de FP ($a = 226,63$).

En línea con lo anterior señalar que, cada uno de los factores sigue el mismo patrón, obteniéndose rangos promedios superiores por parte del profesorado que trabaja en la etapa de formación profesional, seguido del que pertenece a la etapa de educación secundaria y bachillerato y, finalmente, mostrando valores inferiores los que trabajan en la etapa de educación primaria.

En referencia al OE3 del artículo que comprueba la relación entre los factores CG, CPP, CC, PE, DP, DA y DRIS de la escala STEC-SRSE en función del tipo de centro, la tabla 13 señala que cada uno de los factores que forman parte de la escala muestran diferencias significativas, así como sus H de Kruskal-Wallis son elevadas: CG ($p < 0,001$; $H = 21,411$), CPP ($p < 0,001$; $H = 27,210$), CC ($p < 0,001$; $H = 28,776$), PE ($p < 0,001$; $H = 39,376$), DP ($p < 0,001$; $H = 26,403$), DA ($p < 0,001$; $H = 23,114$) y el DRIS ($p < 0,001$; $H = 33,463$).

Tabla 13

Kruskal-Wallis en función del tipo de centro

Factor	Tipo de centro	Rango promedio	H	Sig
CG	Público	198,23 ^a	21,411	0,001
	Concertado	144,80 ^a		
	Privado	171,90		
CPP	Público	200,82 ^a	27,210	0,001
	Concertado	140,53 ^a		

	Privado	175,44		
	Público	203,12 ^{a,b}		
CC	Concertado	141,63 ^a	28,776	0,001
	Privado	164,31 ^b		
	Público	205,40 ^a		
PE	Concertado	133,20 ^{a,b}	39,376	0,001
	Privado	181,01 ^b		
	Público	201,63 ^{a,b}		
DP	Concertado	142,53 ^a	26,403	0,001
	Privado	166,81 ^b		
	Público	200,66 ^{a,b}		
DA	Concertado	146,80 ^a	23,114	0,001
	Privado	157,71 ^b		
	Público	205,26 ^{a,b}		
DRIS	Concertado	138,73 ^a	33,463	0,001
	Privado	165,37 ^b		

Fuente: Artículo no publicado y enviado a Journal of Educational Change.

Tras la aplicación del método Bonferroni se comprueban las diferencias significativas existentes entre las tres alternativas de respuesta. El factor CG relevó diferencias significativas entre el profesorado que trabaja en centros públicos ($a = 198,23$) y el que lo hacía en concertados ($a = 144,80$), sucediendo el mismo patrón con las CPP del profesorado ($CP = 200,82$; $CC = 140,53$).

El factor CC muestra diferencias significativas entre los centros públicos (a , $b = 203,12$) y simultáneamente con los concertados ($a = 141,63$) y los privados ($b = 164,31$). Esta secuencia también ocurre con el factor DP [CP ($a = 201,63$) respecto al CC ($a = 142,53$); y al CPr ($b = 166,81$)], con el factor DA [CP ($a = 200,66$) en comparación con el CC ($a =$

146,80) y con el CPr ($b = 157,71$)] y con el factor DRIS [CP ($a = 205,26$) en comparación con el CC ($a = 138,73$) y con el CPr ($b = 165,37$)].

Por último, el factor PE presenta diferencias significativas entre los centros concertados ($a, b = 133,20$) y respectivamente con los centros públicos ($a = 205,40$) y privados ($b = 181,01$).

A modo de síntesis se puede afirmar que el profesorado que pertenece a centros educativos públicos presenta rangos promedios más altos en cada uno de los factores de la escala, seguido de los centros educativos privados y, finalmente, los concertados. Es decir, el profesorado que trabaja en centros públicos considera tener mayor conocimiento general sobre la atención a menores en riesgo de exclusión social, tiene mayores competencias personales y profesionales para trabajar con esta población, posee una mayor comprensión de los contextos donde se desenvuelve, es capaz de diseñar, implementar planes educativos específicos y adaptados a este alumnado, así como implementarlos con el fin de favorecer el desarrollo de su personalidad y el aprendizaje, además de que, percibe que es capaz de favorecer el desarrollo de sus relacionales sociales e integración en la sociedad.

En referencia al OE7 de la presente TD, el cual analiza la relación existente de los factores CG, CPP, CC, PE, DP, DA y DRIS en función de la experiencia del profesorado en la atención en menores en riesgo de exclusión social, la tabla 14 denota los factores que muestran diferencias significativas, así como sus H de Kruskal-Wallis: el CG ($p < 0,012$; $H = 16,438$), las CPP ($p < 0,009$; $H = 17,098$) y la CC ($p < 0,022$; $H = 14,760$).

Tabla 14

Kruskal-Wallis en función de los años de experiencia docentes con estudiantes en riesgo de exclusión social

Factor	EDERES	Rango promedio	H	Sig
CG	x<5	164,65 ^{a,b}	16,438	0,012
	5-10	153,27 ^{c,d}		
	11-15	209,58 ^{a,d}		
	16-20	205,96		
	21-25	244,83 ^{b,c}		
	26-30	188,23		
	x>30	216,15		
CPP	x<5	161,57 ^a	17,098	0,009
	5-10	162,21 ^b		
	11-15	209,72 ^{a,b}		
	16-20	217,50		
	21-25	227,17		
	26-30	206,91		
	x>30	222,00		
CC	x<5	160,97 ^{a,b}	14,760	0,022
	5-10	174,85		
	11-15	205,58 ^a		
	16-20	216,21		
	21-25	241,50 ^b		
	26-30	181,59		
	x>30	205,75		

Fuente: Artículo no publicado y enviado a Journal of Educational Change.

Se aplicó el método de Bonferroni^(a,b,c,d) y se comprobaron las diferencias significativas existentes entre las siete opciones de respuesta de la variable. El factor CG

muestra diferencias significativas con el profesorado que lleva menos de cinco años atendiendo a menores en riesgo de exclusión social ($a, b = 164,65$) y simultáneamente con el que lleva entre 11 y 15 años ($a = 209,58$) y el que lleva entre 21 y 25 ($b = 244,83$). También ocurre con el profesorado que posee una experiencia docente entre 5 y 10 años ($c, d = 153,27$) y el que lleva entre 21 y 25 años ($c = 244,83$) y a la vez con el que tiene una experiencia entre 11 y 15 ($d = 209,58$).

El factor CPP muestra diferencias significativas con profesorado que tiene entre 11 y 15 de experiencia con estos menores ($a, b = 205,58$) en comparación con el que tiene menos de 5 años de experiencia ($a = 160,97$) y con el que tiene entre 5 y 10 ($b = 162,21$).

Por último, el factor CC denota diferencias significativas entre el profesorado con menos de cinco 5 años de experiencia en la atención de menores vulnerables ($a, b = 160,97$) con respecto el que lleva entre 11 y 15 años ($a = 205,58$) y el que tiene entre 21 y 25 años de experiencia ($b = 241,50$)

Desde una perspectiva general, se puede afirmar que el profesorado con mayor experiencia docente en la atención a menores en riesgo de exclusión social, partiendo desde 11 años hacia delante, obtiene valores promedios más elevados que los que tienen una experiencia menor a 11 años. Por lo que, se considera que este último tiene menor conocimiento general para la atención de estos menores, un menor desarrollo de las competencias personales y profesionales, así como comprende en menor medida los diferentes contextos donde se desenvuelven estos menores.

6.3. Fase 2. Nivel de satisfacción laboral del profesorado en activo en zonas ERACIS

 Serrano-García, J., Olmos-Gómez, M. C., Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2024). Job Satisfaction in Primary and Secondary School Teachers in Areas under the Andalusian Regional Strategy for Social Cohesion and Inclusion in Disadvantages Areas (ARSSCIDA). *The International Journal of Diversity in Education*, 24 (2), 59-80. [https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v24i02/59-](https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v24i02/59-80)



3 80.

The International Journal of Diversity in Education
ISSN: ##### (Print), ISSN: ##### (Online)
Volumen #, Número #, 20##
<https://doi.org/#####>



Job satisfaction in primary and secondary school teachers in areas under the Andalusian Regional Strategy for Social Cohesion and Inclusion in Disadvantaged Areas (ARSSCIDA)

Introduction

Nowadays, we find ourselves in a liquid society characterised mainly by consumerism, individualism, as well as the construction and elimination of weak, ephemeral and superficial relationships (Pericacho-Gómez 2023; Monna, and Auricchio 2020; Villamarín-Fernández 2023). These dynamics fuelled by globalisation and the abusive and immeasurable use of Information and Communication Technology (Fernández-Rovira 2022; Erhel et al. 2023) are accentuated by phenomena such as the Fear of Missing Out (FOMO) syndrome (Ng, and Fam 2024). This manifests as a negative psychological response of the individual, which occurs due to continuous exposure to social networks (Fernandez-Rovira 2022) such as Instagram, Facebook, Twitter and TikTok. Constant comparison to the idealised lives of public figures, preoccupation with social acceptance (Beckman 2023), frequent exposure to unrealistic beauty standards and the fear of missing out on important social events induce significant levels of anxiety, depression, stress (Bin-Gao et al. 2023; Jia et al. 2023) and self-distress.

This scenario marked by the changing state of social norms, new ways of thinking and the way 21st century society functions leads to children and adolescents experiencing social anxiety, facing different obstacles in the development of social skills and perceiving a constant uncertainty about their identity (Beckman 2023) and what is going to happen to their lives.

For all these reasons, and from an educational perspective, primary and secondary school teachers play a crucial role as the backbone of the teaching of these students (Pericacho-Gómez 2023). Their influence goes beyond the transmission of curricular knowledge and extends to the transmission of tutorial content (Expósito-López et al. 2023; Expósito-López 2014). This includes working on aspects such as the promotion of emotional wellbeing, personal development, the development of tools and metacognitive strategies, the development and updating of 21st century social skills, adaptability and the preparation of responsible citizens ready to face the challenges and opportunities of today's world.

All these circumstances, and in response to the high level of demands currently faced by teachers, it is urgent to explore the level of job satisfaction (JS) of these professionals, especially those working in ARSSCIDA areas. Job satisfaction can be defined as the



COMMON GROUND

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la segunda fase de la TD que corresponde con al tercer artículo de la misma y que responde al OG3, el cual “analiza el nivel de satisfacción laboral del profesorado y tutores de centros de educación primaria y secundaria profesional localizados en zonas ERACIS”.



Resultados Descriptivos del Artículo 3

En la tabla 15 se presentan los resultados descriptivos incluyendo los porcentajes de respuesta en la escala Likert, las medias obtenidas, las desviaciones típicas y la correlación de ítem-total corregida en cada uno de los ítems del artículo de Serrano-García., Olmos-Gómez, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024, pp. 66).

Tabla 15

Resultados descriptivos del artículo 2

Item	Porcentaje (%)					M	DT	RIT
	1	2	3	4	5			
1	2,9	2,9	10,8	30,4	52,9	4,27	0,98	0,561
2	2,0	2,9	23,5	46,1	25,5	3,90	0,89	0,472
3	8,8	12,7	26,5	18,6	33,3	3,55	1,31	0,530
4	1,0	2,9	6,9	27,5	61,8	4,46	0,83	0,608
5	8,9	13,9	35,6	26,7	14,9	3,25	1,14	0,593
6	2,9	12,7	23,5	35,3	25,5	3,68	1,08	0,519
7	14,7	14,7	26,5	29,4	14,7	3,15	1,27	0,532
8	1,0	2,9	12,7	41,2	42,2	4,21	0,85	0,426
9	4,9	1,0	17,6	41,2	35,3	4,01	1,01	0,558
10	2,9	6,9	8,8	44,1	37,3	4,06	1,00	0,631
11	1,0	4,9	14,7	37,3	42,2	4,15	0,92	0,595
12	9,8	16,7	22,5	21,6	29,4	3,40	1,34	0,470
13	8,8	22,5	36,3	21,6	10,8	3,02	1,11	0,509

14	17,6	20,6	26,5	23,5	11,8	2,87	1,27	0,509
15	2,9	12,7	27,5	39,2	17,6	3,51	1,05	0,598
16	3,9	13,7	24,5	31,4	26,5	3,60	1,14	0,475
17	1,0	11,8	23,5	45,1	18,6	3,67	0,94	0,684
18	15,7	17,6	34,3	19,6	12,7	2,93	1,23	0,504
19	2,0	8,8	23,5	42,2	23,5	3,73	0,99	0,497
20	2,0	7,8	24,5	28,4	37,3	3,91	1,04	0,512
21	2,0	3,9	13,7	41,2	39,2	4,08	0,92	0,669
22	2,0	2,9	15,7	39,2	40,2	4,12	0,90	0,570
23	2,9	2,9	8,8	32,4	52,9	4,26	1,00	0,660
24	10,8	15,7	28,4	24,5	20,6	3,22	1,28	0,616
25	13,7	16,7	19,6	23,5	26,5	3,30	1,38	0,514

Nota: M, Media; DT, Desviación Típica; RIT: Correlación ítems total corregida.

Fuente: Extraída del artículo de Serrano-García., Olmos-Gómez, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024).

La tabla 2.1 indica que el profesorado y tutores de centros educativos localizados en zonas desfavorecidas experimenta una satisfacción laboral media de 3,71 respecto a 5, y, por tanto, un 74,2 % satisfechos.

De este modo, los docentes de educación primaria y secundaria han mostrado puntuaciones por encima de la media en los ítems 1 “Estar motivado con el trabajo que haces”; 4 “Sentir que estás haciendo algo que merece la pena.”; 8 “Tener buenas relaciones con los compañeros de trabajo”; 9 “Sentir que tu trabajo satisface tus necesidades y te ayuda a alcanzar tus objetivos.”; 10 “Sentir que su rendimiento laboral está en consonancia con su potencial”; 11 “Tener autonomía a la hora de realizar las tareas”; 21 “Tener una opinión personal”; 22 “Tener buenas relaciones con los superiores” y 23 “Sentir que su trabajo es apropiado”, con valores entre 4,27 y 4,01.

Existen puntuaciones que rondan de manera muy cercana a la media obtenida como son los ítems 2 “Recibir un buen salario”; 3 “Oportunidad para desarrollar nuevas

habilidades”; 6 “Posibilidad de actualización permanente”; 15 “Participar activamente en la fijación de objetivos”; 16 “Tener acceso a una protección adecuada de la salud y la seguridad en el trabajo”; 17 “Tener variedad de tareas en el trabajo”; 19 “Tener un plan de trabajo claro” y 20 “Tener superiores competentes y justos”, con valores entre 3,90 y 3,51.

En referencia a los ítems con puntuaciones inferiores a la media, se encuentra el ítem 5 “Obtener reconocimiento de la calidad de sus actos profesionales por parte del alumnado y sus padres”; 7 “Obtener reconocimiento económico del rendimiento laboral”; 12 “Posibilidad de establecerse en un lugar determinado”; 13 “Disponer de recursos espaciales y materiales suficientes para hacer frente a las exigencias del trabajo”; 14 “Tener un horario flexible”; 18 “Tener a mano asesoramiento y apoyo de expertos”; 24 “Tener la posibilidad de ascenso en función de su propio rendimiento y capacidades” y 25 “Tener facilidad de desplazamiento entre el domicilio y el lugar de trabajo”, con puntuaciones que rondan entre 3,73 y 2,87.

Resultados de la Prueba Paramétrica T-Student del artículo 3

Se realizó la prueba paramétrica T-Student en función de dos variables: la etapa educativa (OE8) y los años de experiencia docente (OE9).

La tabla 16 denota que el profesorado que trabaja en centros de educación primaria en zonas ERACIS considera que tiene mayor posibilidad de mantenerse actualizado en su puesto de trabajo ($4,17 \pm 0,857$), en comparación con el que se encuentra en etapas posteriores como educación secundaria obligatoria y posobligatoria ($3,59 \pm 1,094$). Se obtienen diferencias significativas únicamente en el ítem 6 ($p < 0,05$).

Tabla 16*Prueba T-Student en función de la etapa educativa*

Item	EE	M	DT	IC (95%)		F	Sig.
				Baja	Alta		
6. Posibilidad de mantenerse permanentemente actualizado	Primaria	4,17	0,857	0,031	1,122	3,374	0,039
	Secundaria	3,59	1,094				

Nota: EE, Etapa educativa; M, Media; DT, Desviación típica.

Fuente: Extraída del artículo de Serrano-García., Olmos-Gómez, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024).

En referencia a la experiencia docente, la tabla 17 muestra el número de ítems que muestran diferencias significativas ($p < 0,05$) en función de tres alternativas de respuestas; 5 o menos de 5 años, de 6 a 25 años y más de 26 años de experiencia docente.

Tabla 17*Prueba T-Student en función de la experiencia docente*

Item	ED	M	DT	IC (95%)		F	Sig.
				Baja	Alta		
11. Tener autonomía a la hora de realizar las tareas.	$x \leq 5$	4,28	0,831	0,266	1,177	2,620	0,002
	6-25	3,56	1,097				
16. Tener acceso a una protección adecuada de la salud y la seguridad en el trabajo.	$x \leq 5$	3,75	1,046	0,060	1,212	3,240	0,031
	6-25	3,11	1,410				
20. Tener superiores competentes y justos.	$x \leq 5$	4,04	0,981	0,172	1,234	2,653	0,010
	6-25	3,33	1,237				
22. Tener buenas relaciones con los superiores.	$x \leq 5$	4,25	0,839	0,239	1,156	2,685	0,003
	6-25	3,56	1,097				
24. Posibilidad de ascenso en función del propio	$x \leq 5$	3,43	1,232	0,246	1,511	0,061	0,007
	6-25	2,56	1,199				

rendimiento y las
capacidades.

Nota: ED, Experiencia docente; M, Media; DT, Desviación típica.

Fuente: Extraída del artículo de Serrano-García., Olmos-Gómez, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024).

El ítem 11 “Tener autonomía a la hora de realizar las tareas” ($4,28 \pm 0,831$; $3,56 \pm 1,097$; $p < 0,002$), el 16 “Tener acceso a una protección adecuada de la salud y la seguridad en el trabajo.” ($3,75 \pm 1,046$; $3,11 \pm 1,410$; $p < 0,031$), el 20 “Tener superiores competentes y justos” ($4,04 \pm 0,981$; $3,33 \pm 1,237$; $p < 0,010$), el 22 “Tener buenas relaciones con los superiores.” ($4,25 \pm 0,839$; $3,56 \pm 1,097$; $p < 0,003$) y el 24 “Posibilidad de ascenso en función del propio rendimiento y las capacidades” ($3,43 \pm 1,232$; $2,56 \pm 1,199$; $p < 0,007$) muestran diferencias significativas en función de la experiencia docente del profesorado localizado en estas zonas desfavorecidas. Particularmente, el profesorado y tutores con menos de cinco años de experiencia docente posee mayor satisfacción laboral, expresamente en los ítems previamente mencionados.

6.4. Fase 3. Actitudes y componentes del profesorado en formación en Tutoría y

Orientación.

📖 Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., Zahara-Rakdani, F., & Serrano-García, J. (2023). Attitudes and components of mentoring and tutoring and their influence on improving academic performance. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29 (1), art M5. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29il.273>.



3

Actitudes y componentes de la tutoría y acción tutorial y su influencia en la mejora del desempeño académico

Jorge Expósito López, Ramón Chacón Cuberos, Fátima Zahra Rakdani y Jennifer Serrano García

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada

Resumen

Las dinámicas de orientación y tutoría de los estudiantes son algunos de los elementos más importantes que definen los nuevos modelos pedagógicos y docentes que se requieren según los parámetros de calidad de la educación actual. Para comprobar las relaciones en estas acciones y algunas variables con las que se relacionan, como los roles y actitudes que en ellos desempeñan los estudiantes y su influencia en aspectos tan centrales como su potencial de desempeño académico, se establece un estudio empírico con N=358, el uso de cuatro instrumentos estandarizados para recoger datos sobre cada una de ellas y realizar un análisis mediante un modelo SEM. Los resultados muestran una asociación positiva entre las dimensiones internas de la actitud hacia la tutoría, la autorregulación del esfuerzo, las habilidades sociales y el desarrollo del desempeño académico. Lo que constata la importancia de las acciones tutoriales en la educación actual y plantea la necesidad de realizar estudios más amplios que establezcan las relaciones entre los componentes tutoriales, aspectos del desarrollo personal de los estudiantes y los resultados de su aprendizaje mediante estudios que consideren el uso de variables mensurables y evaluables.

Palabras clave

Tutoría, autoestima, estrategias de aprendizaje e inteligencia social y desempeño académico

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en la tercera fase, la cual hace mención al artículo cuatro de la compilación de la TD elaborado por Expósito-López, Chacón-Cuberos, Zahara-Rakdani & Serrano-García (2023). Este artículo responde al OG4 de dicha tesis, el cual examina las actitudes y componentes de la orientación y tutoría y su influencia en la mejora del rendimiento académico del profesorado en formación.

Resultados del Modelo de Ecuaciones Estructurales del Artículo 4

En primer lugar, se calcularon diversos índices de ajuste. El test de chi-cuadrado reveló un valor estadísticamente significativo ($\chi^2 = 29,51$; gl = 13; $p < 0,001$). Además, se obtuvieron los siguientes valores: NFI = 0,987; IFI = 0,993; TLI = 0,980; CFI = 0,993 y RMSEA = 0,049.

En referencia con los pesos de regresión del modelo estructural, la Figura 9 muestra la magnitud de los coeficientes o pesos de regresión estandarizados del modelo, indicando la dirección (unidireccional o bidireccional) de la relación entre cada una de las variables observadas descritas en el artículo, así como si estas relaciones son positivas o negativas. Agregado a lo anterior, la tabla 18 indica la significatividad de éstas y, en caso de ser significativas, especifica el nivel de significatividad (*, $p < 0,05$; **, $p < 0,01$; ***, $p < 0,005$.)

La variable denominada disposición hacia la tutoría (TU-DI) y la de afectividad hacia la tutoría (TU-AF) establecen una relación positiva y bidireccional [$b = 0,618$; $p < 0,005$], obteniendo patrones similares la relación entre TU-DI y la de creencias sobre la tutoría (TU-CR) [$b = 0,797$; $p < 0,005$], así como entre TU-AF y TU-CR [$b = 0,853$; $p < 0,005$]. También, se establecen relaciones positivas y unidireccionales entre la variable inteligencia social relacionada con el conocimiento de la información (IS-CO) y la inteligencia social (IS) [$b =$

0,836< p < 0,005], estableciendo patrones similares entre la inteligencia social relacionada con las habilidades sociales (IS-HS) e IS [b = 0,858; p < 0,005], y entre la inteligencia social relacionada con el procesamiento de información (IS-PR) e IS [b = 0,619; p < 0,005].

Agregado a lo anterior, se establecen relaciones significativas, de naturaleza positiva y carácter unidireccional entre la autorregulación del esfuerzo en el aprendizaje (ESF) y la IS [b = 0,366; p < 0,005], mostrando el mismo patrón entre las metas de orientación intrínseca (MOI) y la IS [b = 0,350; p < 0,005], entre las MOI y la autorregulación del esfuerzo en el aprendizaje (ESF) [b = 0,382; p < 0,005] y entre la autoestima (AUT) y la inteligencia social relacionada con el procesamiento de información (IS-PR) [b = 0,299; p < 0,005].

En cambio, existen niveles de significatividad leves, de naturaleza positiva y unidimensional entre IS y TU-AF [b = 0,238; p < 0,01], entre IS y TU-DI [b = 0,169; p < 0,05], entre ESF y TU-AF [b = 0,048; p < 0,05], entre MOI y TU-AF [b = 0,000; p < 0,05], entre MOI y TU-DI [b = 0,162; p < 0,05], entre AUT y MOI [b = 0,099; p < 0,05] y entre AUT y ESF [b = 0,090; p < 0,05]. Sin embargo, carece de valores significativos en las relaciones entre las variables restantes como son IS y TU-CR [b = - 0,089; p < 0,440], ESF y TU-CR [b = - 0,139; p < 0,154], ESF y TU-AF [b = 0,048; p < 0,523], MOI y TU-CR [b = - 0,058; p < 0,569], [AUT y IS-HS [b = 0,568; p < - 0,035], AUT y IS-CO [b = 0,007; p< 0,912].

Tabla 18

Pesos de regresión del modelo estructural

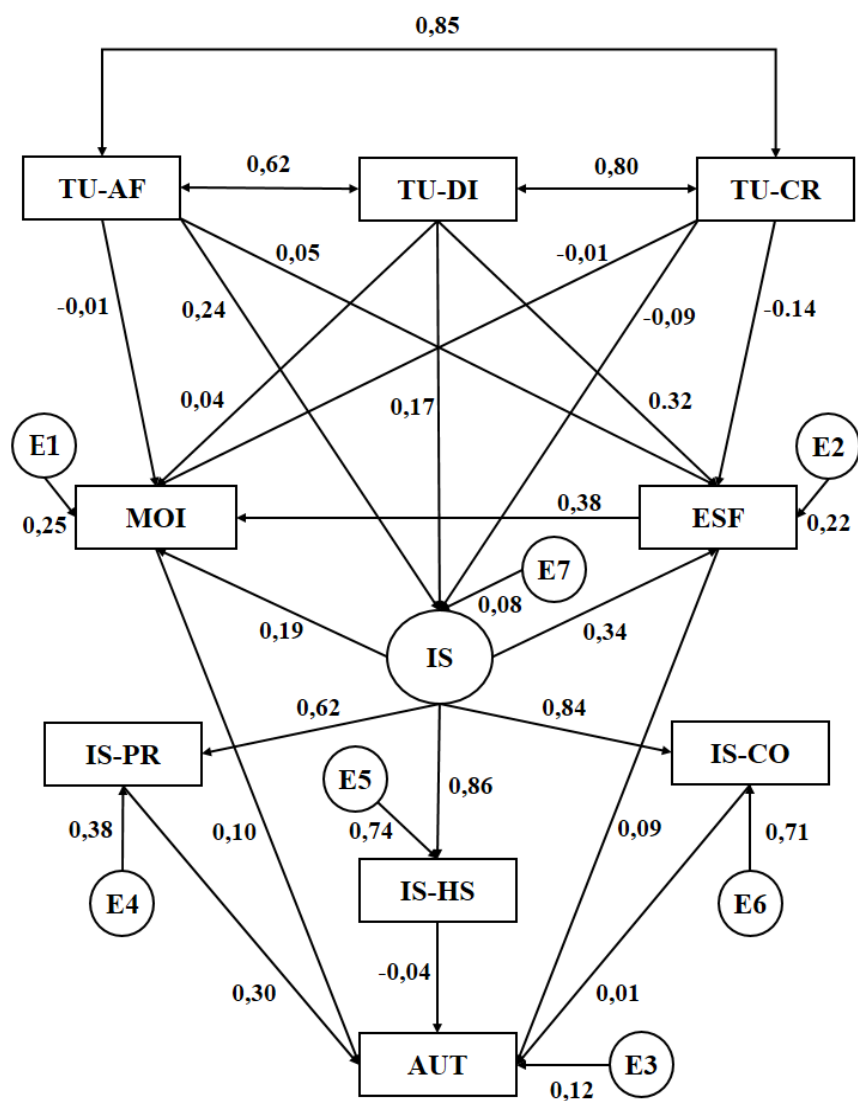
Relaciones entre			PRN				PRE
variables			EST	EE	RC	P	EST
IS	←	TU-AF	0,223	0,083	2,693	**	0,238

Relaciones entre variables			PRN				PRE
			EST	EE	RC	P	EST
IS	←	TU-DI	0,190	0,086	2,213	*	0,169
IS	←	TU-CR	-0,129	0,167	-0,772	0,440	- 0,089
IS-CO	←	IS	1,000	-	-	***	0,836
IS-HS	←	IS	0,878	0,047	18,575	***	0,858
IS-PR	←	IS	0,880	0,062	14,276	***	0,619
ESF	←	IS	0,302	0,037	8,129	***	0,366
ESF	←	TU-CR	-0,168	0,118	-1,425	0,154	-0,139
ESF	←	TU-DI	0,294	0,061	4,840	***	0,316
ESF	←	TU-AF	0,037	0,059	0,639	0,523	0,048
MOI	←	TU-AF	0,000	0,088	-0,001	0,999	0,000
MOI	←	TU-DI	0,217	0,091	2,372	*	0,162
MOI	←	IS	0,416	0,056	7,460	***	0,350
MOI	←	TU-CR	-0,101	0,177	-0,569	0,569	-0,058
MOI	←	ESF	0,549	0,062	8,895	***	0,382
AUT	←	IS-PR	2,284	0,377	6,065	***	0,299
AUT	←	IS-HS	-0,373	0,653	-0,571	0,568	-0,035
AUT	←	IS-CO	0,061	0,550	0,110	0,912	0,007
AUT	←	MOI	0,674	0,482	2,198	*	0,099
AUT	←	ESF	1,182	0,581	2,035	*	0,090
TU-DI	↔	TU-AF	0,140	0,011	12,183	***	0,618
TU-DI	↔	TU-CR	0,116	0,008	14,447	***	0,797
TU-AF	↔	TU-CR	0,149	0,010	15,037	***	0,853

Nota 1: TU-AF, Afectividad hacia la Tutoría; TU-DI, Disposición hacia la Tutoría; TU-CR, Creencias sobre la Tutoría; IS, Inteligencia Social; IS-CO, Inteligencia Social – Conocimiento de Información; IS-HS, Inteligencia Social – Habilidades Sociales; IS-PR, Inteligencia Social – Procesamiento de Información; ESF, Autorregulación del Esfuerzo en el Aprendizaje; MOI, Metas de Orientación Intrínseca; AUT, Autoestima

Nota 2: *, $p < 0,05$; $p < 0,01$; $p < 0,005$

Fuente: Expósito-López et al. (2023)

Figura 9*Modelo de ecuaciones estructurales**Fuente:* Expósito-López et al. (2023).

6.5. Fase 4. Escala del profesorado en formación sobre su percepción hacia un colectivo vulnerable: NNAMNA.

Serrano-García, J., Rakdani-Arif Billah, F. Z., Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-López, J. (2024). Scale of Perceptions of Future Primary School Teachers on Unaccompanied Foreign Minors: Exploratory and Confirmatory Analysis. *Social Sciences*, 13(8), 392. <https://doi.org/10.3390/socsci13080392>.



5

Article

Scale of Perceptions of Future Primary School Teachers on Unaccompanied Foreign Minors: Exploratory and Confirmatory Analysis

Jennifer Serrano-García*, Fátima Zahra Rakdani-Arif Billah, Eva María Olmedo-Moreno and Jorge Expósito-López

Department of Reseach Methods and Diagnosis in Education, Faculty of Education Sciences, University of Granada, 18012 Granada, Spain; jenniserrano@ugr.es (J. S.-G); rakdani@ugr.es (F.Z.R.-A.B.); emolmedo@ugr.es (E.M.O.-M.); jorgeel@ugr.es (J.E.-L.)

* Corresponding: jenniserrano@ugr.es

Abstract: Unaccompanied foreign minors (UFMs) face stigmatisation and social exclusion in Spanish territory. Given their growing presence in schools, it is crucial that trainee teachers have valid and real information about these students in order to provide equitable, personalised, and quality education to all their students in the near future and to mitigate any uninformed prejudices and stigma developed before they enter the classroom. This study seeks to validate a scale designed to assess the perceptions of pre-service teachers about UFMs ($n = 169$). The objective of this study was to validate a scale designed to assess the perceptions of pre-service teachers about UFMs ($n = 169$). All participants were studying primary education at the University of Granada (Spain) [$\sigma = 131$ (77.5%); $\eta = 37$ (21.9%)]. Methodology: A quantitative, descriptive, cross-sectional, ex post facto, and quantitative study was conducted. The data were analyzed with IBM SPSS® 28.0 and IBM Amos Graphics® 23.0 programs. Results: A multidimensional scale was developed with a Cronbach's alpha of 0.858 and McDonald's omega of 0.859, consisting of a total of 26 indicators divided into three factors: socio-educational characteristic ($n = 13$), social threat ($n = 7$), and physical and emotional well-being ($n = 6$). The general scale showed high reliability and acceptable fit ($p < 0.001$; KMO = 0.880; GFI = 0.832; IFI = 0.925; NFI = 0.816; CFI = 0.924; SMSR = 0.058). CFA reports that the items with the highest factor loadings are related to determining whether these minors respect cultural differences, are involved in drug trafficking, and arrive in Spanish territory with significant malnutrition. However, the items with the lowest factor loadings are linked to understanding the type of academic education these minors have, whether they consume alcohol, or if they require teachers with intercultural competencies to help them integrate socially. Conclusions: A reliable and robust scale was developed to assess the perceptions of pre-service primary school teachers about unaccompanied foreign minors. This instrument can be used to identify the knowledge of teachers in training, which allows training actions to be implemented in the context of higher education to raise awareness, detect biases, and make this vulnerable group visible.

Citation: Serrano-García, Jennifer, Fátima Zahra Rakdani-Arif Billah, Eva María Olmedo-Moreno, and Jorge Expósito-López. 2024. Scale of Perceptions of Future Primary School Teachers on Unaccompanied Foreign Minors: Exploratory and Confirmatory Analysis. *Social Sciences* 13: x. <https://doi.org/10.3390/socsci13080392>

Academic Editor(s): Name

Received: 13 June 2024

Revised: 14 July 2024

Accepted: 22 July 2024

Published: date



Copyright: © 2024 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Keywords: instruments; exploratory analysis; confirmatory analysis; university students; perception; unaccompanied foreign minors (UFMs)

1. Introduction

The growing international influx of unaccompanied migrant minors has accelerated in the last decade. This reality makes it especially necessary to prioritize the care and protection of migrants, which, in the case of minors, presents specific challenges (Benassi et al. 2022).

Taking into account that this migratory movement of minors involves crossing borders without the accompaniment of a legal guardian, the number of minors emigrating to Spain has not stopped increasing since the beginning of the 21st century. Likewise,

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la cuarta fase de la TD, correspondiente al quinto y último artículo de la misma. Estos resultados responden al OG5, que se centra en comprender la percepción del profesorado en formación sobre los NNAMNAs.

 Resultados Descriptivos del Artículo 5

En la tabla 19 se presentan los resultados descriptivos incluyendo las medias obtenidas, las desviaciones típicas, los intervalos de confianza de 95% y el cálculo de medidas de dispersión como la asimetría y la curtosis en cada uno de los ítems del artículo de Serrano-García, Rakdani-Arif Billah, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024).

Tabla 19

Resultados descriptivos de los ítems de la escala EPFD-UFM

Ítems	M	DT	IC	A	C
1. La mayoría de los adolescentes NNAMNAs tienen la siguiente formación académica: ^{a, b, c}	1,80	0,720	1,69–1,91	0,518	0,313
2. La mayoría de los adolescentes NNAMNAs han cursado estudios secundarios.	2,23	0,909	2,09–2,37	0,826	0,394
3. La mayoría de los adolescentes NNAMNAs quieren continuar sus estudios en la universidad.	2,62	0,914	2,48–2,76	0,836	-0,120
4. La mayoría de los adolescentes NNAMNA saben hacer un trabajo cuando llegan a España.	2,43	0,873	2,30–2,56	0,761	0,140
5. La mayoría de los adolescentes NNAMNAs trabajan de la misma manera (gestión del tiempo, trabajo en grupo, horas de trabajo y descanso, etc.) que los españoles.	2,45	0,978	2,30–2,60	0,956	0,193

6. La mayoría de los NNAMNAs prefieren relacionarse con personas de su mismo grupo étnico.	2,42	0,892	2,29–2,56	0,796	-0,071
7. La mayoría de los NNAMNAs quieren establecer relaciones sociales con españoles.	2,99	0,770	2,88–3,11	0,593	-0,149
8. La mayoría de los hombres NNAMNAs tratan a las mujeres por igual.	2,45	0,894	2,32–2,59	0,800	-0,109
9. La mayoría de los NNAMNAs respetan las diferencias culturales.	2,87	0,837	2,74–3,00	0,701	-0,182
10. La mayoría de los NNAMNAs están predispuestos a relacionarse con españoles.	2,88	0,810	2,76–3,00	0,656	-0,189
11. En España, la mayoría de los NNAMNAs viven en la calle.	2,98	0,738	2,87–3,10	0,545	-0,515
12. La mayoría de los NNAMNAs proceden de países en guerra.	2,32	0,884	2,19–2,46	0,782	0,162
13. La mayoría de los NNAMNAs proceden de países pobres.	1,84	0,814	1,72–1,96	0,663	0,776
14. La mayoría de los NNAMNAs respetan las normas en España.	2,85	0,734	2,73–2,96	0,539	-0,117
15. La mayoría de los NNAMNAs saben vivir y convivir en territorio español.	2,92	0,754	2,80–3,03	0,568	-0,286
16. La mayoría de los NNAMNAs son abiertos en cuanto a sus opiniones y comportamiento.	2,70	0,778	2,58–2,82	0,606	0,112
17. La mayoría de los NNAMNAs necesitan un profesor con competencias interculturales que les ayude a integrarse socialmente.	1,80	0,688	1,69–1,90	0,474	0,287
18. La mayoría de los adolescentes NNAMNAs consumen regularmente sustancias psicoactivas ilegales (cocaína, cannabis, heroína).	3,20	0,760	3,08–3,31	0,578	-0,678
19. La mayoría de los NNAMNAs presentan traumas y desarrollan patologías psicofísicas (depresión, ansiedad, trastornos del sueño, trastornos alimentarios...) a su llegada a España.	2,36	0,753	2,24–2,47	0,566	-0,014

20. La mayoría de los adolescentes NNAMNAs consumen alcohol con regularidad.	3,07	0,770	2,95–3,19	0,594	-0,441
21. La mayoría de los NNAMNAs llegan a España en un notable estado de desnutrición.	2,51	0,766	2,39–2,62	0,587	-0,101
22. La mayoría de los NNAMNAs están dispuestos a delinquir para mejorar su calidad de vida.	3,01	0,830	2,88–3,13	0,689	-0,393
23. La mayoría de los NNAMNAs están dispuestos a delinquir para comer.	2,80	0,823	2,67–2,92	0,677	-0,064
24. La mayoría de los adolescentes NNAMNAs creen que pueden abusar sexualmente de las mujeres.	3,22	0,738	3,10–3,33	0,544	-0,647
25. La mayoría de los NNAMNAs están implicados en el tráfico de drogas.	3,21	0,757	3,09–3,32	0,573	-0,619
26. La mayoría de los NNAMNAs tienen conflictos con la policía.	2,93	0,798	2,81–3,06	0,636	-0,240
27. Los NNAMNAs que entran ilegalmente en territorio español son una amenaza para la población.	1,57	0,731	1,46–1,68	0,534	1,241

Notas: ^a, Ningún certificado académico; ^b, Certificado de Educación Primaria; ^c, Certificado en Educación Secundaria Obligatoria (4º E.S.O). *Fuente:* Serrano-García et al. (2024)

La tabla 19 indica que el profesorado en formación tiene una percepción negativa y, por tanto, despectiva sobre el colectivo NNAMNA, lo cual se refleja en una puntuación media de 2,6 sobre 5 en la escala utilizada para medir esta percepción.

En este sentido, el ítem 7 “La mayoría de los NNAMNAs quieren establecer relaciones sociales con españoles”, el 9 “La mayoría de los NNAMNAs respetan las diferencias culturales”, el 10 “La mayoría de los NNAMNAs están predispuestos a relacionarse con españoles”, el 11 “En España, la mayoría de los NNAMNAs viven en la

calle”, el 14 “La mayoría de los NNAMNAs respetan las normas en España”, el 15 “La mayoría de los NNAMNAs saben vivir y convivir en territorio español”, el 16 “La mayoría de los NNAMNAs son abiertos en cuanto a sus opiniones y comportamiento”, el 18 “La mayoría de los adolescentes NNAMNAs consumen regularmente sustancias psicoactivas ilegales (cocaína, cannabis, heroína)”, el 20 “La mayoría de los adolescentes NNAMNAs consumen alcohol con regularidad”, el 22 “La mayoría de los NNAMNAs están dispuestos a delinquir para mejorar su calidad de vida”, el 23 “La mayoría de los NNAMNAs están dispuestos a delinquir para comer”, el 24 “La mayoría de los adolescentes NNAMNAs creen que pueden abusar sexualmente de las mujeres”, el 25 “La mayoría de los NNAMNAs están implicados en el tráfico de drogas” y el 26 “La mayoría de los NNAMNAs tienen conflictos con la policía” presentan valores por encima de la media, oscilando entre 2,70 y 3,22.

Por otra parte, el resto de ítems como el 1 “La mayoría de los adolescentes NNAMNAs tienen la siguiente formación académica”, el 2 “La mayoría de los adolescentes NNAMNAs han cursado estudios secundarios”, el 3 “La mayoría de los adolescentes NNAMNAs quieren continuar sus estudios en la universidad”, el 4 “. La mayoría de los adolescentes NNAMNA saben hacer un trabajo cuando llegan a España”, el 5 “La mayoría de los adolescentes NNAMNAs trabajan de la misma manera (gestión del tiempo, trabajo en grupo, horas de trabajo y descanso, etc.) que los españoles”, el 6 “La mayoría de los NNAMNAs prefieren relacionarse con personas de su mismo grupo étnico”, el 8 “La mayoría de los hombres NNAMNAs tratan a las mujeres por igual”, el 12 “La mayoría de los NNAMNAs proceden de países en guerra”, el 13 “La mayoría de los NNAMNAs proceden de países pobres”, el 17 “La mayoría de los NNAMNAs necesitan un profesor con competencias interculturales que les ayude a integrarse socialmente”, el 19 “La mayoría de

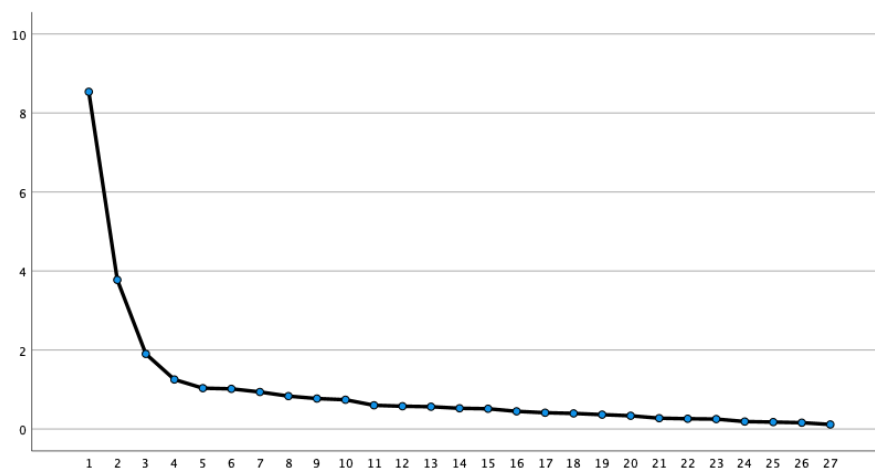
los NNAMNAs presentan traumas y desarrollan patologías psicofísicas (depresión, ansiedad, trastornos del sueño, trastornos alimentarios...) a su llegada a España”, el 21 “La mayoría de los NNAMNAs llegan a España en un notable estado de desnutrición” y el 27 “Los NNAMNAs que entran ilegalmente en territorio español son una amenaza para la población” muestran valores inferiores a las media total, encontrándose entre 1,57 y 2,62. Agregado a lo anterior, denotar que las respuestas obtenidas por los participantes son dispersas, puesto que las DT son relativamente altas (0,688-0,978).

Resultados del Análisis Factorial Exploratorio del Artículo 5

En referencia al AFE, en primer lugar se calculó el gráfico de sedimentación para determinar el número óptimo de factores que deben retenerse en la escala. En este caso, la Figura 10 muestra un punto de inflexión en el tercer factor, lo que determina que la escala EPFD-UFM debería de tener tres factores, ya que estos explican la mayor parte de la varianza en los datos, mientras que la adición de más factores no aportaría información significativa.

Figura 10

Gráfico de sedimentación



Fuente: Serrano-García et al. (2024).

Se calculó la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) obteniendo un resultado muy bueno (KMO = 0,880). Además, la solución de tres factores generada explicaba el 52,65% de la varianza total del modelo, lo que corresponde a una gran amplitud.

Seguidamente, se realizó una matriz factorial rotada mediante un análisis de componentes principales, donde se distribuyeron estadísticamente los diferentes ítems en los tres factores: características socio-educativas, amenaza social y bienestar físico y emocional (véase Tabla 20), quedándonos únicamente con los valores que se encontraban por encima de 0,30 y, por tanto, suprimiendo el ítem 27 en la escala.

Tabla 20
Matriz factorial rotada y cargas factoriales

Ítems	Características socio-educativas	Amenaza social	Bienestar físico y emocional
I3	0,834		
I9	0,787		
I8	0,769		
I7	0,746		
I14	0,732		
I10	0,730		
I15	0,730		
I16	0,671		
I2	0,636		
I4	0,627		
I5	0,541		
I1	0,528		
I6	0,302	0,416	

I25	0,781		
I18	0,766		
I20	0,757		
I22	0,754		
I26	0,727		
I23	0,699		
I24	0,693		
I27	-0,622		
I13		0,647	
I21		0,640	
I19		0,600	
I12		0,575	
I17		0,560	
I11		0,404	
Alfa deCronbach (α)	$\alpha = 0,911$	$\alpha = 0,774$	$\alpha = 0,656$
Omega de McDonald (ω)	$\omega = 0,914$	$\omega = 0,844$	$\omega = 0,666$

Fuente: Serrano-García et al. (2024).

De tal forma que, el primer factor denominado "características socioeducativas", incluye trece ítems: I3, I9, I8, I7, I14, I10, I15, I16, I2, I4, I5, I1 e I6, y muestra un α de 0,911 y un ω de 0,914; aunque el ítem I6 tenía una carga factorial mayor en el segundo factor ($b = 0,416$), se consideró más apropiado incluirlo en el primer factor ($b = 0,302$), dado que este ítem hace referencia a las preferencias de las UFMs en cuanto a las interacciones sociales. El segundo factor denominado "amenaza social", agrupa siete ítems: I25, I18, I20, I22, I26, I23, e I24, con un α de 0,774 y un ω de 0.844. Así como, el tercer factor identificado como "bienestar físico y emocional", está constituido por seis ítems: I13, I21, I19, I12, I17 e I11 y presenta un α de 0.656 y un ω de 0.666. No obstante, la escala global muestra una fuerte consistencia interna, datos repaldados por un α de 0,858 y un ω de 0,859.

 Resultados del Análisis Factorial Confirmatorio del Artículo 5

En referencia al ajuste del modelo, se obtienen resultados significativos de Chi-cuadrado ($X^2 = 2420.473$; $df = 351$; $p < 0.001$) y valores aceptables en los índices IFI = 0,925; NFI = 0,816; CFI = 0.924; GFI = 0.832. Asimismo, el RMSEA presenta un resultado aceptable, ya que se sitúa entre los valores 0,05 y 0,08 (Nunnally & Bernstein, 1994; Cronbach, 1952).

La Tabla 21 y la Figura 10 presentan los pesos de regresión estandarizados calculados a partir del modelo estructural desarrollado, analizando las relaciones entre los tres factores y sus correspondientes ítems. Los resultados muestran relaciones significativas ($p < 0.05$) y positivas entre todos los ítems y sus respectivos factores.

Tabla 21

Pesos de regresión estandarizados por el modelo desarrollado de la escala EPFD-UFM

Association between Items and Their			RW				SRW	
Relevant Factor			Estimation	SE	CR	P	Estimation	
I3	←	1SE	1,000	-	-	***	0,806	
I9	←	1SE	0,986	0,074	13,325	***	0,868	
I8	←	1SE	0,908	0,084	10,832	***	0,748	
I7	←	1SE	0,815	0,071	11,456	***	0,780	
I14	←	1SE	0,794	0,067	11,797	***	0,797	
I10	←	1SE	0,929	0,073	12,785	***	0,845	
I15	←	1SE	0,812	0,069	11,735	***	0,794	
I16	←	1SE	0,790	0,073	10,823	***	0,748	
I2	←	1SE	0,545	0,094	5,803	***	0,442	
I4	←	1SE	0,667	0,088	7,574	***	0,563	
I5	←	1SE	0,700	0,099	7,069	***	0,527	
I1	←	1SE	0,343	0,076	4,534	***	0,351	
I6	←	1SE	0,491	0,093	5,291	***	0,406	
I25	←	2ST	1,000	-	-	***	0,849	
I18	←	2ST	0,738	0,087	8,446	***	0,624	

I20	←	2ST	0,716	0,089	7,999	***	0,597
I22	←	2ST	0,925	0,092	10,049	***	0,716
I26	←	2ST	0,925	0,087	10,627	***	0,745
I23	←	2ST	0,899	0,092	9,771	***	0,702
I24	←	2ST	0,839	0,081	10,361	***	0,731
I13	←	3PEWB	1,000	-	-	***	0,455
I21	←	3PEWB	1,408	0,301	4,675	***	0,681
I19	←	3PEWB	1,356	0,292	4,650	***	0,667
I12	←	3PEWB	1,046	0,275	3,809	***	0,438
I17	←	3PEWB	0,636	0,197	3,234	**	0,343
I11	←	3PEWB	0,712	0,214	3,333	***	0,357
1SE	↔	2ST	0,241	0,047	5,086	***	0,512
2ST	↔	3PEWB	0,071	0,027	2,618	**	0,298
1SE	↔	3PEWB	-0,072	0,029	-2,447	*	-0,265

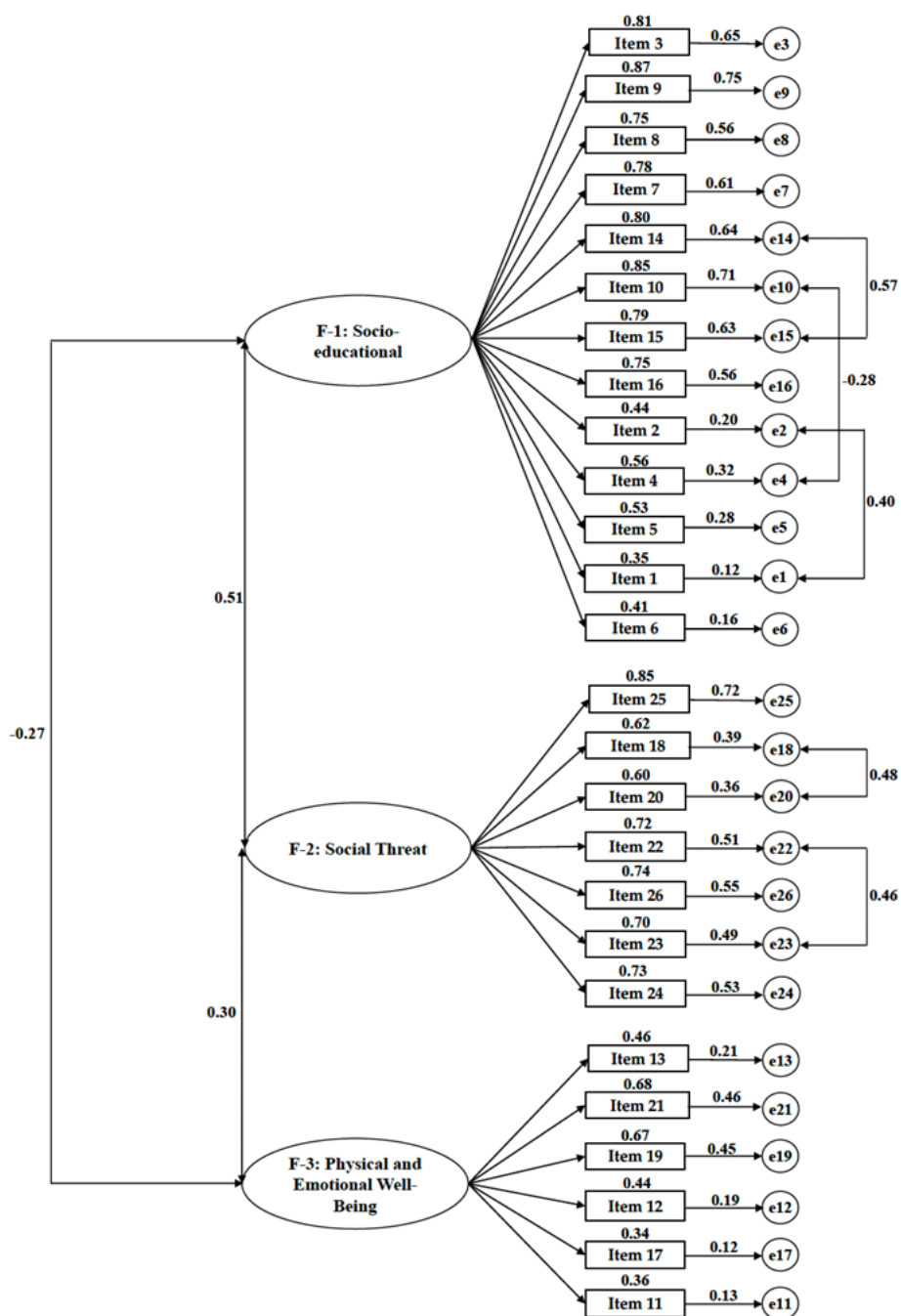
Fuente: Serrano-García et al. (2024)

En cuanto a los pesos de regresión, el ítem más influyente para el factor uno, características socioeducativas, fue el ítem 9 (la mayoría de los NNAMNAs respetan las diferencias culturales) ($b = 0,868$; $p < 0,005$), mientras que el ítem 1 resultó ser el menos influyente (la mayoría de los adolescentes NNAMNAs tienen el siguiente historial académico) ($b = 0,343$; $p < 0,005$). Para el factor dos, amenaza social, se encontró que el ítem 25 (la mayoría de los NNAMNAs están involucrados en el tráfico de drogas) presentó el mayor peso de regresión ($b = 0,849$; $p < 0,005$), y el coeficiente más bajo se observó en el ítem 20 (la mayoría de los adolescentes NNAMNAs consumen alcohol regularmente) ($b = 0,597$; $p < 0,005$).

En relación con el factor tres, bienestar físico y emocional, el ítem 21 (la mayoría de los NNAMNAs llegan a España en un estado de notable desnutrición) demostró tener el mayor poder explicativo dentro de esta dimensión ($b = 0,681$; $p < 0,005$), mientras que el

ítem 17 (la mayoría de los NNAMNAs necesitan un docente con competencias interculturales para apoyar su integración social) fue el menos influyente ($b = 0,343$; $p < 0,01$).

Finalmente, se examinó el modelo estructural mediante el análisis factorial confirmatorio (CFA) para identificar las asociaciones entre las dimensiones generadas a partir de los datos empíricos. En este análisis, la relación más fuerte surgió entre el factor uno y el factor dos ($b = 0,512$; $p < 0,005$), seguida por la relación entre el factor dos y el factor tres ($b = 0,298$; $p < 0,01$), la cual mostró una fuerza de relación baja a media. En ambos casos se encontró una relación positiva. Por el contrario, se identificó que el factor tres, relacionado con el bienestar físico y emocional, estaba negativamente relacionado con el factor uno, características socioeducativas ($b = -0,265$; $p < 0,05$).

Figura 10*Modelo estructural desarrollado por análisis confirmatorio*

6.6. Resultados de los artículos que componen la Tesis Doctoral.

En la tabla 22 se presentan los resultados obtenidos a lo largo de las diversas fases del proceso de la TD, organizados según los objetivos generales enmarcadas en cada una de ellas. Además, cada uno de estos objetivos se detalla con mayor precisión a través de los correspondientes objetivos específicos. Esta disposición visual permite al lector comprender con mayor claridad y profundidad el alcance logrado en el estudio de la TD, facilitando así una mejor interpretación de los resultados presentados.

Tabla 22

Resultados obtenidos de los OG y OE de la Tesis Doctoral

FASES	ARTÍCULOS	OG	OE	RESULTADOS
Fase 1. Análisis de la formación del profesorado en activo en zonas ERACIS.	Serrano-García, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024).	OG1	OE1	STEC-SRSE presenta un alfa de Cronbach de 0,945 y un omega de McDonald de 0,944 y por lo tanto una excelente consistencia interna.
			OE2	La escala presenta diversos índices de ajuste, entre los cuales se encuentran: $X^2 = 934,524$, con 311 grados de libertad y una significancia de $p < 0,001$; PCMIN/DF = 3,005; IFI = 0,896; NFI = 0,852; CFI = 0,895; GFI = 0,826; y RMSEA = 0,077, siendo valores aceptables.
			OE3	La estructura factorial muestra que la escala global está conformada por 28 ítems y agrupados de forma equitativa en siete factores: conocimiento general, competentes personales y profesionales, comprensión de contextos, planes educativos, desarrollo de la

personalidad, desarrollo del aprendizaje y desarrollo de las relaciones e integración social.

Se confirma que la escala diseñada y validada para medir la formación y experiencia del profesorado y tutores que atienden a menores en riesgo de exclusión social (STEC-SRSE) es fiable y sólida.

Serrano-García,
Olmedo-Moreno
& Expósito-
López (2024).

OG2

OE4

Existen diferencias significativas según la edad del profesorado en activo localizado en zonas desfavorecidas en el factor CPP, los PE, el DP y el DRIS. En particular, el profesorado más joven obtiene rangos promedios más altos en cada uno de los factores señalados en comparación con el profesorado que se encuentra en intervalos de edad mayor.

OE5

Existen diferencias significativas en función de la etapa educativa del profesorado en activo localizado en estas zonas en el factor CC, los PE, el DP, el DA y el DRIS. Concretamente, el profesorado que trabaja en la etapa de formación profesional obtiene rangos promedios superiores en cada uno de los factores indicados, le sigue el profesorado que se encuentra en educación secundaria y bachillerato y, por último, la etapa de educación primaria.

OE6

Existen diferencias significativas en función del tipo de centro educativo al que pertenece el profesorado en activo,

mostrando en este caso, significatividad en cada uno de los factores de la escala. Los resultados muestran que el profesorado que trabaja en centro públicos presenta rangos promedios más elevados que los centros privados y los concertados.

Existen diferencias significativas en función de los años de experiencia docente en activo en la atención de menores en riesgo de exclusión social en el factor CG, el CPP y el CC. De manera más específica, el profesorado con más de 10 años de experiencia trabajando con estos menores muestra rangos promedios superiores al que tiene menor experiencia.

El profesorado en activo en zonas desfavorecidas presenta una formación y experiencia específica media. Por lo tanto, tiene una falta de formación en los factores de la escala STEC-SRSE: conocimientos generales; competencias personales y profesionales; comprensión de los diferentes contextos en los que se desenvuelve este estudiantando; diseño, implementación y evaluación de planes educativos, habilidades que favorecen el desarrollo de la personalidad y del aprendizaje; así como, habilidades que favorecen el desarrollo de las relaciones y su integración social.

Fase 2.	Serrano-García,			El profesorado de educación primaria
Nivel de	Olmos-Gómez,	OG3	OE8	posee mayor SL que el de secundaria. En
satisfacción	Olmedo-Moreno			este sentido, existen diferencias

laboral del	& Expósito-			significativas en función de la etapa
profesorado	López (2024).			educativa ($p<0,05$) en el ítem 6
en activo en				denominado “Posibilidad de mantenerse
zonas				actualizado en su puesto de trabajo”
ERACIS.				pues, se obtienen valores
				significativamente más altos
				($4,17\pm0,857$) respecto al que trabaja en
				educación secundaria ($3,59\pm1,094$).
				El profesorado con menor experiencia
				docente ($x\leq5$) presenta una mayor SL en
				comparación con aquellos con más
				experiencia. De manera específica,
				existen diferencias significativas
OE9				($p<0,05$) en el ítem 11 ($4,28\pm0,831$;
				$3,56\pm1,097$; $p<0,002$), 16 ($3,75\pm1,046$;
				$3,11\pm1,410$; $p<0,031$), 20 ($4,04\pm0,981$;
				$3,33\pm1,237$; $p<0,010$), 22 ($4,25\pm0,839$;
				$3,56\pm1,097$; $p<0,003$) y 24 ($3,43\pm1,232$;
				$2,56\pm1,199$; $p<0,007$).
				El profesorado en activo ubicado en zonas
				ERACIS tiene una satisfacción laboral media.
				Por tanto, existe una falta de satisfacción por
				parte de estos profesionales de la educación.

Fase 3.				El modelo de ecuaciones estructural
Actitudes y				muestra diversos índices de ajuste, entre
componentes	Expósito-López,			los cuales se encuentran: $X^2 = 29,51$, con
del	Chacón-			13 grados de libertad y una significancia
profesorado	Cuberos,	OG4	OE10	de $p<0,001$; También se obtienen otros
en	Zahara-Rakdani			índices de ajuste como NFI= 0,980; IFI=
formación	& Serrano-			0,993; TLI= 0,980; CFI= 0,993 y el
en Tutoría y	García. (2023).			RMSEA= 0,049. Estos resultados
Orientación.				revelan un ajuste excelente del SEM.

			El modelo de ecuaciones muestra relaciones estadísticamente significativas, positivas y bidireccionales entre las variables TU-AF, TU-CR, ente TU-DI y TU-CR, así como, entre TU-AF y TU-DI. Además, presenta relaciones estadísticamente significativas, positivas y unidireccionales entre la variable IS hacia las variables IS-CO, IS-HS, IS-PR, ESF y MOI, entre TU-DI y ESF, ESF y MOI, así como, IS-PR con la AUT.
			OE11 Presentan una relación moderamente significativa, positiva y unidireccional entre TU-AF y IS. Y relaciones significativas leves entre TU-DI y las variables IS y MOI, MOI y AUT y, por último, la variable ESF y AUT. Actitudes y componentes que el profesorado en formación debe interiorizar para conseguir la mejora del rendimiento académico, bienestar personal e integración social del alumnando en riesgo de exclusión social.
4ª Fase.			
Escala del profesorado en formación sobre su percepción hacia un colectivo	Serrano-García, J., Zahra-Rakdani, F., Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-López, J. (2024).	OG5	OE12 La escala EPFD-UFM presenta un alfa de Cronbach de 0,858 y un omega de McDonald de 0,85, por lo que tiene una buena consistencia interna. O13 El AFE muestra que la escala EPFD-UFM está constituida por tres factores: Características socio-educativas (F1), amenaza social (F2) y bienestar físico y emocional (F3). El F1 agrupa treces ítems siendo: I3, I9, I8, I7, I14, I10, I15,

vulnerable: NNAMNA.	I16, I2, I4, I5, I1 e I6. El F2 conformado por siete ítems siendo: I25, I18, I20, I22, I26, I23 e I24. Y el f3 constituido por seis ítems como: I13, I21, I19, I12, I17 y I11. Suprimiendo el I27 en el F1. El modelo de ecuaciones estructurales muestra diversos índices de ajuste, entre los cuales se encuentran: $X^2 = 453,124$; con 1,557 grados de libertad y una significancia de $p < 0.001$; También se obtienen otros índices de ajuste como NFI = 0,816; IFI = 0,925; GFI = 0,832; CFI = 0,924 y el RMSEA = 0,058. Estos resultados revelan un ajuste adecuado del SEM. La estructura factorial muestra que la escala global está conformada por 26 ítems y agrupados en tres factores (características socio-educativas, amenaza social y bienestar físico y emocional). Se confirma que la escala diseñada y validada para medir la percepción del profesorado en formación sobre los NNAMNA es fiable y sólida.
------------------------	--

Notas: TU-AF, Afectividad hacia la Tutoría; TU-DI, Disposición hacia la Tutoría; TU-CR, Creencias sobre la Tutoría; IS, Inteligencia Social; IS-CO, Inteligencia Social – Conocimiento de Información; IS-HS, Inteligencia Social – Habilidades Sociales; IS-PR, Inteligencia Social – Procesamiento de Información; ESF, Autorregulación del Esfuerzo en el Aprendizaje; MOI, Metas de Orientación Intrínseca; AUT, Autoestima. *Fuente:* Elaboración propia

En general, los resultados obtenidos en esta Tesis Doctoral han permitido validar una escala fiable que ha sido fundamental para evaluar el nivel de formación del profesorado en activo y de los tutores que trabajan en contextos especialmente desfavorecidos en Andalucía. Los hallazgos revelan una carencia formativa en aspectos esenciales para una atención adecuada hacia estos menores en riesgo de exclusión social. Particularmente, el profesorado y los tutores de mayor edad, aquellos que ejercen en niveles educativos inferiores como primaria, secundaria y bachillerato, así como quienes desarrollan su labor en centros privados o concertados, y aquellos con una larga trayectoria profesional, presentan una menor formación específica y una preparación más limitada para atender a este colectivo (Fase I).

Este profesorado localizado en zonas ERACIS muestra un nivel medio de SL, observándose que el profesorado de educación secundaria y el que posee mayor antigüedad ejerciendo su puesto tiene una SL inferior al promedio (Fase II).

Desde educación superior, se determina que elementos como la afectividad, la disposición hacia la tutoría y las creencias sobre esta, junto con la inteligencia emocional y la autorregulación del esfuerzo en el aprendizaje, así como las metas de orientación, son componentes clave en la acción tutorial y competencias fundamentales para el profesorado contemporáneo y, por tanto, para el sistema educativo actual (Fase III).

En consonancia con lo anterior, el último artículo muestra que la percepción del futuro profesorado hacia los NNAMNA es baja, lo que indica una imagen distorsionada o incluso peyorativa respecto a este colectivo en situación de especial vulnerabilidad (Fase IV).

6.7. Discusión integrada de los resultados de la Tesis Doctoral

En esta sección se presenta la discusión de los resultados obtenidos en cada una de las fases de la Tesis Doctoral. Además, se incorpora una discusión final que integra y analiza el resultado global alcanzado en el trabajo.

6.7.1. Fase I

El aumento de menores en situación de riesgo de exclusión social en territorio andaluz y con ello, la aparición de nuevas necesidades en los centros educativos situados en zonas desfavorecidas, genera la necesidad de examinar la formación específica del profesorado en la atención a este alumnado en este contexto. Por lo tanto, resulta imprescindible determinar si los y las docentes y tutores cuentan con la preparación adecuada para afrontar las crecientes exigencias sociales y educativas que plantea este alumnado, asegurando así una intervención eficaz y ajustada a la complejidad de sus circunstancias.

Aunque existen diversas escalas a nivel nacional (García-López et al., 2018; González-Gil et al., 2017) e internacional (Sarti, 2020; Serrano et al., 2019; Valdenegro-Fuentes & González-Sanzana, 2022) que miden la formación docente en general, se observa una notable carencia de instrumentos específicos que evalúen la formación del profesorado encargado de atender a estudiantes en riesgo de exclusión social. Esta laguna es particularmente evidente en el contexto educativo español y, específicamente, en el andaluz. En este sentido, la escala STEC-SRSE, diseñada y validada en el presente trabajo de investigación y que corresponde al OG1, ha demostrado ser un instrumento sólido y fiable para medir de manera precisa la formación específica del profesorado actual que atiende a este alumnado en zonas ERACIS.

El profesorado que ha participado en nuestro estudio evidencia una carencia de formación especializada para la atención de alumnado vulnerable (OG2), lo que subraya la necesidad de que las políticas educativas y los Centros de Educación Permanente (CEPER) implementen iniciativas dirigidas al desarrollo de programas y acciones formativas en estos centros educativos desfavorecidos. Estas iniciativas deben estar orientadas a mejorar los factores que determinan un incremento en la calidad de las intervenciones educativas, de manera, que los profesionales de la educación adquieran y refuercen los conocimientos y las competencias necesarias para ofrecer respuestas educativas efectivas y adecuadas a las necesidades del alumnado en riesgo de exclusión social. Es fundamental que los docentes no solo estén formados, sino que también se sientan seguros y preparados para enfrentar estos desafíos.

Autores como Flanagan-Bórquez et al. (2020), Sapon-Shevin (2013) y Del Pozo-Armentia et al. (2020) sostienen que la edad no constituye un factor determinante para evaluar la preparación del profesorado en activo en la atención de estudiantes vulnerables. Estos investigadores argumentan que la formación tanto académica como profesional de estos profesionales de la educación, tanto jóvenes como sus homólogos más mayores, no abordan cuestiones vinculadas con la comprensión de los procesos de integración e inclusión social de estas poblaciones. Esta falta de formación tiene un impacto negativo en la implementación de prácticas y toma de decisiones adecuadas que puedan responder eficazmente a las trayectorias individuales de aprendizaje del alumnado vulnerable. No obstante, los hallazgos obtenidos en el presente estudio contradicen estas afirmaciones, al evidenciar que la edad emerge como un factor determinante en la preparación y formación del profesorado. En particular, los docentes más jóvenes están más especializados y mejor

formados para atender de manera adecuada al estudiantado en riesgo de exclusión social. Esto podría explicarse por la actualización progresiva de los planes educativos en educación superior, que han sido adaptados en los últimos años para que el futuro profesorado sea capaz de responder eficazmente a las demandas personales, educativas y sociales del contexto educativo actual.

Los hallazgos de este estudio confirman que la etapa educativa en la que trabaja el profesorado influye significativamente en su formación para atender al alumnado vulnerable. De forma concreta, el profesorado que se encuentra en formación profesional, seguido de aquel que imparte en secundaria y bachillerato se encuentra mejor preparado en términos de atención a este alumnado que quienes ejercen en etapas educativas inferiores. Esta afirmación se ve respaldada por autores como Díaz-Gandasegui y Caballero-Méndez (2014), García-García et al. (2020), Núñez-Flores y Llorent (2022), y Rodríguez Hernández (2019). Sin embargo, Sánchez-Serrano et al. (2021) y Arnaiz-Sánchez et al. (2023) han revelado que el profesorado de educación primaria está más sensibilizado, concienciado y preparado para atender a la diversidad, lo que les confiere una mayor competencia en la atención a esta población en riesgo de exclusión social.

Por otro lado, el profesorado que ejerce su labor en centros educativos públicos presenta una mayor preparación y, en consecuencia, experimenta una mayor seguridad para responder a las necesidades personales, sociales y académicas del alumnado vulnerable. Este fenómeno podría explicarse por la diversidad del alumnado en estos centros y por el énfasis que las administraciones públicas ponen en ofrecer acciones formativas y talleres complementarios destinados al desarrollo de competencias esenciales para el siglo XXI, como las competencias interculturales, así como en la implementación de metodologías

emergentes adecuadas para trabajar con alumnado migrante o en situación de vulnerabilidad. La literatura existente respalda estos hallazgos (Cernadas-Ríos et al., 2019; Nuñez-Flores & Llorent, 2022; Santaolalla-Rueda, 2019), y confirma la relevancia de promover estas iniciativas en centros educativos privados y concertados.

Asimismo, otros hallazgos del estudio muestran que el profesorado con más de diez años de experiencia en la atención a estudiantado en riesgo de exclusión social es más experto y, por tanto, es capaz de tomar decisiones más acertadas para favorecer el desarrollo integral de este alumnado, en comparación con el profesorado con poca experiencia especializada. Estos resultados son evidentes (Cutanda-López & Alfageme-González, 2022; Díaz-Gandasegui y Caballero-Méndez, 2014; Montserrat-Boada & Melendro-Estefanía, 2017; Nuñez-Flores & Llorent, 2022), dado que, conforme más años se enfrenta el docente a situaciones diversas y complejas, su capacidad para analizar, interpretar y responder de manera efectiva a las necesidades específicas de los estudiantes vulnerables se incrementa. La exposición continua a estas dinámicas permite al profesorado y tutores no solo perfeccionar sus habilidades personales y profesionales y de gestión emocional, sino también desarrollar una comprensión más profunda de los factores socioculturales que influyen en el éxito académico y personal de estos estudiantes.

6.7.2. Fase II

La formación especializada del profesorado y los tutores resulta esencial para abordar de manera adecuada la diversidad en los centros educativos situados en zonas ERACIS. No obstante, la SL emerge como un componente clave en este proceso, ya que altos niveles de satisfacción impactan positivamente en el compromiso, la motivación y el rendimiento profesional del docente, lo que a su vez incide en su permanencia en centros educativos ubicados en áreas desfavorecidas (Madigan & Kim, 2021; McConnell, 2017; Pascual-Gómez & Arteaga-Martínez, 2020; Sánchez-Sellero & Sánchez-Sellero, 2016; Zakariya et al., 2020). En términos de calidad educativa, esto se traduce en la retención de un profesorado altamente cualificado y con la experiencia necesaria para atender las necesidades individuales del alumnado, además de garantizar un seguimiento continuo a lo largo de su trayectoria académica.

Este estudio revela que el profesorado en centros ubicados en zonas ERACIS experimenta un nivel de satisfacción laboral medio (OG3). Como señalan Echeverría-Molina y Sánchez-Cabrero (2021), García-Domingo y Díaz (2022), y Pascual-Gómez y Arteaga-Martínez (2020), esta falta de satisfacción se traduce en una menor implicación profesional y en un deseo de trasladarse a centros educativos que ofrecen mejores condiciones materiales, personales y espaciales. En particular, el profesorado de educación secundaria manifiesta un mayor nivel de insatisfacción laboral en comparación con sus homólogos de educación primaria. Estos hallazgos son consistentes con las investigaciones de Gil-Flores (2017), Moreno-Medina (2024) y Toropova et al. (2021), quienes atribuyen esta insatisfacción a factores como la falta de vocación, la desmotivación y el aumento de responsabilidades administrativas.

Asimismo, este estudio revela que el profesorado y los tutores con menos trayectoria profesional experimentan niveles más elevados de SL en comparación con aquellos que llevan más años en la profesión. Este hallazgo coincide con los resultados de estudios previos, como los de Echeverría-Molina y Sánchez-Cabrero (2021) y García-Domingo y Díaz (2022), quienes identifican como causas principales el síndrome de burnout, , el desgaste emocional acumulado, la percepción de un estancamiento prolongado en su carrera profesional, y las limitadas oportunidades de desarrollo personal y profesional que enfrentan los docentes con mayor antigüedad.

6.7.3. Fase III

Desde educación superior, el alumnado universitario debe ir tejiendo una red de conocimientos, de competencias, pero también de actitudes y componentes esenciales vinculados con la tutoría y acción tutorial que les permitan en un futuro satisfacer las necesidades de cada uno de sus alumnos y alumnas, con compromiso y rendimiento. Para ello, debemos determinar cuales son las actitudes y componentes idóneos vinculados con la tutoría y acción tutorial que debe de adquirir el futuro profesorado y tutores del siglo XXI.

Los hallazgos presentados en el artículo 4 de Expósito-López et al. (2023) y en relación con el OG4 de la TD, subrayan que la afectividad, la disposición hacia la tutoría, así como las creencias respecto a esta, constituyen elementos clave que el profesorado en formación debe desarrollar, puesto que el modelo estructural desarrollado muestra interrelaciones significativas, positivas y bidireccionales en los mismos. Cuando el profesorado en activo como los futuros docentes muestran una afectividad positiva hacia la tutoría, se ven impulsados a establecer relaciones cercanas y de apoyo con su alumnado, lo que contribuye a una enseñanza más humana y de mayor calidad (Delgado-García et al., 2020). Así pues, una actitud proactiva hacia la tutoría permite al profesorado anticiparse a los acontecimientos en su centro y en el aula, asumir responsabilidades como tutores y tomar la iniciativa en diversas acciones tutoriales, sirviendo así, como modelos para el estudiantado. Por otro lado, es esencial que el profesorado mantenga creencias sólidas en torno a la importancia de la tutoría, ya que esto favorece su implicación constante en el quehacer diario de la práctica docente (Espinoza-Freire et al., 2019).

Asimismo, los resultados de esta investigación evidencian que la inteligencia social es un componente esencial en la labor tutorial, ya que incide directamente en el compromiso

y el rendimiento del futuro profesorado. Dicha inteligencia se relaciona de manera significativa, positiva y unidireccional con la IS enfocada en el conocimiento de la información, las habilidades sociales, el procesamiento de la información, la autorregulación del esfuerzo en el aprendizaje y las metas de orientación intrínseca.

En este contexto, el desarrollo de estos factores permitirá al futuro profesorado comprender, gestionar y responder de manera más efectiva a las interacciones sociales en los entornos educativos, lo cual cobra especial relevancia en centros ubicados en contextos desfavorecidos. Así, se facilitará una adecuada respuesta a las dinámicas interpersonales con el alumnado y sus familias, promoviendo la cohesión y el compromiso social dentro de la comunidad educativa, así como la creación de un ambiente armonioso, respetuoso y colaborativo (Aristulle & Paoloni-Stente, 2019; Jiménez-Morales & López-Zafra, 2017).

Además, el trabajo en inteligencia social favorecerá el desarrollo de la autorregulación del esfuerzo en el aprendizaje. De esta manera, el futuro profesorado no solo disfrutará del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que estará abierto a un aprendizaje profundo, lo que les permitirá estar mejor preparados para tutorizar y orientar al alumnado en riesgo de exclusión social a cualquier tipo de meta. A su vez, esto contribuirá a que los estudiantes descubran el valor inherente del aprendizaje, desarrollen resiliencia y mantengan una actitud proactiva frente a las dificultades que enfrenten.

6.7.4. Fase IV

La aparición de centros educativos interculturales y caracterizados por una creciente diversidad del alumnado, especialmente en zonas desfavorecidas atribuye a la educación superior la necesidad de que el futuro profesorado conozca la imagen real del estudiantado en riesgo de exclusión social y particularmente de los NNAMNA. Este reto demanda la deconstrucción de prejuicios y estigmas profundamente arraigados, con el fin de proporcionar a estos jóvenes un entorno educativo que respete su identidad y les permita desarrollarse plenamente.

Existen diversas escalas que abordan algunos aspectos referidos a los NNAMNA (Aguaded-Ramírez et al., 2020; Martínez-Martínez et al., 2019; Olmedo-Moreno et al., 2022; Parra-González et al., 2021; Tomé-Fernández et al., 2020), sin embargo, la inexistencia de instrumentos capaces de medir la percepción que tiene el futuro profesorado de educación sobre menores en situación de especial riesgo de exclusión social como son los NNAMNA origina también, la necesidad de diseñar y validar en este estudio un instrumento con estas características (Serrano-García et al., 2024).

Los hallazgos obtenidos en la TD mediante un AFE y AFC corroboran que el instrumento denominado EPFD-UFM (Véase Apéndice 4) es válido y fiable para evaluar la percepción del estudiantado universitario que, en un futuro próximo será maestro o maestra de educación primaria. Este colectivo especialmente vulnerable sufre estigmatización por la sociedad española y por el propio profesorado que atiende a estos menores, quienes son percibidos como una amenaza social y potenciales delincuentes (ACCEM, s.f.; Greathouse-Amador et al, 2021; Matera & Serrano-García, 2022). Los hallazgos obtenidos coinciden con las afirmaciones previamente aportadas en la literatura, lo que deja entrever la necesidad de

diseñar e implementar talleres y acciones formativas orientadas a la sensibilización y concienciación sobre la realidad que enfrentan estos jóvenes.

Solo a través de una formación adecuada, que refleje la complejidad de esta realidad educativa, será posible dotar al profesorado de las competencias necesarias para promover un entorno escolar inclusivo y equitativo, el cual fomente el desarrollo pleno de estos estudiantes y les permita superar las barreras de vulnerabilidad que limitan sus oportunidades de aprendizaje e integración social (Ceballos-Vacas & Trujillo-González, 2021; Cernadas-Ríos et al., 2019).

7. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En esta sección se exponen las conclusiones más relevantes alcanzadas en cada una de las fases de la Tesis Doctoral, con el objetivo de, a continuación, articular una conclusión global que integre los hallazgos del estudio.

1ª conclusión: El profesorado y tutores en centros educativos situados en zonas desfavorecidas posee una falta de preparación y formación específica para poder atender adecuadamente a este alumnado en situación de vulnerabilidad. Estos resultados dejan entrever que se necesitan refuerzos y esfuerzos por parte de las políticas educativas y los CEPER para incorporar programas y acciones formativas destinadas a trabajar con profesorado en activo y tutores y, especialmente, en los centros privados y concertados, los que poseen mayor trayectoria profesional y los que se encuentran en etapas de educación primaria, secundaria y bachillerato, con el propósito de que estos profesionales estén actualizados, se sientan seguros y actúen de forma eficiente y pertinente en estas zonas.

2ª conclusión: Este profesorado experimenta una SL media por lo que, tanto las políticas educativas, los centros educativos situados en zonas ERACIS, así como el contexto donde ejerce su labor docente, deben ofrecer respuestas efectivas para que estos profesionales se sientan cómodos y satisfechos y, por tanto, elijan trabajar en estos centros desfavorecidos de forma permanente, consiguiendo un mayor compromiso, mejora del rendimiento profesional e ilusión y capacidad de superar continuos retos y actualizarse de forma continua y permanente.

3ª conclusión: Desde educación superior sería necesario incorporar en los planes educativos, materias, acciones formativas complementarias o talleres extracurriculares vinculados con la adquisición de actitudes y componentes de la tutoría y acción tutorial

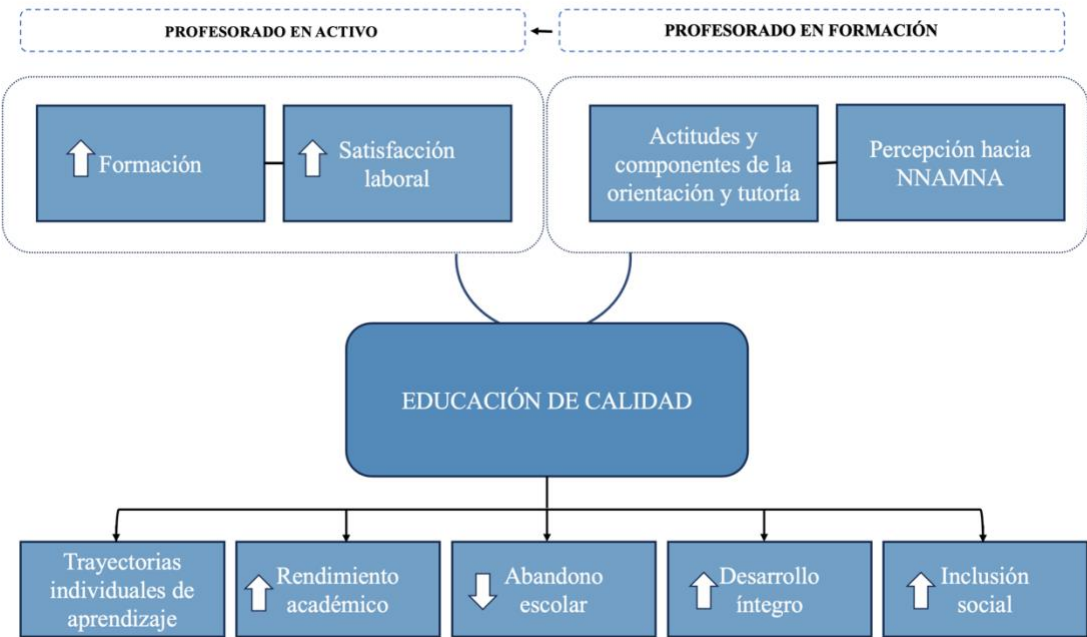
abordados en la TD, que posibiliten una actualización real de la figura del futuro docente y permitiendo que, adquieran un conjunto de competencias indispensables para la educación del siglo XXI.

4ª conclusión: El futuro profesorado debe tener una visión objetiva hacia el alumnado, hablando en términos de juicio. Por lo que, resulta necesario la asistencia a centros educativos desfavorecidos para que el alumnado conozca la realidad existente en estos. Pero no solo eso, sino que, desde educación superior se deben establecer acciones que propicien la sensibilización y conciencia hacia colectivos especialmente vulnerables con énfasis en NNAMNA, así como, propiciar intervenciones para que el futuro profesorado aprenda estrategias y herramientas específicas con la finalidad de trabajar con este tipo de estudiantes de forma adecuada pues, una decisión del profesorado condiciona el destino de un alumno.

Se concluye que una alta formación específica del profesorado y una alta SL en zonas ERACIS, así como, que desde educación superior el profesorado en formación trabaje aspectos esenciales como las actitudes y componentes de la tutoría y acción tutorial y tenga una buena percepción hacia colectivos vulnerables, entonces, será posible que este profesorado responda a la LOMLOE (2020) y al ODS 4 de Naciones Unidas (s.f.), es decir, a ofrecer una educación de calidad. Como consecuencia, estos profesionales de la educación serán capaces de atender de forma adecuada a las trayectorias individuales de aprendizaje, mejorar el rendimiento académico de este alumnado, mitigar el abandono escolar en estos centros en zonas ERACIS, conseguir el desarrollo íntegro del alumnado y por ende, favorecer su inclusión en la sociedad (véase Tabla 23).

Tabla 23

Esquema simplificado de las conclusiones obtenidas



Fuente: Elaboración propia

7. RESEARCH FINDINGS

This section presents the most relevant conclusions reached in each of the phases of the doctoral thesis, with the aim of then articulating an overall conclusion that integrates the findings of the study.

1st conclusion: Teachers and tutors in educational centres located in disadvantaged areas lack specific preparation and training to be able to attend adequately to these students in vulnerable situations. These results suggest that reinforcements and efforts are needed on the part of educational policies and CEPERs to incorporate training programmes and actions aimed at working with active teachers and tutors, especially in private and state-subsidised centres, those with a longer professional career and those in primary, secondary and baccalaureate stages, so that these professionals are up-to-date, feel confident and act in an efficient and relevant way in these areas.

2nd conclusion: These teachers experience an average SL so that both educational policies, educational centres located in ERACIS areas, as well as the context where they carry out their teaching work, must offer effective responses so that these professionals feel comfortable and satisfied and, therefore, choose to work in these disadvantaged centres on a permanent basis, achieving greater commitment, improved professional performance and enthusiasm and the ability to overcome continuous challenges and to continuously and permanently update themselves.

3rd conclusion: In higher education, it would be necessary to incorporate into educational plans, subjects, complementary training actions or extracurricular workshops linked to the acquisition of attitudes and components of tutoring and tutorial action addressed

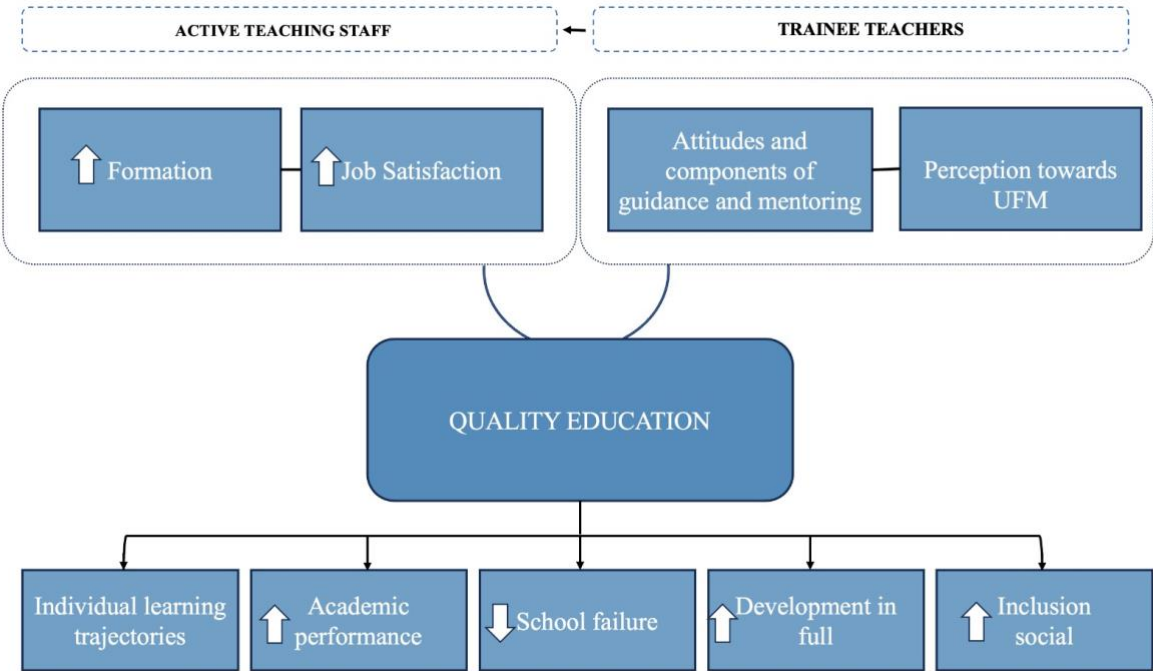
in the TD, which enable a real updating of the figure of the future teacher and allow them to acquire a set of indispensable competences for the education of the 21st century.

4th conclusion: The future teacher must have an objective view of the pupils, in terms of judgement. Therefore, it is necessary to attend disadvantaged educational centres so that students are aware of the existing reality in these centres. Not only that, but higher education should also establish actions that promote awareness and sensitisation towards especially vulnerable groups with an emphasis on NNAMNA, as well as promote interventions so that future teachers learn specific strategies and tools with the aim of working with this type of student in an appropriate manner, as a teacher's decision determines the fate of a student.

It is concluded that a high level of specific teacher training and a high level of SL in ERACIS areas, as well as, from higher education, that trainee teachers work on essential aspects such as attitudes and components of tutoring and tutorial action and have a good perception towards vulnerable groups, then, it will be possible for these teachers to respond to the LOMLOE (2020) and SDG 4 of the United Nations (n.d.), that is, to offer quality education. As a consequence, these education professionals will be able to adequately address individual learning trajectories, improve the academic performance of these students, mitigate school dropout in these schools in ERACIS areas, achieve the full development of the students and thus favour their inclusion in society (see Table 23).

Table 23

Simplified outline of the conclusions reached



Source: own production

8. LIMITACIONES Y PLANES DE CONTINGENCIA DEL ESTUDIO

Antes de proceder con la TD, se implementó una etapa de planificación y diseño del estudio durante la cual se identificaron una serie de limitaciones preintervención. El objetivo primordial de esta etapa fue desarrollar un plan de contingencia para abordar dichas limitaciones y asegurar que no interfirieran en el desarrollo de la investigación.

- **Limitación preintervención 1: Dificultad en el acceso al profesorado en contextos desfavorecidos.**

Dado que una parte significativa del trabajo de campo se desarrollaba en contextos especialmente desfavorecidos, se anticiparon posibles dificultades en el acceso al profesorado en activo ubicado en estas zonas de Andalucía. Para mitigar esta limitación, se implementó un plan de contingencia que incluyó diversas vías alternativas de recolección de datos: mediante correo electrónico, entrevistas telefónicas y de manera presencial. Esta modalidad híbrida no solo mejoró la accesibilidad, sino que también incrementó la participación de los y las docentes. Además, se proporcionó a los centros información adicional sobre el estudio, destacando su importancia y finalidad, así como se estableció cierta flexibilidad horaria, lo cual facilitó el compromiso del profesorado con el estudio.

- **Limitación preintervención 2: Cumplimiento ético y confidencialidad de los datos**

Con el fin de asegurar el cumplimiento de los estándares éticos y garantizar la privacidad y confidencialidad de los datos, se solicitó y obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Granada para la realización de este estudio de TD [número de referencia: 2820/CEIH/2022] (véase Apéndice 5), así como del proyecto donde se encuentra enmarcado el mismo “Comunidades interactivas y entornos híbridos de aprendizaje para

facilitar el asesoramiento y la acción tutorial en jóvenes vulnerables en zonas ERACIS de Andalucía' (ProyExcel_00104)” [número de referencia: 1858/CEIH/2020] (véase Apéndice 6). Esta medida no solo aseguró la transparencia y honestidad en el desarrollo del estudio, sino que también anticipó las complejidades asociadas al acceso a los centros educativos, evitando así posibles ralentizaciones en la intervención futura.

Aun así, durante la etapa de intervención, algunas de las limitaciones previamente identificadas persistieron, y surgiendo además nuevas en las fases del desarrollo de la TD.

Durante la primera y segunda fase del estudio, se comprobó la dificultad de acceso a centros educativos en contextos especialmente desfavorecidos. Algunos de estos centros mostraron reticencia a participar en la investigación, principalmente debido a la percepción del profesorado de ser una carga adicional, la falta de tiempo y poseer cierta desconfianza hacia investigaciones externas, dado que estudios previos no habían proporcionado mejoras educativas tangibles. Esta situación limitó significativamente la recolección de datos. No obstante, para mitigar estas limitaciones, se intensificaron los esfuerzos de comunicación y sensibilización con los equipos directivos y el profesorado de los centros, subrayando los beneficios potenciales del estudio para la mejora educativa en contextos desfavorecidos.

En la primera fase del estudio, y particularmente en el primer artículo, se valida estadísticamente la Escala del Profesorado para la Atención Educativa de Alumnado en Riesgo de Exclusión Social (STEC-SRSE). Los resultados obtenidos mediante análisis de fiabilidad y AFC mostraron valores positivos tanto en consistencia interna como en los diferentes índices de ajuste y cargas factoriales estandarizadas. No obstante, esta escala requiere de modificaciones cualitativas continuas y futuras por parte de expertos en la materia

y en base a la literatura, fruto del avance del conocimiento científico y de las experiencias vividas por la autora de la TD en relación a cuestiones relativas a la formación específica del profesorado para atender adecuadamente al estudiantado en riesgo de exclusión social. Por tanto, no debemos considerarla como una escala finalizada y estática, sino como una herramienta en constante evolución que se perfecciona con el paso del tiempo.

En referencia a la segunda fase de la TD, y específicamente el tercer artículo, se identifica la falta de un tamaño muestral representativo. Esta carencia limita la capacidad de generalizar los resultados obtenidos, reduciendo así su aplicabilidad a poblaciones más amplias. Para abordar esta limitación en futuras investigaciones se sugiere la implementación de técnicas de muestreo estratificado que permitan captar mejor las diferentes subpoblaciones dentro del grupo de estudio. De esta manera, se podrán obtener conclusiones más robustas y extrapolables, mejorando la validez externa de los hallazgos.

La cuarta y última fase del estudio, particularmente el quinto artículo se debe interpretar con cautela la validación de la Escala de Percepciones del Futuro Profesorado de Menores Extranjeros No Acompañados (EPFD-UFM). Aunque el tamaño muestral permitió obtener resultados consistentes, como lo demostró el AFC, sería conveniente aumentar significativamente la muestra. Esto no solo mejoraría la consistencia interna, sino que también aseguraría mejores índices de ajuste, fortaleciendo así la validez y la fiabilidad de la escala.

9. PROSPECTIVA Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En el presente apartado se aborda la prospectiva y las futuras líneas de investigación derivadas de este estudio de TD. A continuación, se hace mención a cada una de ellas según las cuatro fases enmarcadas.

En relación a la primera fase centrada en la validación de la escala STEC-SRSE y el análisis de la formación del profesorado y tutores en activo para atender de manera adecuada al estudiantado vulnerable, se abren oportunidades a establecer futuras modificaciones y ajustes de la escala STEC-SRSE. Este esfuerzo representa el primer paso hacia la creación de una herramienta útil que pueda ser replicada en contextos con características similares. Dado que las necesidades del alumnado son dinámicas y están en constante evolución, la formación del profesorado también requiere ser actualizada continuamente. En consecuencia, la escala deberá ser ajustada para mantenerse eficaz en contextos futuros.

Adicionalmente, consideramos relevante establecer conexiones con instituciones educativas de países europeos como Finlandia, Alemania, Francia, con el propósito de adaptar, validar e implementar la escala STEC-SRSE en otros idiomas y culturas, permitiendo evaluar su aplicabilidad y consistencia en un contexto internacional y alcanzando así, una perspectiva europea de la formación específica que tiene el profesorado en la atención de menores en riesgo de exclusión social. Actualmente, se han acercado posturas con países como Italia y especialmente con Portugal (véase Apéndice 7), para que en el curso académico 2024/2025 se lleve a cabo la adaptación y traducción, en caso necesario, y la implementación de la escala en centros educativos desfavorecidos.

El análisis de la formación de este profesorado nos permitirá seguir trabajando en esta línea de investigación de forma cualitativa a través de la realización de entrevistas semi-

estructuradas y el diseño de programas de formación continua para el profesorado y tutores en zonas ERACIS. Programas en los que incluyan acciones formativas específicas y técnicas de tutoría y acciones tutoriales para la atención de menores en riesgo de exclusión social. Además, se evaluará la eficacia de estos programas formativos en la mejora del rendimiento académico y bienestar emocional de estos menores.

En referencia a la segunda fase y según los resultados obtenidos, resulta enriquecedor para estos centros educativos ubicados en territorio andaluz, realizar una descripción más detallada de los motivos por los que el profesorado experimenta una falta de satisfacción laboral, utilizando *focus groups* o entrevistas semi-estructuradas. Esta perspectiva proporcionará una visión más esclarecedora y realista de las causas subyacentes de la insatisfacción laboral del profesorado en estas zonas. Además, estos resultados podrán ser utilizados para que las políticas educativas, así como los propios centros educativos, diseñen intervenciones más efectivas y personalizadas para mejorar la SL del profesorado en estos contextos educativos.

En cuanto a la tercera fase, la cual analiza la relación existente entre las diferentes actitudes y componentes de la tutoría y orientación que influyen en el rendimiento académico, se pretende realizar estudios longitudinales con el profesorado en formación y futuros docentes, desde el primer año de carrera hasta el último. La intención es que interioricen actitudes y componentes vinculados con la tutoría y las acciones tutoriales que sean fundamentales para su desarrollo profesional. Este tipo de estudios permitirán observar el modo en que evolucionan estas actitudes y componentes a lo largo de la formación docente y cómo impactan en su futura práctica educativa laboral. Asimismo, se buscará identificar

los elementos clave que contribuyen a una orientación y tutoría efectiva, y la forma en que estos pueden ser integrados de manera más sólida en los programas de formación docente.

En la cuarta y última fase, que evalúa la percepción del profesorado en formación sobre el colectivo de NNAMNA, se propone avanzar desde una perspectiva cualitativa y longitudinal en la educación superior. Esto incluye el diseño, implementación y evaluación de programas y talleres formativos y experienciales enfocados en la eliminación de estereotipos, la concienciación sobre la situación de vulnerabilidad de estos menores y la percepción de los mismos como sujetos en situación de especial vulnerabilidad y no como personas delictivas.

Estos programas y talleres buscarán proporcionar a los futuros docentes las herramientas y conocimientos necesarios para abordar de manera efectiva y empática las necesidades de los NNAMNA, promoviendo una cultura de inclusión y respeto en el entorno educativo. La formación deberá ser continua y adaptativa, incorporando las mejores prácticas y lecciones aprendidas de estudios previos, para asegurar que los docentes estén preparados para enfrentar los desafíos que puedan surgir en la atención de este colectivo vulnerable.

La implementación de esta fase también incluye la evaluación constante de la eficacia de los programas y talleres, mediante metodologías cualitativas y longitudinales y observaciones sistemáticas, que permitan recoger datos detallados sobre el impacto de estas iniciativas en las percepciones y prácticas del profesorado en formación. Este enfoque integral garantizará que las intervenciones educativas sean efectivas y contribuyan significativamente al bienestar y desarrollo académico de los menores en riesgo de exclusión social y NNAMNA.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acem. (s.f.). Infancia y adolescencia migrante no acompañada.

<https://www.accem.es/vulnerables/menores-extranjeros-no-acompanados-mena/>.

Aguaded-Ramírez, E. M., Pistón-Rodríguez, M. D., Pegalajar-Moral, M., & Olmedo-

Moreno, E. M. (2020). El Sistema de Categorías como herramienta para comprender

las Historias de Vida de los menores extranjeros no acompañados. *Revista*

ESPACIOS, 41 (41), art.12.

<https://revistaespacios.com/a20v41n41/a20v41n41p12.pdf>.

Alfageme-González, M. B., & Nieto-Cano, J. M. (2018). Los docentes de la enseñanza

obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles*

Educativos, 39 (158), 148–165.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58788>.

Alguacil-Denche, A., Canals-Botas, L., Llano-Ortiz, J. A., Sanz-Angulo, A., & Urbano-

Molina, C. (2024). El estado de la pobreza 2024: Primer avance de resultados.

European Anti-Poverty Network.

Aristulle, P. C., & Paoloni-Stente, P. V. (2019). Habilidades socioemocionales en las

comunidades educativas: Aportes para la formación integral de los y las docentes.

Revista Educación, 43 (2), 49-64. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>.

Anaya-Nieto, D., & Suárez-Riveiro, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores

en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista*

de Investigación Educativa, 24 (2), 521-556.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/97181>.

- Anaya-Nieto, D., & López-Martín, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266>.
- Anaya-Nieto, D., & López-Martín, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 435–452. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.202841>.
- Anaya-Nieto, D., & Suárez-Riveiro, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344 (405), 217-243. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>.
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S., & de Haro Rodríguez, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista De Educación*, (393), 37- 67. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>.
- Arnaiz-Sánchez P, De Haro-Rodríguez R, Caballero CM, Martínez-Abellán R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies*, 13 (2). <https://doi.org/10.3390/soc13020031>.
- Asamblea General de las Naciones Unidas: Declaración Universal de los Derechos Humanos. 10 de diciembre de 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Asamblea General de las Naciones Unidas: Declaración de los Derechos del Niño. 1959. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf.

Asamblea General de las Naciones Unidas: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 16 de diciembre de 1966

<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>.

Asamblea General de las Naciones Unidas: Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. 16 de diciembre de 1966

<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>.

Asamblea General de las Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989.

<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.

Avendaño-Castro, W. R., Luna-Pereira, H. O., & Rueda-Vera, G. (2021). Satisfacción laboral de los docentes: un análisis desde los factores extrínsecos e intrínsecos. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26 (Número especial 5), 190-201.

<https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.13>.

Beckman, P. (2023). El índice de experiencia de diversidad informa el sentido de pertenencia. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1).

<https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27081>.

Boix-Vilella, S., Barrera-García, R., León-Zarceño, E., & Serrano-Rosa, M. Á. (2021). Conciliación trabajo-familia y salud psicosocial en los inicios del COVID-19: un estudio piloto con profesores y no profesores. *Perfiles Educativos*, 43 (174), 26-41.

<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.174.59993>.

Camacho-Monge, D. (2023). Exclusión social. Debate teórico y estudios de casos. *Revista de Ciencias Sociales*, (180), 9–13.

<https://doi.org/10.15517/rcs.v0i180.55827>.

- Cantón-Mayo, I., & Téllez-Martínez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de investigación*, 13 (1), 214-226. <https://doi.org/10.22507/RLI.V13N1A18>.
- Castañeda-Santillán, L. L., & Sánchez-Macías, A. (2022). Satisfacción laboral y burnout en personal docente. *Retos*, 12 (4), 230-246. <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.03>.
- Ceballos-Vacas, E., & Trujillo-González, E. (2021). Dificultades y apoyos emocionales del alumnado migrante: un estudio de caso en un instituto multicultural. *Aula Abierta*, 50 (4), 767-776. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.767-776>.
- Cernadas-Ríos, F. X., Lorenzo-Moledo, M., & Santos-Rego, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. un estudio sobre formación de profesores. *Educación*, 55 (1), 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.96>.
- Chiang Vega, M., Hidalgo-Ortiz, J. P., & Gómez-Fuentealba, N. (2021). Efecto de la satisfacción laboral y la confianza sobre el clima organizacional, mediante ecuaciones estructurales. *Retos*, 11 (22), 347-262. <https://doi.org/10.17163/ret.n22.2021.10>.
- Comisión Europea: Estrategia de la UE sobre los Derechos del Niño (2021-2024). 2021. https://ec.europa.eu/info/publications/strategy-eu-rights-child-2021-2024_es.
- Comisión Europea: Plan de acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales. 2021. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1517&langId=es>.
- Consejería de desarrollo educativo y formación profesional. (2023). *Estadística sobre los recursos humanos del sistema educativo de Andalucía, a excepción del universitario: Resumen de datos de avance Curso 2022/2023*. Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación. (s.f.). Buscador de centros. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/centros/>.

- Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. (2018). *Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inserción Social. Intervención en Zonas Desfavorecidas*. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/servicios/publicaciones/detalle/78556.html>.
- Constitución Española. [Const]. 29 de diciembre de 1978. España. <https://www.lamoncloa.gob.es/espana/leyfundamental/Paginas/index.aspx#:~:text=La%20Constitución%20de%201978%2C%20aprobada,diciembre%20de%20ese%20mismo%20año.>
- Contreras-Montero, B. (2020). Una revisión del concepto de exclusión social y su aplicación a la sociedad española tras la crisis económica mundial. Una visión de proceso. *Global Social Work*, 10 (19), 3-24. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v10i19.13582>.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>.
- Cutanda-López, M. T., & Alfageme-González, M. B. (2022). Teacher Training to Take Care of Students at Risk of Exclusion. *Soc. Sci.*, 11, 544. <https://doi.org/10.3390/socsci11120544>.
- Dávila-Morán, R. C., Agüero-Corzo, E. del C., Ruiz-Nizama, J. L., y Guanilo-Paredes, C. E. (2021). Clima organizacional y satisfacción laboral en una empresa industrial peruana. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26 (Número Especial 5), 663-677. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.42>.
- Delgado-García, M., Conde-Vélez, S., & Boza-Carreño, A. (2020). Profiles and functions of university tutors and their effects on students' tutorial needs. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (275), 119-143. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-03>.

- De Oliviera-Carmo, H., Peduzzi M., Tronchin D. M. R. (2024). Clima en equipo y satisfacción laboral en un servicio de atención móvil de urgencia: estudio multinivel. *Rev. Latino-Am. Engermagem*, 32, e4110. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6872.4109>.
- Diazgranados, S., González, C., & Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito. *Revista de Estudios Sociales*, 1 (23), 45-55. <https://doi.org/10.7440/res23.2006.04>.
- Díaz-Orihuela, M. M., Chávez-Sosa, J. V., Castillo-Zamorra, L. V, Márquez-Arcce, D. L, Tantajulca-Zuta, J. D., & Santamaría-Gutiérrez, D. B. (2021). Factores psicosociales y rendimiento laboral en colaboradores de una institución educativa privada, Lima, 2021. *Revista Cuidarte*, 14 (3), e273. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.2738>.
- Díez-Bermejo, A., Rodríguez-Suárez, I., Álvarez-del Valle, L., Córdoba-Hernández, R., Sánchez-Toscano, G., & Hernández-Aja, A. (2021). La Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social: intervención en Zonas Desfavorecidas (ERACIS). *Ciudad Y Territorio Estudios Territoriales*, 53 (M), 159–178. <https://doi.org/10.37230/CyTET.2021.M21.09>.
- Díaz-Gandasegui, V., & Caballero-Méndez, F. (2014). Necesidades formativas del profesorado de secundaria en la docencia a alumnos con discapacidad. *International Journal of Sociology of Education*, 3 (3), 192–217. <https://doi.org/10.4471/rise.2014.14>.
- Doménech, F. (2005). Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (4), 471-483. <https://doi.org/10.1174/021037005774518938>.

- Durán, S. E., García-Guilianny, J., Paz-Marcano, A., & Boscán, M. (2021). Satisfacción laboral como actitud integradora de los individuos en organizaciones no gubernamentales. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26 (Especial 6), 223-244. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.14>.
- European Anti Poverty Network. (2023). Dossier Informativo Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español. https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/documentos/1686215488_documento_propuestas_electorales_23j_-eapn-es_2023.pdf.
- Echevarría-Molina, I., & Sanchez-Cabrero, R. (2021). La satisfacción del docente de Educación Secundaria en España a través de TALIS. *Revista Fuentes*, 23 (3), 341–352. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15176>.
- Eirín-Nemiña, R., Sanmiguel-Rodríguez, A., & Rodríguez-Rodríguez, J. (2022). Professional satisfaction of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 27 (1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1816540>.
- Encabo-Fernández, E., Jeréz-Martínez, I., Hernández-Delgado, L., & Sánchez-Sánchez, G. (2024). La identificación de las emociones por parte del profesorado en formación. Un estudio descriptivo a partir de álbumes ilustrados. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30459>.
- Escudero-Muñoz, J. M., González-González, M. T., & Rodríguez-Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21 (1), 157-180. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20183>.

- Escudero, J. M., González, M. T. & Rodríguez, M. J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3 (3), 206-234. <https://doi.org/10.4471/remie.2013.14>.
- Espinoza-Freire, E. E., Ley-Leyva, N. V., & Guamán-Gómez, V. J. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 230-241. <https://doi.org/10.31876/rsc.v25i3.27369>.
- European Anti Poverty Network-EAPN. (2021). El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España. <https://www.eapn.es/publicaciones/447/11-informe-sobre-el-estado-de-la-pobreza-2021>.
- EAPN. (2022). Trabajar para ser pobres: La situación de las personas empleadas que viven bajo el umbral de la pobreza. EAPN España. https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/documentos/1703603257_estudio-trabajar-para-ser-pobres-eapn2023.pdf.
- EAPN. (2022). España, tercer país de la Unión Europea con más personas en situación pobreza o exclusión social. EAPN España.
- European Union Law: Tratado de la Unión Europea y Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. 26 de noviembre de 2012. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A12012E%2FTXT>.
- Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., Zahra-Rakdani, F., & Serrano-García, J. (2023). Actitudes y componentes de la tutoría y acción tutorial y su influencia en la mejora del desempeño académico. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 29(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27360>.

- Fernández-García, C. M^a., Rodríguez-Álvarez, M., & Viñuela-Hernández, M. P. (2021). University students and their perception of teaching effectiveness. Effects on students' engagement. *Revista Psicodidáctica*, 26 (1), 62-69. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.005>.
- Fernández-Gavira, J., Huete-García, Á., & Velez-Colón, L. (2017). Vulnerable groups at risk for sport and social exclusion. *Journal of Physical Education and Sport*, 17 (1), 312-326. <https://doi.org/10.7752/JPES.2017.01047>.
- Fernando-Barzotto, L. (2020). El Estado de derecho en la Declaración universal de los derechos humanos. *Prudentia Iuris*, 213-221. <https://doi.org/10.46553/prudentia.aniversario.2020.pp.213-221>.
- Ferreira, E. A., Pereira, E. C. de C. S., & Ramos, M. F. H. (2021). Panorama dos estudos sobre autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes da educação básica. *Cadernos De Pesquisa*, 27(2), 333-357. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2-2020-14>.
- Flores-Vigil, L., Gómez, Y., Chacaltana, R., Prado, P., Jurado, E., & Huayta-Franco, Y. (2021). Desafíos en la formación continua docente: Una revisión sistemática. *Revista Científica Pakamuros*, 9 (4). <https://dx.doi.org/10.37787/pakamuros-unj.v9i4.237>.
- Freitas-de Campos, M., & Fernando Viegas, M. (2021). Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. *Cadernos de Pesquisa*, 28 (2), 417-437. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202132>.
- García-Domingo, B., & Quintanal-Díaz, J. (2022). Inteligencia Emocional como Predictor de Satisfacción en Docentes de Infantil y Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20 (4), 51-68. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.003>.

- García-García, F. J., López-Torrijo, M., & Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: Los programas españoles. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24 (2), 270–293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>.
- García-López, L. M., Gutiérrez, D., Pastor, J. C., & Romo, V. (2018). Validity and reliability of a questionnaire on primary and secondary school teachers' perception of teaching a competence-based curriculum model. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7 (1), 46-51. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.255>.
- García-Luque, O., Faura-Martínez, U., & Lafuente-Lechuga, M. (2023). Social and territorial inequality of education in Spain. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(2), 166-195. <https://doi.org/10.17583/remie.9764>.
- Gil-Flores, J. (2017). The Role of Personal Characteristics and School Characteristics in Explaining Teacher Job Satisfaction. *Revista de Psicodidáctica*, 22 (1), 16-22. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.15501>.
- González-Álvarez, M. (2020). Satisfacción laboral del profesorado no universitario según titularidad del centro. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 58, 157-182. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.635.
- González-Álvarez, M. (2022a). Satisfacción laboral del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y formación profesional con las instalaciones y recursos del centro, en función de variables sociodemográficas y de cargos de responsabilidad. *Educación*, 31 (60), 176-196. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.008>.

- González-Álvarez, M. (2022b). Análisis de la satisfacción laboral del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 20 (1), 21-39. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i1.3965>.
- González, A. (2020). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Volumen II*. Ministerio de Educación, Formación y Formación Profesional.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Orgaz-Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46 (2), 33–40. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>.
- González-Torres, M. C. (2018). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios Sobre Educación*, 5, 61-83. <https://doi.org/10.15581/004.5.25619>.
- Goodger, S & Makay, M. (2024). *La lucha contra la pobreza, la exclusión social y la discriminación*. Fichas temáticas sobre la Unión Europea. Parlamento Europeo.
- Greathouse-Amador, L. M., De la Fuente-Laudó, A. J., & Preciado-Lloyd, P. N. (2022). El racismo y los niños: reflexiones para una sociedad más justa. *Revista Criminalidad*, 63 (2), 99-113. <https://doi.org/10.47741/17943108.319>.
- Grieve, R., & Mahar, D. (2013). Can social intelligence be measured? Psychometric properties of the Tromsø Social Intelligence Scale – English Version. *The Irish Journal of Psychology*, 34 (1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/03033910.2012.737758>.
- Grupo Banco Mundial. (9 de abril de 2019). *Desarrollo social*. Grupo Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/topic/socialdevelopment/overview>.

- Guerra, P., Santander, S., & Rodríguez, P. (2017). Satisfacción laboral y su relación con el estrés. *Revista CienciAmérica*, 6 (1), 27-33.
<https://www.cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/68>.
- Ibáñez-Martín, M. M., & Poggiese, M. (2023). Exclusión social: definición y su diferencia con la pobreza. *Revista Temas Sociológicos*, (33), 91-123.
<https://doi.org/10.29344/07196458.33.3580>.
- Instituto Nacional de Estadística-INE. (2022). Encuesta de Condiciones de Vida (ECV). Año 2021. Resultados definitivos. https://ine.es/prensa/ecv_2021.pdf.
- INE (2024). Encuesta de Condiciones de Vida (ECV). Año 2022. Resultados definitivos. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&c_id=1254736176807&menu=ultiDatos&idp=1254735976608.
- Jiménez-Morales, M^a. I., & López-Zafra, E. (2017). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 75-98.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1558>.
- Junta de Andalucía. (2023). Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad. III Plan de Infancia y Adolescencia de Andalucía 2023-2027. 14 de noviembre.
<https://www.juntadeandalucia.es/servicios/normativa/normaselaboracion/detalle/458731.html>.
- Oxfam International. (15 de enero de 2024). La igualdad es el futuro. *Desigualdad S.A.*
<https://www.oxfam.org/es/informes/desigualdad-sa>.

- Klinger-Pevida, E. (2023). De los derechos humanos a los humanos sin derechos. *Interacción Sino-Iberoamericana/Sino-Iberoamerican Interaction*, 3 (2), 155-173. <https://doi.org/10.1515/sai-2023-0010>.
- Laparra, M., Zugasti-Mutilva, N., & García-Lautre, I. (2021). The Multidimensional Conception of Social Exclusion and the Aggregation Dilemma: A Solution Proposal Based on Multiple Correspondence Analysis. *Social Indicators Research*, 158, 637-666. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02707-6>.
- Laparra-Navarro, M., Obradors-i Pineda, A., Pérez-Eransas, B., Pérez-Yruela, M., Renes-Ayala, V., Sarasa-Urdiola, J. S., & Trujillo-Carmona, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión: implicaciones metodológicas. *Revista Española del Tercer Sector*, (5), 15-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376685>.
- Lázaro-González, L (Coord.) (2014). *Vulnerabilidad y exclusión en la infancia: Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión*. Huygens Editorial.
- Levitas, R. (2005). *The inclusive society? Social exclusion and New Labour*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230511552>.
- Ley Orgánica 1/1996. De protección jurídica del menor de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. 15 de enero. BOE-A-1996-1069. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1/con>.
- Ley Orgánica 8/2021. De protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. 4 de junio. BOE-A-2021-9347. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347>.

Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre. BOE-A-2020-17264.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>.

Ley 1/1998. De los derechos y la atención al menor en Andalucía. 20 de abril. BOE-A-1998-14944. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1998-14944>.

López-Peláez, A., Aguilar-Tablada, M^a. V., Erro-Garcés, A., & Pérez-García, R. M^a. (2021). Superdiversity and social policies in a complex society: Social challenges in the 21st century. *Current Sociology Monograph* 1, 70 (2), 166-192. <https://doi.org/10.1177/0011392120983344>.

MacDonald, R. (2018). *Youth, social exclusion and the future of citizenship*. Routledge.

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education* 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>.

Marco-Fabre, M. M. F. (2011). Consideraciones en torno al concepto de exclusión social. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (11), 9–22. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200011181.

Marcoulides, G. A., & Hershberger, S. L. (1997). *Multivariate statistical methods: A first course*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Martín-Fraile, B., Parra-Nieto, G., & Rubio-Muñoz, F. J. (2021). Pasado, presente y futuro de la formación de maestros en España. *Formación y Trabajo Docente*, 51, e08591. <https://doi.org/10.1590/198053148591>.

Martínez-León, I., Olmedo-Cifuentes, I., Arcas-Lario, N., & Zapata-Conesa, J. (2018). Las cooperativas en la educación: satisfacción laboral del profesorado y diferencias de

- género. *CIRIEC- España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa* (94), 31-60. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.94.12700>.
- Martínez-Martínez, A., Olmos-Gómez, M.d.C., Tomé-Fernández, M., & Olmedo-Moreno, E.M. (2019). Analysis of Psychometric Properties and Validation of the Personal Learning Environments Questionnaire (PLE) and Social Integration of Unaccompanied Foreign Minors (MENA). *Sustainability*, 11, 2903. <https://doi.org/10.3390/su11102903>.
- Martínez-Salazar, F. G., Sonera-Marcos, L., García-Fernández, P. M., Montagni, I., & González-Caballero, J. L. (2002). Representation of the image of the minor in the publicity circulated via the Internet. *Anales Pediatría*, 93 (3), 177-182. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.01.007>.
- Meneses, J. (Coord.) (2013). *Psicometría*. Editorial UOC.
- Matera, F., & Serrano-García, J. (2022). Unaccompanied foreign minors and the perceptions of undergraduate students in primary education. A study on the influence of the media. *Zeszyty Naukowe PUNO*, (1), 159-174. <https://puno.ac.uk/wydawnictwo/wydawnictwo-zeszyty-naukowe/>.
- Mayorga-Fernández, M. J., Martínez-García, I., & Núñez-Avilés, F. (2024). Continuing training of non-university teachers: An analysis of impressions, preferences, and needs. *Revista Española de Pedagogía*, 82 (288), 395-416. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4010>.
- McConnell, J. R. (2017). A model for understanding teachers' intentions to remain in STEM education. *International Journal of STEM Education* 4 (1), 7. <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0061-8>.

- Medina Rivilla, A., Ruiz-Cabezas, A., Pérez Navío, E., & Medina Domínguez, M. C. (2019). Diagnóstico de un programa de formación de docentes en competencias para el primer año de universidad. *Aula Abierta*, 48 (2), 239–250. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.239-250>.
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2019). In pursuit of job satisfaction and happiness: Testing the interactive contribution of emotion-regulation ability and workplace social support. *Scandinavian journal of psychology*, 60(1), 59-66. <https://doi.org/10.1111/sjop.12483>.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). Formación permanente del profesorado en las Administraciones educativas. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/profesorado/formacion-permanente-profesorado.html>.
- Molero-Jurado, M. M., Pérez-Fuentes, M. C., Atria, L., Oropesa Ruiz, N. F., & Gázquez Linares, J. J. (2019). Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: Perception of the educational context in high school teachers. *BioMed Research International*, 2019 (1), 1021408. <https://doi.org/10.1155/2019/1021408>.
- Montserrat-Boada, C., & Melendro Estefanía, M. (2017) ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 20 (2), 113-135. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.19034>.
- Moreno-Medina, I. (2024). liderazgo educativo en escuelas situadas en contextos desafiantes: los líderes y las lideresas marcan la diferencia. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12 (2), 117–134. <https://doi.org/10.17583/ijelm.11444>.

- Moreno-Trejo, Y. M. (2019). Gerencia Educativa Versus Satisfacción Laboral del Docente Actual: Una Mirada Analítica. *Revista Scientific*, 4(12), 369–380. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.20.369-380>.
- Muñoz-Campos, E. M^a, Fernández-González, A., & Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (1), 105-117. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>.
- Naciones Unidas. (s. f.). Objetivos de desarrollo sostenible y la exclusión social. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inclusion-social/>.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3^a ed.). McGraw-Hill.
- Núñez-Flores, M., & Llorent, V. J. (2022). La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela. *Aula Abierta*, 51 (2), 171–180. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.171-180>.
- Olmedo-Moreno, E. M., Expósito López, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Olmos-Gómez, M. D. C., Sánchez-Martín, M., & Chacón-Cuberos, R. (2022). Academic self-efficacy and future work skills in unaccompanied foreign minors: structural equation analysis according to residence time. *European Journal of Social Work*, 25 (4), 681-695. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1882394>.
- Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., & Serrano-García, J. (2023). Trayectorias de menores en riesgo de exclusión social. En A. M. Porto Castro & J. M. Muñoz Cantero, *Diversidad e inclusión: una mirada desde la educación* (pp. 125-145). Peter Lang Alemania.

- Panadero, E., Alfonso-Tapia, J., García-Pérez, D., Fraile, J., Sánchez-Galán, J. M., & Pardo, R. (2021). Deep learning self-regulation strategies: Validation of a situational model and its questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 26 (1), 10-19. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.003>.
- Parra-González, M^a. E., Parejo-Jiménez, N., Conde-Lacárcel, A., & Olmedo-Moreno, E. M^a. (2021). Relationship between the personal learning environment and the educational level of unaccompanied foreign minors. *International Journal of Intercultural Relations*, 80, 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.009>.
- Pascual-Gómez, I., & Arteaga-Martínez, B. (2020). La satisfacción personal y profesional del docente de secundaria: un análisis de rendimiento académico desde los datos de PISA 2015. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 72 (4), 79-94. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79465>.
- Raso-Sánchez, F., & Santana-Aranda, D. (2022). Satisfacción del Profesorado de los Colegios Públicos Rurales de la Provincia de Granada Respecto a su Desarrollo Profesional. *Aula Abierta. Revista de Investigación, Formación e Innovación en Educación (RIFIE)*, 51(3). <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.275-284>.
- Raya-Díez, E. (2005). Categorías sociales y personas en situación de exclusión. Una aproximación desde el País Vasco. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 23 (2), 247-267. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1414806>.
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Pedagogical practices in teacher training: from the didactic axis. *Telos*, 23 (2), 285-300. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>.

- Rodríguez-Hernández, H. J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *PUBLICACIONES*, 49 (3), 211–225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>.
- Sánchez-García, G., Chávez-Santamaría, P., Montenegro-Núñez, M. M., Lusk, M. W. (2022). La migración como fuente de vulneración de los derechos humanos de la niñez. *Estud. Front*, 23, e106. <https://doi.org/10.21670/ref.2222106>.
- Sánchez-Sellero, M. C., & Sánchez-Sellero, P. (2016). Factores determinantes de la satisfacción laboral en España antes y durante la crisis de 2008. *Intangible Capital*, 12 (5), 1192-1220. <https://www.redalyc.org/pdf/549/54948501002.pdf>.
- Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C., & Zubillaga-del Río, A. (2021). Training for inclusive education in preservice programs for Primary Education teachers in Spanish universities. *Revista de Educación*, 393, 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>.
- Sabogal-Tinoco, L. F., Barraza-Heras, E., Hernández-Castellar, A., & Zapata, L. (2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta – MSLQ SF, en estudiantes universitarios de una institución pública-santa marta. *Psicogente*, 14 (25), 36-50. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552358005.pdf>.
- Santana-Vega, L. E., Garcés-Delgado, Y., & García, L. F. (2018). Incidencia del entorno en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia- REID*, 20, 7-22. <https://doi.org/10.6018/rie.332231>.

- Santaolalla-Rueda, P. (2019). Lograr la equidad en Educación a través de competencias interculturales e intersociales. *Revista Fuentes*, 21 (2), 229–238. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.07>.
- Saraiva, M., del Río-Rama, M. C., Cataraga, D., & Álvarez-García, J. (3-5 July 2017). *A Job satisfaction in higher education: a case study in Spain*. 9th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain.
- Sarceda-Gorgoso M. C. y Rodicio-García M. L. (2017). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-163. <https://doi.org/10.5209/RCED.52160>.
- Sarti, F. M. (2020). Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, 50 (175), 294-315. <https://doi.org/10.1590/198053146796>.
- Save the Children. (26 de febrero de 2024). Encuesta de Condiciones de Vida: La pobreza infantil sube en España de la mano del aumento de precios. <https://www.savethechildren.es/notasprensa/encuesta-de-condiciones-de-vida-la-pobreza-infantil-suben-en-espana-de-la-mano-del>.
- Schick-Carrillo, C. A., Galaz-Ruiz, A., & Urrutia-García, D. (2015). Professional identity and woman teachers' occupational risk factors. *Rev. Estud. Fem.* 23 (03), 803-815. <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p803>.
- Sen, A. (2000). *Development as freedom*. Anchor Books.
- Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E. M., Aires, L., & Expósito-López, J. (2024a). Educational Challenges and Visibility of Vulnerable Groups and Unaccompanied Migrant Children and Adolescents: Tackling Social Exclusion. In J. Sánchez-

- Santamaría & B. Boroel Cervantes (Eds.), *Exploring Educational Equity at the Intersection of Policy and Practice* (pp. 41-60). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1614-6.ch003>.
- Serrano-García, J., Olmos-Gómez, M. C., Olmedo-Moreno, E. M., & Expósito-López, J. (2024b). Job Satisfaction in Primary and Secondary School Teachers in Areas under the Andalusian Regional Strategy for Social Cohesion and Inclusion in Disadvantaged Areas (ARSSCIDA). *The International Journal of Diversity in Education*, 24(2), 59-80. <https://doi.org/10.18848/23270020/CGP/v24i02/59-80>.
- Serrano, R., Macias, W., Rodriguez, K., & Amor, M. I. (2019). Validating a scale for measuring teachers' expectations about generic competences in higher education: The Ecuadorian case. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11 (3), 439-451. <https://doi.org/10.1108/JARHE-09-2018-0192>.
- Serrano-García, J., Rakdani-Arif Billah, F. Z., Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J. (2024c). Scale of perceptions of future primary school teachers on Unaccompanied Foreign Minors: Exploratory and confirmatory analysis. *Social Sciences*, 13 (8), 392. <https://doi.org/10.3390/socsci13080392>.
- Sevilla, M. P., & Madero, C. (2023). Factors influencing the choice of a teaching career in Chilean technical-vocational secondary schools. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7458>.
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review*, 133 (5-6), 531-578.

- Solaguren-Beascoa Fernández, M., & Moreno-Delgado, L. (2015). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XX1*, 19 (1), 247-266. <https://doi.org/0.5944/EDUCXX1.15586>.
- Spencer-Silva, C. J., Silva-Sánchez, M., Mederos-Machado, M. C., & Gutiérrez-Hinestroza, M. (2018). Entorno laboral saludable en las instituciones educativas y riesgos psicosociales del personal docente. *Killkana Social*, 2 (4), 121–126. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v2i4.371>.
- Téllez-Martínez, S., Cantón-Mayo, I., & García-Martín, S. (2021). Impedimentos a la consecución de la satisfacción y el bienestar docente. *Campus Virtuales* 10 (1), 185-193. <http://hdl.handle.net/10272/19348>.
- Tello-Ibarra, J. V. (2023). Analizar la exclusión social para calibrar el desarrollo. Apuntes para el derecho social. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 1 (36), 53–73. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487899e.2023.36.17875>.
- Tomé-Fernández, M., Fernández-Leyva, C., & Olmedo-Moreno, E. M. (2020). Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of the Social Skills Scale for Young Immigrants. *Sustainability*, 12, 6897. <https://doi.org/10.3390/su12176897>.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73 (1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>.
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom: A survey of household resources and standards of living*. Penguin Books.
- Torres-González, O. (2022). Factores que afectan a la evaluación del profesorado: la interacción entre el género, el curso y la rama de conocimiento. Un estudio de la

- Universidad de Salamanca. *Arbor*, 198 (805), a659.
<https://doi.org/10.3989/arbor.2022.805007>.
- UNDP (United Nations Development Programme). 2020. Human Development Report 2020: The Next Frontier: Human Development and the Anthropocene. New York.
<https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2020>.
- Unión Europea: Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. 2000.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A12012P%2FTXT>.
- Valdenegro-Fuentes, L., & González-Sanzana, A. (2022). Psychometric properties of the teacher identity measurement scale (TIMS). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, 209-226. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0036>.
- Varela, A. F., & Galán-Feced, C. (26 de marzo de 2024). ¿Cuánto gana un profesor en la educación pública española en 2024? Sueldos por comunidad autónoma. Business insider. Disponible en: <https://www.businessinsider.es/cuanto-gana-profesor-espana-cada-comunidad-363077>.
- Vásquez-Campos, S. A., Lozano-Huari, A. H., & Huanca-Callasaca, H. R. (2019). Satisfacción y desempeño laborales, en los docentes de una asociación educativa en Lima Este. *Paidagogo*, 1(1), 3–21. <https://doi.org/10.52936/p.v1i1.6>.
- Villamizar, A. (2023). Evaluación del compromiso y satisfacción laboral en docentes de una institución educativa pública en el ecuador. *Revista Compendium: Cuadernos de Economía y Administración*, 10 (2).
<https://doi.org/10.46677/compendium.v10i2.1208>.
- Zakariya, Y. F., Bjrkestol, K., & Nilsen, H. K. (2020). Teacher job satisfaction across 38 countries and economies: An alignment optimization approach to a cross-cultural

mean comparison. *International Journal of Educational Research*, 101, 101573.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101573>.

Zakariya, Y. F., & Wardat, Y. (2023). Job satisfaction of mathematics teachers: an empirical investigation to quantify the contributions of teacher self-efficacy and teacher motivation to teach. *Mathematics Education Research Journal*, 1-23.

<https://doi.org/10.1007/s13394-023-00475-9>.

11. APÉNDICES

11.1. Apéndice 1

Escala del profesorado para la atención educativa de alumnado en riesgo de exclusión social

Items	Descriptor	Factor
1	¿Considera que tiene suficiente experiencia previa para atender a sus alumnos? [Do you consider that you have sufficient previous experience to serve your students?]	1CG
2	¿Ha recibido formación específica (cursos, talleres, seminarios) para diseñar, aplicar y evaluar planes educativos específicos que atiendan a alumnos en riesgo de exclusión social? [Have you received specific training (courses, workshops, seminars) to design, implement and evaluate specific education plans that cater for pupils at risk of social exclusion?]	2CPP
3	¿Conoce y tiene en cuenta los diferentes contextos de los alumnos en riesgo de exclusión social para diseñar planes específicos para atenderlos? [Do you understand and take into account the different contexts of pupils at risk of social exclusion in order to design specific plans to cater for them?]	3CC
4	¿Se adaptan realmente los planes educativos a las características y necesidades específicas de los alumnos en riesgo de exclusión social? [Are education plans really adapted to the specific characteristics and needs of pupils at risk of social exclusion?]	4PE
5	¿Contribuyen los planes educativos implantados a desarrollar la personalidad de los alumnos en riesgo de exclusión social? [Do the education plans in place help to develop the personality of pupils at risk of social exclusion?]	5DP
6	¿Favorecen los planes educativos el desarrollo de un entorno personal de aprendizaje para los alumnos en riesgo de exclusión social? [Do education plans favour the development of a personal learning environment for learners at risk of social exclusion?]	6DA
7	¿Ayudan los planes educativos a desarrollar las relaciones y la integración académica y social de los alumnos en riesgo de exclusión social? [Do education plans help to develop relationships and academic and social integration of students at risk of social exclusion?]	7DRIS
8	¿Implementa el aprendizaje activo en su enseñanza mediante explicaciones y tareas que promuevan la reflexión y la experimentación directa? [Do you	1CG

- implement active learning in your teaching through explanations and tasks that promote reflection and direct experimentation?]
- 9 ¿Las aptitudes, conocimientos y actitudes que posees te ayudan a prestar una atención adecuada a estos alumnos? [Do the skills, knowledge and attitudes you possess help you to provide appropriate care for these learners?] 2CPP
- 10 ¿Considera toda la información del alumnado en riesgo de exclusión social (en el ámbito personal, académico y social) antes de diseñar planes específicos para atenderlo? [Do you consider all information about students at risk of social exclusion (personal, academic and social) before designing specific plans to target them?] 3CC
- 11 ¿Emplea metodologías adecuadas para fomentar la adquisición de aprendizajes significativos en estos alumnos? [Do you employ appropriate methodologies to foster the acquisition of meaningful learning in these students?] 4PE
- 12 ¿Dispone de los recursos y medios necesarios para poder atender a los alumnos en riesgo de exclusión social? [Do you have the necessary resources and means to be able to attend to students at risk of social exclusion?] 4PE
- 13 ¿Diseña y aplica planes educativos específicos que ayuden a desarrollar la personalidad (autoestima, autoconcepto e inteligencia emocional) de estos alumnos? [Do you design and implement specific education plans that help develop the personality (self-esteem, self-concept and emotional intelligence) of these students?] 5DP
- 14 ¿Tienen en cuenta las teorías y principios psicopedagógicos para la oferta educativa de estos alumnos? [Do you take into account psycho-pedagogical theories and principles for the education provision of these students?] 6DA
- 15 ¿Tienen en cuenta los planes educativos la cultura de origen para facilitar la integración real de estos alumnos? [Do education plans take into account the culture of origin in order to facilitate the real integration of these students?] 7DRIS
- 16 ¿Conoce el marco normativo de la LOMLOE que regula la oferta educativa específica para alumnos en riesgo de exclusión social? [Do you understand the LOMLOE regulatory framework that regulates specific education provision for students at risk of social exclusion?] 1CG
- 17 ¿Trabaja con otras partes interesadas de la comunidad, como los servicios municipales, sanitarios o de empleo, para atender las necesidades de estos estudiantes? [Do you work with other community stakeholders, such as municipal, health or employment services, to address the needs of these students?] 2CPP

- ¿Dispone de las competencias y el tiempo necesarios para tener en cuenta los aspectos personales y sociales de estos alumnos a fin de elaborar planes educativos adaptados? [Do you have the skills and time needed to consider the personal and social aspects of these learners in order to develop adapted educational plans?] 3CC
- 18
- ¿Utiliza instrumentos adaptados para poder evaluar y verificar los resultados del aprendizaje de estos alumnos? [Do you use adapted instruments in order to be able to assess and verify the learning outcomes of these learners?] 4PE
- 19
- ¿Diseña y aplica planes educativos específicos que ayuden a desarrollar las habilidades sociales de estos alumnos? [Do you design and implement specific education plans that help develop the social skills of these learners?] 5DP
- 20
- ¿Diseña y aplica planes educativos específicos que ayuden a mejorar las estrategias de aprendizaje de estos alumnos? [Do you design and implement specific education plans that help to improve the learning strategies of these students?] 6DA
- 21
- ¿Los planes educativos facilitan a estos alumnos la comprensión de sus derechos y deberes? [Do education plans make it easier for these students to understand their rights and duties?] 7RDRIS
- 22
- ¿Conoce los recursos que ofrece el sistema educativo, social y/o sanitario que pueden ayudar a mejorar la atención de los alumnos en riesgo de exclusión social? [Are you aware of the resources offered by the educational, social and/or healthcare system that can help to improve the care of students at risk of social exclusion?] 1CG
- 23
- ¿Elabora y desarrolla planes educativos adaptados a los diferentes contextos y situaciones específicas de estos alumnos para mejorar su desarrollo académico, social y personal? [Do you elaborate and develop education plans adapted to the different contexts and specific situations of these students in order to improve their academic, social and personal development?] 2CPP
- 24
- ¿Dispone de las competencias y el tiempo necesarios para considerar los aspectos específicos del aprendizaje individual de estos alumnos a fin de elaborar planes educativos individualizados? [Do you have the skills and time needed to consider the specific aspects of individual learning in these learners in order to develop individualised education plans?] 3CC
- 25
- ¿Diseña y aplica planes educativos específicos que ayuden a desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad de estos alumnos? [Do you design and 5DP
- 26

	implement specific education plans that help develop the critical thinking and creativity of these learners?]	
27	¿Diseña y aplica planes educativos específicos que ayuden a mejorar las técnicas de estudio de estos alumnos? [Do you design and implement specific education plans that help to improve the study skills of these students?]	6DA
28	¿Los planes educativos ayudan a estos alumnos a desarrollar las competencias necesarias para integrarse y participar en una sociedad democrática? [Do education plans help these students develop the competences necessary to integrate and participate in a democratic society?]	7DRIS

Fuente: Serrano-García, Olmedo-Moreno & Expósito-López (2024), pendiente de publicación

11.2. Apéndice 2

Escala de satisfacción laboral para profesorado de educación primaria y secundaria en zonas ERACIS

Ítem	Descriptor	1	2	3	4	5
1	Se siente motivado por el trabajo que hace [Be motivated by the work that you do]					
2	Recibe un buen salario [Receive a good salary]					
3	Tiene oportunidades para desarrollar nuevas habilidades [Opportunity to develop new skills]					
4	Siente que está haciendo algo que merece la pena [Feel that you are doing something worthwhile]					
5	Reconocimiento de la calidad de sus actos profesionales de su alumnado y/o sus padres [Acknowledgement of the quality of your professional acts on behalf of students and/or their parents]					
6	Posibilidad de actualización permanente [Possibility of permanent updating]					
7	Reconocimiento económico del rendimiento laboral [Financial recognition of job performance]					

-
- 8 Tiene buenas relaciones con los compañeros de trabajo [Have good relationships with work colleagues]
 - 9 Siente que su trabajo satisface sus necesidades y le ayuda a alcanzar sus objetivos [Feel that your work fulfils your needs and helps you reach your goals]
 - 10 Siente que su rendimiento laboral está en consonancia con su potencial [Feel that your job performance is aligned with your your potential]
 - 11 Tiene autonomía a la hora de realizar las tareas [Have autonomy when performing tasks]
 - 12 Se siente capaz de establecerse en un lugar determinado [Be able to establish yourself in a determined location]
 - 13 Tiene suficiente espacios y recursos materiales para responder las demandas de su trabajo [Have sufficient spatial and material resources to meet the demands of the job]
 - 14 Tiene un horario flexible [Have a flexible timetable]
 - 15 Participa activamente en la fijación de objetivos [Participate actively in the setting of goals]
 - 16 Tiene acceso a una adecuada salud y seguridad en el trabajo [Have access to adequate health and safety at work]
 - 17 Variedad de tareas en el trabajo [Variety of work task]
 - 18 Tiene a mano asesoramiento y apoyo de expertos [Have counselling and support from experts at hand]
-

19	Tiene un plan de trabajo claro [Have a clear work plan]
20	Tiene superiores competentes y justos [Have competent and fair superiors]
21	Tiene una opinión personal [Have a personal opinión]
22	Tiene buenas relaciones con sus superiores [Have good relationships with one's superiors]
23	Siente que el trabajo es apropiado para usted [Feel that the work is appropriate for you]
24	Posibilidad de ascenso en función de su propio rendimiento y capacidades [Possibility of promotion based on your own performance and abilities]
25	Facilidad de desplazamiento entre el domicilio y su lugar de trabajo [Ease of travel between home and your place of work]

Fuente: Recogido del artículo de Serrano-García et al. (2024)

11.3. Apéndice 3

Instrumentos que miden las actitudes y componentes de la tutoría y acción tutorial que mejoran el rendimiento académico

11.3.1. Escala de actitudes hacia la tutoría.

Ítem	Descriptor	1	2	3	4	5
1	Creo que la tutoría académica contribuye a la formación integral de los estudiantes. [I believe that academic tutoring contributes to the integral formation of students.]					
6	Considero que la tutoría académica mejora la calidad de las instituciones educativas. [I					

-
- believe that academic tutoring improves the quality of educational institutions.]
- 8 Me parece que la tutoría académica contribuye significativamente a mejorar la calidad educativa de las instituciones. [I believe that academic tutoring contributes significantly to improving the quality of education in institutions.]
- 10 Creo que la tutoría académica facilita la adaptación de los estudiantes al ambiente escolar. [I believe that academic tutoring makes it easier for students to adapt to the school environment.]
- 16 Considero que la tutoría académica contribuye significativamente a mejorar la calidad educativa de las instituciones. [I consider that academic tutoring contributes significantly to improving the educational quality of institutions.]
- 20 Considero que la tutoría académica mejorará los índices de egreso de las instituciones educativas. [I believe that academic tutoring will improve the graduation rates of educational institutions.]
- 25 Considero que todas las carreras deberían contar con programas de tutoría académica. [I believe that all degree programmes should have academic mentoring programmes.]
- 28 Reconozco la importancia de la tutoría académica para abatir los índices de deserción y reprobación. [I recognise the importance of academic tutoring in reducing dropout and failure rates.]
- 35 Considero que la tutoría académica es una práctica educativa que debe perdurar. [I believe
-

-
- that academic tutoring is an educational practice that should endure.]
- 4 La tutoría académica es una actividad que me desagrada. [Academic tutoring is an activity I dislike.]
- 12 Evito pensar en las actividades de tutoría académica porque me pone ansioso. [I avoid thinking about academic tutoring activities because it makes me anxious.]
- 13 Me siento cómodo al participar en actividades de tutoría. [I feel comfortable participating in tutoring activities.]
- 14 Me incomoda participar en actividades de tutoría académica ya que participo en ella de manera obligada. [feel uncomfortable participating in academic tutoring activities as I am forced to take part in it.]
- 17 Mientras me encuentro en el proceso de tutoría me siento frustrado. [While I am in the mentoring process I feel frustrated.]
- 31 Me desalienta tan solo pensar en participar en actividades de tutoría. [The very thought of participating in mentoring activities discourages me.]
- 33 Me incomoda participar en actividades de tutoría. [I am uncomfortable participating in tutoring activities]
- 2 Estoy dispuesto a involucrarme en el proceso de tutoría académica. [I am willing to get involved in the academic tutoring process.]
- 11 Demuestro mi interés por el programa de tutoría académica trabajando más de lo que este me solicita. [I show my interest in the academic tutoring programme by working more than it asks me to.]
-

- 27
- Estoy dispuesto a participar voluntariamente en las actividades de tutoría. [I am willing to participate voluntarily in mentoring activities.]
- 34

Fuente: Extraído del artículo de Montes-Caldera et al. (2015)

11.3.2. Test de autoestima

Ítem	Descriptor	1	2	3	4
1	Me siento una persona tan valiosa como las otras. [I feel that I am as valuable a person as the others.]				
2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso. [I am generally inclined to think of myself as a failure]				
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas. [I think I have some good qualities.]				
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás. [I am able to do things as well as others.]				
5	Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso. [I don't think I have much to be proud of.]				
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo. [I have a positive attitude towards myself.]				
7	En general me siento satisfecho conmigo mismo. [In general I feel satisfied with myself]				
8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo. [I would like to have more respect for myself.]				
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones. [I really feel useless at times]				
10	A veces pienso que no sirvo para nada. [Sometimes I think I'm good for nothing.]				

Fuente: Rosenberg (1965), adaptado al español y al contexto universitario por Martín-Albo et al. (2007)

11.3.3. Escala de inteligencia social

Ítem	Descriptor	1	2	3	4	5
1	Puedo predecir el comportamiento de otras personas. [I can predict other people's behaviour]					

- 2 No siento que sea difícil comprender las elecciones de los demás. [I don't feel it is difficult to understand the choices of others.]
- 3 Sé como mis acciones harán sentir a los demás. [I know how my actions will make others feel]
- 4 No me siento inseguro con personas nuevas que no conozco. [I don't feel insecure with new people I don't know.]
- 5 La gente no suele sorprenderme con las cosas que hace. [People don't usually surprise me with the things they do.]
- 6 Entiendo los sentimientos de otras personas. [I understand other people's feelings]
- 7 Encajo fácilmente en situaciones sociales. [I fit easily into social situations.]
- 8 Si otras personas se enfadan conmigo, soy capaz de explicar por qué. [If other people get angry with me, I am able to explain why.]
- 9 Entiendo los deseos de los demás. [I understand the wishes of others]
- 10 Soy bueno entrando en nuevas situaciones y conociendo gente por la primera vez. [I am good at getting into new situations and meeting people for the first time.]
- 11 A menudo, la gente no está enfadada o irritada conmigo cuando digo lo que pienso. [Often, people are not angry or irritated with me when I speak my mind.]
- 12 No me cuesta llevarme bien con otras personas. [I don't find it difficult to get along with other people]
- 13 Encuentro gente predecible. [I find people predictable.]
- 14 A menudo puedo entender lo que otros están tratando de lograr sin necesidad de que digan nada. [I can often understand what others are trying to achieve without them having to say anything.]

- 15 Me lleva poco tiempo conocer bien a las demás. [It takes me a short time to get to know the others well.]
- 16 No suelo hacer daño a otros sin darme cuenta. [I don't usually hurt others without realising it.]
- 17 Puedo predecir como reaccionarán los demás a mi comportamiento. [I can predict how others will react to my behaviour.]
- 18 Soy bueno para llevarme bien con gente nueva. [I am good at getting along with new people.]
- 19 A menudo puedo entender lo que otros quieren decir a través de su expresión, lenguaje corporal, etc. [I can often understand what others mean through their expression, body language, etc.]
- 20 No tengo problemas para encontrar buenos temas de conversación. [I have no problem finding good topics of conversation.]
- 21 No me sorprender las reacciones de los demás a lo que hago. [I am not surprised by other people's reactions to what I do.]

Fuente: Grieve & Mahar (2013)

11.3.4. Escala de estrategias de aprendizaje en educación superior

Ítem	Descriptor	1	2	3	4	5
7	Ante una confusión sobre lo leído vuelvo atrás y trato de resolverlo. [If I am confused about what I read, I go back and try to sort it out.]					
9	Me esfuerzo académicamente incluso si no me gusta lo que hago [I work hard academically even if I don't like what I do.]					
10	Prefiero el material de la asignatura que despierta mi curiosidad así sea difícil. [I prefer subject material that arouses my curiosity even if it is difficult.]					
11	Pienso que el material de las asignaturas es útil para aprender. [I think the subject material is useful for learning.]					

- 19 Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es entender el contenido lo mejor posible. [The most satisfying thing for me in this subject is to understand the content as well as possible.]
- 27 Cuando los materiales del curso son aburridos y poco interesantes me esfuerzo hasta finalizarlos. [When the course materials are boring and uninteresting, I try hard to finish them.]
- 28 Entender el tema de esta asignatura es muy importante para mí. [Understanding the subject matter of this course is very important to me.]
- 37 Si los materiales del curso son difíciles de entender cambio la manera de leerlo. [If the course materials are difficult to understand, change the way you read it.]

Fuente: Adaptada al castellano por Sanobal-Tinoco et al. (2011)

11.4. Apéndice 4

Escala de percepción del futuro profesorado hacia los menores extranjeros no acompañados

Ítem	Descriptor	1	2	3	4	5
1	La mayoría de los adolescentes NNAMNAs tienen la siguiente formación académica. [The majority of adolescent NNAMNAs have the following educational backgrounds]					
2	La mayoría de los adolescentes NNAMNAs han cursado estudios secundarios. [The majority of adolescent NEETs have completed secondary education.]					
3	La mayoría de los adolescentes NNAMNAs quieren continuar sus estudios en la universidad. [Most adolescent NNAMNAs want to continue their studies at university.]					
4	La mayoría de los adolescentes NNAMNA saben hacer un trabajo cuando llegan a España. [Most adolescent NNAMNAs know how to do a job when they arrive in Spain]					

-
- 5 La mayoría de los adolescentes NNAMNAs trabajan de la misma manera (gestión del tiempo, trabajo en grupo, horas de trabajo y descanso, etc.) que los españoles. [Most adolescent NNAMNAs work in the same way (time management, group work, working and resting hours, etc.) as Spanish adolescents.]
 - 6 La mayoría de los NNAMNAs prefieren relacionarse con personas de su mismo grupo étnico. [Most children and adolescents prefer to associate with people of the same ethnic group.]
 - 7 La mayoría de los NNAMNAs quieren establecer relaciones sociales con españoles. [Most NNAMNAs want to establish social relations with Spanish.]
 - 8 La mayoría de los hombres NNAMNAs tratan a las mujeres por igual. [Most male NNAMNAs treat women as equals]
 - 9 La mayoría de los NNAMNAs respetan las diferencias culturales. [Most children and youth respect cultural differences.]
 - 10 La mayoría de los NNAMNAs están predispuestos a relacionarse con españoles. [Most NNAMNAs are predisposed to interact with Spanish.]
 - 11 En España, la mayoría de los NNAMNAs viven en la calle. [In Spain, the majority of children and adolescents live on the streets.]
 - 12 La mayoría de los NNAMNAs proceden de países en guerra. [Most of the NNAMNAs come from countries at war.]
 - 13 La mayoría de los NNAMNAs proceden de países pobres. [The majority of children and adolescents come from poor countries.]
-

- 14 La mayoría de los NNAMNAs respetan las normas en España. [Most NNAMNAs respect the rules in Spain.]
- 15 La mayoría de los NNAMNAs saben vivir y convivir en territorio español. [Most NNAMNAs know how to live and coexist in Spanish territory.]
- 16 La mayoría de los NNAMNAs son abiertos en cuanto a sus opiniones y comportamiento. [Most NNAMNAs are open about their opinions and behaviour.]
- 17 La mayoría de los NNAMNAs necesitan un profesor con competencias interculturales que les ayude a integrarse socialmente. [Most NNAMNAs need a teacher with intercultural competences to help them integrate socially.]
- 18 La mayoría de los adolescentes NNAMNAs consumen regularmente sustancias psicoactivas ilegales (cocaína, cannabis, heroína). [Most adolescent NEETs regularly use illegal psychoactive substances (cocaine, cannabis, heroin).]
- 19 La mayoría de los NNAMNAs presentan traumas y desarrollan patologías psicofísicas (depresión, ansiedad, trastornos del sueño, trastornos alimentarios...) a su llegada a España. [Most of the NNAMNAs present traumas and develop psychophysical pathologies (depression, anxiety, sleep disorders, eating disorders...) upon their arrival in Spain.]
- 20 La mayoría de los adolescentes NNAMNAs consumen alcohol con regularidad. [Most adolescent NEETs consume alcohol on a regular basis]
- 21 La mayoría de los NNAMNAs llegan a España en un notable estado de desnutrición. [Most of

- the NNAMNAs arrive in Spain in a remarkable state of malnutrition.]
- 22 La mayoría de los NNAMNAs están dispuestos a delinquir para mejorar su calidad de vida. [Most children and adolescents are willing to commit crimes to improve their quality of life.]
- 23 La mayoría de los NNAMNAs están dispuestos a delinquir para comer. [Most children and adolescents are willing to commit crime in order to eat.]
- 24 La mayoría de los adolescentes NNAMNAs creen que pueden abusar sexualmente de las mujeres. [Most adolescent NNAMNAs believe they can sexually abuse women.]
- 25 La mayoría de los NNAMNAs están implicados en el tráfico de drogas. [Most adolescent NNAMNAs believe they can sexually abuse women.]
- 26 La mayoría de los NNAMNAs tienen conflictos con la policía. [Most children and adolescents are in conflict with the police.]
- 27 Los NNAMNAs que entran ilegalmente en territorio español son una amenaza para la población. [Children and Adolescents who illegally enter Spanish territory are a threat to the population.]

Fuente: Extraído del artículo de Serrano-García et al. (2024)

11.5. Apéndice 5

Comité de ética aprobado por la Universidad de Granada.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

**COMITE DE ETICA EN INVESTIGACION
DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

La Comisión de Ética en Investigación de la Universidad de Granada, visto el informe preceptivo emitido por la Presidenta del Comité en Investigación Humana, tras la valoración colegiada del Comité en sesión plenaria, en el que se hace constar que la investigación propuesta respeta los principios establecidos en la legislación internacional y nacional en el ámbito de la biomedicina, la biotecnología y la bioética, así como los derechos derivados de la protección de datos de carácter personal,

Emite un Informe Favorable en relación a la investigación titulada: 'ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE, TUTOR Y CENTRO EDUCATIVO EN DOUBLE LOOP LEARNING Y SMART LEARNING ENVIRONMENTS PARA LA ENSEÑANZA DE GRUPOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.' que dirige D./ Dña. JENNIFER SERRANO GARCÍA, con NIF 75.933.037-D, quedando registrada con el nº: 2820/CEIH/2022.

Granada, a 05 de Mayo de 2022.

HERRERA
VIEDMA
ENRIQUE -
26478489S

Firmado digitalmente
por HERRERA VIEDMA
ENRIQUE - 26478489S
Fecha: 2022.05.06
10:04:02 +02'00'

EL PRESIDENTE
Fdo: Enrique Herrera Viedma

EL SECRETARIO
Fdo: Francisco Javier O'Valle Ravassa

11.6. Apéndice 6

Comité de Ética aprobado por Universidad de Granada del ProyExcel_00104



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

COMITE DE ETICA EN INVESTIGACION DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

La Comisión de Ética en Investigación de la Universidad de Granada, visto el informe preceptivo emitido por la Presidenta del Comité en Investigación Humana, tras la valoración colegiada del Comité en sesión plenaria, en el que se hace constar que la investigación propuesta respeta los principios establecidos en la legislación internacional y nacional en el ámbito de la biomedicina, la biotecnología y la bioética, así como los derechos derivados de la protección de datos de carácter personal,

Emite un Informe Favorable en relación a la investigación titulada: 'COMUNIDADES INTERACTIVAS Y AMBIENTES HÍBRIDOS DE APRENDIZAJE QUE FACILITAN LA ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL PARA MENORES VULNERABLES EN ZONAS ERACIS ANDALUZAS.' que dirige EVA MARIA OLMEDO MORENO, con NIF 23.808.035-E, quedando registrada con el nº: 2598/CEIH/2022.

Granada, a 02 de Noviembre de 2022.

HERRERA
VIEDMA
ENRIQUE -
26478489S

Firmado digitalmente
por HERRERA VIEDMA
ENRIQUE - 26478489S
Fecha: 2022.11.02
13:27:24 +01'00'

EL PRESIDENTE
Fdo: Enrique Herrera Viedma

EL SECRETARIO
Fdo: Francisco Javier O'Valle Ravassa

11.7. Apéndice 7

Documentación y traducción al portugués: Escala del profesorado para la atención educativa de alumnado en riesgo de exclusión social

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES SOBRE O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DOS ALUNOS EM RISCO DE EXCLUSÃO SOCIAL (PAE-ARES)

Estimado/a professor/a:

Na qualidade de membro da equipa de investigação HUM983 da Universidade de Granada, vimos contactá-lo/a para lhe pedir a sua inestimável colaboração no projeto de investigação que estamos a desenvolver. Neste projeto, pretendemos conhecer as perspetivas e experiências dos professores e professoras sobre os alunos em risco de exclusão social. A sua experiência fornecer-nos-á elementos muito importantes para a elaboração de recomendações concretas a adotar no apoio a estes alunos.

Gostaríamos de lhe assegurar que, para realizar esta investigação, obtivemos todas as autorizações necessárias das autoridades competentes, no sentido de garantir a privacidade, a confidencialidade e a utilização adequada dos dados recolhidos, de acordo com os regulamentos de proteção de dados em vigor. A sua privacidade é a nossa prioridade e, neste sentido, as suas respostas são completamente anónimas e apenas serão usadas para fins científicos. Por este motivo, agradecemos que responda honestamente às perguntas que se seguem.

Gostaríamos de agradecer, desde já, a sua participação neste estudo

Descrição do Questionário

A utilização deste instrumento permite-nos compreender a experiência dos professores com os alunos em risco de exclusão social. Este questionário é composto por duas partes principais. A primeira parte recolhe dados sociodemográficos dos docentes, num total de 6 itens. A segunda parte do questionário (PAE-ARES) é composta por oito dimensões fundamentais com um total de 24 itens.

Antes de iniciar o preenchimento do questionário, importa esclarecer o que entendemos por alunos em risco de exclusão social: alunos que têm dificuldades em participar plenamente no sistema educativo, por se encontrarem numa situação socioeconómica desfavorável, por terem problemas familiares, discriminação e preconceito, pertencerem a minorias étnicas, sofrerem de problemas de saúde física e mental, bem como por terem dificuldades de aprendizagem, ou qualquer outra situação que impossibilite a sua participação e/ou inclusão no sistema educativo.

Muito obrigado pela sua colaboração. Se tiver alguma dúvida, por favor, contacte jenniserrano@ugr.es.

DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

Idade	☐ Entre 20 e 30 anos ☐ Entre 31 e 40 anos ☐ Entre 41 e 50 anos
	☐ Entre 51 e 60 anos ☐ Mais de 60 anos
Género	☐ Homem ☐ Mulher. ☐ Prefiro não dizer
País onde trabalha	☐ Espanha ☐ Portugal
Nível de Ensino	☐ Ensino básico ☐ Ensino secundário e/ou bacharelato ☐ Formação profissional
Situação profissional	☐ Docente Contratado ☐ Docente em Mobilidade ☐ Docente do Quadro de Zona Pedagógica ☐ Docente do Quadro de Escola Não Agrupada ☐ Docente do Quadro de Agrupamento.
Quantos anos de experiência de ensino tem?	☐ Menos de 5 anos ☐ Entre 5 e 10 anos ☐ Entre 11 e 15 anos ☐ Entre 16 e 20 anos
	☐ Entre 21 e 25 anos ☐ Entre 26 e 30 anos ☐ Mais de 30 anos
Quantos anos de experiência de ensino tem com alunos em risco de exclusão social?	☐ Menos de 5 anos ☐ Entre 5 e 10 anos ☐ Entre 11 e 15 anos ☐ Entre 16 e 20 anos
	☐ Entre 21 e 25 años ☐ Entre 26 e 30 años ☐ Mais de 30 anos

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES SOBRE O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DOS ALUNOS EM RISCO DE EXCLUSÃO SOCIAL (PAE-ARES)

Leia atentamente cada um dos itens e considere a sua resposta de acordo

com a seguinte escala: (0) Sem resposta, não sabe ou não responde, (1) 0 1 2 3 4 5 de todo, muito mau (2) pouco, mau (3) suficiente, adequado (4)

bastante, bom (5) muito bom, excelente

1. Considera que a sua experiência anterior foi suficiente para servir os seus alunos?
2. Recebeu formação específica (cursos, workshops, seminários) para conceber, aplicar e avaliar planos educativos específicos para estudantes em risco de exclusão social?
3. Conhecem e têm em conta os diferentes contextos dos alunos em risco de exclusão social para conceberem planos específicos para os acompanhar?
4. Os projetos educativos das escolas estão realmente adaptados às características e necessidades específicas dos alunos em risco de exclusão social?
5. Os planos educativos utilizados ajudam a desenvolver a personalidade dos alunos em risco de exclusão social?
6. Os planos educativos favorecem o desenvolvimento de um ambiente pessoal de aprendizagem para os alunos em risco de exclusão social?
7. Os planos educativos ajudam a desenvolver as relações e a integração académica e social dos alunos em risco de exclusão social?
8. Implementa a aprendizagem ativa no seu ensino através de explicações e tarefas que promovem a reflexão e a experimentação direta?
9. As competências, conhecimentos e atitudes que possui ajudam-no a prestar cuidados adequados a estes alunos?
10. Tem em conta todas as informações sobre os alunos em risco de exclusão social (pessoais, académicas e sociais) antes de conceber planos específicos para os abordar?
11. Utiliza metodologias adequadas para promover a aquisição de uma aprendizagem significativa para estes alunos?
12. Dispõe dos recursos e dos meios necessários para poder acompanhar os alunos em risco de exclusão social?
13. Concebe e aplica planos educativos específicos que ajudam a desenvolver a personalidade (autoestima, auto-conceito e inteligência emocional) destes alunos?
14. Concebe e implementa planos educativos específicos com base nas motivações e interesses destes alunos?

15. Os projectos educativos têm em conta a cultura de origem para facilitar a integração real destes estudantes?
16. Conhece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018) que privilegia uma educação inclusiva e o apoio específico aos alunos em risco de exclusão social?
17. Colabora com outras partes interessadas da comunidade, como os serviços municipais, de saúde ou de emprego, para responder às necessidades destes alunos?
18. Tem as competências e o tempo necessários para ter em conta os aspectos pessoais e sociais destes alunos, a fim de desenvolver planos educativos adaptados?
19. Utiliza instrumentos adaptados para poder avaliar e verificar os resultados de aprendizagem destes alunos?
20. Concebe e implementa planos educativos específicos que ajudam a desenvolver as competências sociais destes alunos?
21. Concebe e implementa planos educativos específicos que ajudam a melhorar as estratégias de aprendizagem destes alunos?
22. Os planos de ensino facilitam a compreensão dos direitos e deveres destes alunos?
23. Conhece os recursos oferecidos pelo sistema educativo, social e/ou de saúde que podem ajudar a melhorar o acompanhamento dos alunos em risco de exclusão social?
24. Elabora e desenvolve planos educativos adaptados aos diferentes contextos e situações específicas destes alunos, a fim de melhorar o seu desenvolvimento académico, social e pessoal?
25. Tem as competências e o tempo necessários para considerar os aspectos específicos da aprendizagem individual destes alunos, a fim de desenvolver planos de ensino individualizados?
26. Concebe e implementa planos educativos específicos que ajudam a desenvolver o pensamento crítico e a criatividade destes alunos?
27. Concebe e aplica planos educativos específicos que ajudam a melhorar as competências de estudo destes alunos?
28. Os planos de ensino ajudam estes estudantes a desenvolver as competências necessárias para se integrarem e participarem numa sociedade democrática?

