
Diseño y validación de un instrumento para escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas especializadas¹

Design and validation of an instrument to listen the student voice in specialized open classrooms

Ana Belén Mirete Ruiz

Universidad de Murcia
anabelen.mirete@um.es
<https://orcid.org/0000-0001-6011-8826>

Salvador Alcaraz García

Universidad de Murcia
sag@um.es
<https://orcid.org/0000-0001-8590-8912>

Carmen María Caballero García

Universidad de Murcia
carmenmaria.caballero2@um.es
<https://orcid.org/0000-0003-3966-1546>

Pilar Arnaiz Sánchez

Universidad de Murcia
parnaiz@um.es
<https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia” concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad, España.

Fechas · Dates

Recibido: 2019-03-27
Aceptado: 2019-06-07
Publicado: 2018-11-11

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Mirete, A. B., Alcaraz, S., Caballero, C. M., & Arnaiz, P. (2019). Diseño y validación de un instrumento para escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas especializadas. *Publicaciones*, 49(3), 79–117. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11405

Resumen

Las voces del alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes, generalmente, han sido excluidas de los procesos de investigación en los que han estado implicados. De ahí, la necesidad de disponer de instrumentos que permitan recoger sus opiniones y darles visibilidad, siendo el objetivo principal de este trabajo el diseño y la validación de un cuestionario adaptado a las características del alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes escolarizados en las Aulas Abiertas Especializadas (AAE). Se ha contado con la participación de 21 profesionales expertos en educación inclusiva y en metodología, empleando como estrategia metodológica principal la técnica de *grupos focales*. La naturaleza mixta de los datos conlleva un doble tratamiento, para lo cual se empleó el programa Atlas-Ti Versión 8, así como el paquete estadístico SPSS V.24 para analizar la concordancia inter-jueces. Los resultados muestran que se ha diseñado un cuestionario válido para el fin que se pretendía, erigiéndose los grupos focales como una vía adecuada para la construcción y validación de instrumentos.

Palabras clave: voz del alumnado; educación inclusiva; cuestionario; grupo focal; validez de contenido

Abstract

The voices of students with serious and permanent special educational needs have been excluded from the research processes in which they have been involved. Therefore, it is necessary to have instruments to collect their opinions and give them visibility. The main objective of this work is to design and validate an adapted questionnaire to the characteristics of students with serious and permanent special education needs who are enrolled in the Open Specialized Classrooms. This work has counted with the participation of 21 professionals in inclusive education and methodology, using the technique of focal groups as the main methodological strategy. The mixed nature of the data implies a double treatment, for which the Atlas-Ti Version 8 program was used and the statistical package SPSS V.24 to analyse the inter-judge concordance. The results show that a valid questionnaire has been designed for the purpose that was intended. Moreover, the focus groups have been established as an adequate way to construct and validate instruments.

Key words: student voice; inclusive education; questionnaire; focus group; content validity

Introducción

La *voz del alumnado* (VA) es un movimiento que emergió hace casi tres décadas y que, en los últimos años, ha crecido considerablemente haciéndose cada vez más visible en la investigación educativa. Este movimiento se asocia a los modelos de pedagogía radical y crítica (Giroux, 1986; Lensmire, 1998) y a aquellos enfoques teóricos centrados en la persona y en la educación democrática que promueven el aumento de la participación del alumnado en cualquier aspecto de la vida escolar (Susinos, 2012; Susinos, Calvo, Rodríguez, & Saiz, 2019). Los argumentos, pensamientos e ideologías que nutren a este movimiento pueden ser consultados en las obras de Fielding (2001), Bragg (2007) o Rudduck y Flutter (2007).

Para la investigación educativa, la VA se presenta como un proceso y una estrategia que aproxima al investigador al conocimiento de la realidad percibida y sentida por el alumnado. Diversos estudios han centrado su atención en vincular la VA con las teo-

rías de la educación democrática, del cambio y de la mejora educativa (Biddle, 2019; Charteris & Smardon, 2019; Fielding, 2018; Hall, 2017; Pearce & Wood, 2019). Además, han examinado cómo los resultados de este proceso de escucha pueden apoyar los procesos de mejora y reforma de múltiples aspectos del sistema educativo (Ahmadi & Hasani, 2018; Bahou, 2011).

Son de destacar los trabajos de Alderson (2008) y Alderson y Goodey (2018) que reivindican la incorporación de perspectivas y prácticas de la investigación con alumnado con y sin necesidades educativas especiales (NEE). De la Rosa (2016), Morriña-Díez (2015) y Peters (2010) utilizan la VA para conocer la percepción que el alumnado con NEE tiene sobre su propia situación de discapacidad y sobre las barreras con las que se encuentra en el ámbito socioeducativo. Thoma, Rogan y Baker (2001) consideran la VA como un medio para que el alumnado con NEE participe en la planificación de su vida. A pesar de estos estudios, como señalan De Leeuw, De Boer y Minnaert (2018), hasta la fecha, se le ha prestado poca atención a las VA con NEE graves y permanentes.

Las voces del alumnado con estas necesidades también deben ser escuchadas en los procesos de investigación, máxime si queremos tener el reconocimiento de su dignidad como personas. Recoger la voz de este alumnado supone desarroplarle de la capa de silencio con la que tradicionalmente han estado cubiertos, haciendo efectivo el artículo 7 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) que establece que el alumnado con NEE tiene derecho a expresar sus opiniones sobre cualquier asunto que le afecte. Este alumnado tiene que ser considerado como participante activo y no como mero sujeto de investigación, como un actor principal del hecho educativo (Arnaiz, Mirete, & De Haro, 2017; De Haro, Mirete, & Alcaraz, 2017; Escarbajal, Alcaraz, Garrido, & Soto, 2017; Traver, Sales, & Moliner, 2010). Atender la voz del alumnado con NEE es reconocerle su capacidad para representarse a sí mismo (De la Rosa, 2016; Rudduck & Flutter, 2007), reconocer su dignidad como persona y corregir una historia de negación y silenciamiento.

Igualmente, la investigación educativa tiene que centrarse en las percepciones de este alumnado porque su participación, como la de todos, es necesaria para la mejora de la propia investigación y para ampliar sus posibilidades. Por un lado, como indica Susinos (2012), consiste en vislumbrar lo que pasa inadvertido por su silencio, pues no podemos obviar la importancia de las sensaciones, conocimientos e interpretaciones que elabora el alumnado con NEE, involucrado en el proceso educativo objeto de estudio. Se trata, pues, de recuperar la visión personal y subjetiva de este alumnado sobre una realidad educativa, permitiendo tener miradas más complejas y enriquecidas sobre un fenómeno educativo (Calvo & Susinos, 2010). Por otro lado, los procesos de investigación tienen más posibilidades de ser efectivos si se escucha la voz de este alumnado porque esa interpretación subjetiva y personal se constituirá en un recurso formativo en sí mismo (De Leeuw, de Boer, & Minnaert, 2018; Rose & Shevlin, 2014).

Al mismo tiempo, escuchar la voz de todo el alumnado nos compromete como investigadores, pero también como ciudadanos (Terrén & Sales, 2016). La atención a la VA en la investigación supone un compromiso ético con la democracia y la inclusión. Por la cultura hegemónica en los procesos de investigación, esta postura supone un auténtico reto por las exigencias deontológicas y éticas que galvanizan al proceso de investigación y al equipo investigador (Mitra, Frick, & Crawford, 2011). Se trata de llevar a cabo una investigación inclusiva que respete los principios de inclusión en el procedimiento de investigación, necesario y útil en una sociedad democrática, pues, como indican Parrilla y Sierra (2015), la investigación sobre inclusión, si bien se ha am-

parado en metodologías y enfoques científicamente correctos, debe estar conectada con la esencia misma de la idea de inclusión.

Para Fine, Weiss, Wessen y Wong (2000), la metodología de investigación tiene una importancia significativa para dar cabida y respetar las identidades de sus participantes. De ahí, la necesidad de la construcción de instrumentos que revelen, aseguren y aprecien la VA en los procesos de investigación educativa. En cuanto a la utilización del cuestionario encontramos que no ha sido un medio muy utilizado para escuchar la voz del alumnado con NEE especiales graves y permanentes. Tong y Adamson (2015) utilizan cuestionarios dirigidos a escuchar la voz de estudiantes de secundaria sobre la evaluación de una materia curricular. Por su parte, Terrén y Sales (2016), entre otras técnicas, utilizan cuestionarios dirigidos al alumnado que pueden responder autónomamente o con ayuda de una figura adulta.

No obstante, y según Messiou (2013), se necesita más conocimiento y estudios que vislumbren qué medios se pueden utilizar para tener una escucha efectiva de la voz de este alumnado. Parece ser, en palabras de la autora, que todavía no contamos con un procedimiento sistemático que se comprometa eficazmente con la VA. Desde esta premisa se inicia el trabajo que aquí presentamos. Los métodos tradicionales de construcción de instrumentos no obedecen a las particularidades de la realidad educativa de los alumnos con NEE graves y permanentes, urgiendo que su voz sea escuchada teniendo en consideración su contexto educativo (Arnaiz, de Haro, & Mirete, 2018). La técnica de los grupos focales se presenta como un método de investigación colectivo que se centra en la complejidad y variedad de los conocimientos y vivencias de los participantes (Kitzinger, 1995), pudiendo constituirse como una vía original y alternativa que facilite un cambio metodológico en la elaboración de instrumentos.

Teniendo en consideración la información recabada, y tras corroborar la falta de instrumentos adaptados a las características del alumnado con diversidad funcional, el objetivo principal de este estudio se centra en analizar el proceso innovador para la construcción y validación de un instrumento adaptado a las necesidades del alumnado con NEE graves y permanentes escolarizados en las Aulas Abiertas Especializadas (AAE) de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) a través de grupos focales como técnica de diseño y validación de cuestionarios.

Metodología

Participantes

Para la realización de este trabajo, se contó con la participación de 21 profesionales, de los cuales 11 eran expertos en inclusión educativa (52.4%), cuatro en elaboración y validación de instrumentos de medida (19%), así como seis miembros del grupo investigador (28.6%). La selección de los participantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico por juicios (Colás, Buendía, & Hernández-Pina, 2009) o intencional (McMillan & Schumacher, 2005), a fin de poder garantizar la obtención de información relevante de los implicados directos en la problemática de investigación. Seguidamente, se presenta su distribución atendiendo a los tres momentos del procedimiento de investigación.

El primer grupo focal estuvo integrado por seis profesionales especialistas en la temática de la educación inclusiva y en el funcionamiento de las AAE, dos moderadores y dos observadores. A continuación (Tabla 1), se presenta su identificación a fin de facilitar la interpretación de los datos.

El segundo grupo focal estuvo integrado por cinco especialistas en la temática de la educación inclusiva y en el funcionamiento de las AAE y dos moderadores. En la tabla 2 se presenta detalladamente la descripción de los participantes.

Finalmente, en el proceso de validación de contenido final del instrumento participaron cuatro profesores (2 hombres y 2 mujeres) titulares del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, expertos en validación de instrumentos.

Tabla 1

Profesionales que integraron el primer grupo focal y códigos de análisis

Nombre participante	Situación profesional	Código de análisis para el participante	Color identificador de código
Moderadora 1	Miembro del Grupo de Investigación	M1	Naranja
Moderadora 2	Miembro del Grupo de Investigación	M2	Marrón
Observador 1	Miembro del Grupo de Investigación	O1	Verde
Observador 2	Miembro del Grupo de Investigación	O2	Rosa
Especialista 1	Maestro tutor de Aula Abierta Especializada	E1	Gris
Especialista 2	Maestro tutor de Aula Abierta Especializada	E2	Turquesa
Especialista 3	Maestro tutor de Aula Abierta Especializada	E3	Rojo
Especialista 4	Maestra tutora de Aula Abierta Especializada	E4	Morado
Especialista 5	Maestra tutora de Aula Abierta Especializada	E5	Azul Oscuro
Especialista 6	Maestra tutora de Aula Abierta Especializada	E6	Amarillo

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Profesionales que integraron el segundo grupo focal y códigos de análisis

Nombre participante	Situación profesional	Código de análisis para el participante	Color identificador de código
Moderadora 1	Miembro del Grupo de Investigación	M1	Naranja
Moderadora 2	Miembro del Grupo de Investigación	M2	Marrón
Especialista 1	Maestra tutora de Aula Abierta Especializada	E1	Gris
Especialista 2	Maestra tutora de Aula Abierta Especializada	E2	Turquesa
Especialista 3	Maestro tutor de Aula Abierta Especializada	E3	Rojo
Especialista 4	Maestra tutora de Aula Abierta Especializada	E4	Morado
Especialista 5	Maestro tutor de Aula Abierta Especializada	E5	Azul Oscuro

Fuente: Elaboración propia.

Materiales e instrumentos

En el desarrollo del trabajo se pueden distinguir tres fases claramente diferenciadas: 1) grupo focal inicial; 2) grupo focal de validación; y 3) validación de instrumento por expertos en métodos de investigación. Queremos destacar que la técnica de los grupos focales consiste en una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, donde se procura que un grupo de individuos seleccionados, y desde su experiencia personal, aborden una temática objeto de investigación (Hamui-Sutton & Valera-Ruiz, 2012). Igualmente, Kitzinger (1995) los definió como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación con el propósito de obtener información. Según este autor, es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes.

Para cada una de las fases indicadas se emplearon instrumentos diferentes, que enumeramos a continuación.

Fase 1: Grupo focal inicial

En esta fase del proyecto se emplearon dos instrumentos. El primero de ellos fue la primera versión de *EVABIMUR: Cuestionario para valorar las Aulas Abiertas de la Región de Murcia desde la perspectiva de su alumnado* (Anexo 1), compuesta por una totalidad de diez ítems, los cuales ofrecían una doble presentación del enunciado.

Igualmente, para una óptima realización del grupo focal, el segundo instrumento empleado fue una *guía de pauta flexible* que sirvió de orientación para el desarrollo del

mismo. En dicha guía se estableció información referida a: los objetivos del grupo focal inicial; la identificación de los moderadores y de los observadores; la información sobre los integrantes del grupo focal; las preguntas temáticas de estímulo; y las cuestiones fundamentales a abordar u objetivos del grupo focal: a) analizar el instrumento para la valoración de las aulas abiertas desde la perspectiva de su alumnado; b) contribuir a la matización de los enunciados; c) ofrecer propuestas y vías alternativas para acceder a la información y recogida de los datos; y d) aportar fuentes de mejora al diseño inicial del instrumento objeto de análisis.

Fase 2: Grupo focal de validación

Para el segundo grupo focal dirigido a la validación de *EVABIMUR: Cuestionario para valorar las Aulas Abiertas de la Región de Murcia desde la perspectiva de su alumnado*, al igual que para la realización del primero de ellos, se creó una *guía de pauta* que sirvió de orientación durante el desarrollo de la sesión con los participantes expertos en educación inclusiva. En la guía se estableció información referida a: los objetivos del grupo focal; la identificación de los moderadores; la información sobre los integrantes del grupo focal; las preguntas temáticas de estímulo, y las cuestiones fundamentales a abordar, con el siguiente objetivo: validar el instrumento para la valoración de las aulas abiertas desde la perspectiva de su alumnado, a través de la opinión de expertos en inclusión educativa, aula abierta y escuela inclusiva.

El segundo instrumento empleado en esta fase de la investigación, fue *una parrilla de validación de contenido* del cuestionario en su segunda versión. Este instrumento consta de una escala tipo Likert de cinco valores que acompaña a cada uno de los ítems presentados. Dicha escala atiende a los criterios de pertinencia, claridad y adecuación, los cuales se definen de la siguiente forma (Cubo, Martín, & García, 2011): *pertinencia* o grado de adecuación del ítem para la evaluación de la competencia digital; *claridad* o grado en que el ítem, tal y como está redactado, no induce a error por sesgos gramaticales. Redacción comprensiva, sin ambigüedades; y *adecuación* o grado en el que el ítem, tal y como está redactado, es adecuado para la evaluación tanto de profesorado como de alumnado en cada una de las dimensiones.

Igualmente, consta de cuatro apartados de respuesta abierta que obedecen a: idoneidad del título, de las instrucciones de cumplimentación, la posibilidad de personalización del instrumento, así como las modificaciones sugerencias, tanto en estos aspectos, como en cada uno de los ítems de manera individual.

Fase 3: Envío a expertos

En esta última fase se empleó la versión definitiva del cuestionario (Anexo 2), así como la *parrilla de validación de contenido* previamente descrita en el apartado anterior.

Procedimiento

Como indicábamos anteriormente, el procedimiento del trabajo presentado consta de tres fases, tras las cuales quedó diseñado y validado el instrumento en su versión final. De esta manera, y siguiendo las normas establecidas por la Comisión Europea para la elaboración de cuestionarios (Cubo et al., 2011), la fase inicial se desarrolló de la siguiente manera: 1) revisión de la literatura; 2) especificación de los objetivos de estudio; 3) conceptualización y operativización; 4) exploración de conceptos; 5) defi-

nición de variables y plan de tabulación; 6) decisión del método de recogida de información; 7) redacción y secuenciación de las preguntas; y, finalmente, 8) elementos del diseño visual. Todo ello, sin olvidar que el instrumento elaborado debía superar una serie de obstáculos, tales como la dificultad de acceso a los destinatarios finales debiendo tener especial atención a la presentación visual o el proceso de recogida de datos, entre otras.

Tras este primer trabajo, se llevó a cabo el *grupo focal inicial* con un total de 10 profesionales expertos en aula abierta. Dado que la técnica de grupo focal permite a los participantes ofrecer información detallada de la realidad investigada, así como la posibilidad de que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes acerca de dicha temática (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009). Este grupo inicial giró en torno a la primera versión del instrumento elaborada, pero con gran apertura a todas aquellas cuestiones que surgieron durante el desarrollo del mismo ya que, como bien señala Sabariego (2010), este tipo de investigación se basa en un principio de apertura que aconseja estar abiertos a interrogantes nuevos. En este sentido, se pudieron conocer aspectos de las aulas abiertas desconocidos hasta el momento, tales como: la intervención de las asociaciones externas en el centro educativo y la asistencia del alumnado a áreas lectivas no determinadas en la ley educativa vigente.

La realización del *grupo focal de validación*, integrado por siete personas, se desarrolló con una doble finalidad: la validación del cuestionario, así como la profundización en aquellas cuestiones que los participantes consideraron de relevancia para la aplicación del mismo. Tras la realización de la sesión grupal, se ofreció a los participantes la guía para la validación de contenido del instrumento -ver apartado correspondiente- para que la cumplimentaran. Una vez finalizada esta fase del procedimiento, se revisó el cuestionario, diseñando una nueva versión para su validación final.

En última instancia, para la validación de contenido del cuestionario, éste fue enviado a cuatro expertos en métodos de investigación.

Los datos han sido tratados con el paquete estadístico SPSS V.24 y el programa de análisis cualitativo Atlas.ti Versión 8.

Análisis y resultados

Dado que es un trabajo complementario y secuencial, a continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las fases acometidas.

Fase 1: Grupo focal inicial

Para el análisis cualitativo y sistemático de la información recogida en el grupo, fueron creados ocho códigos de categorización de la información según los distintos tópicos tratados durante el mismo. Estos códigos fueron: pertinencia y adecuación de los pictogramas; capacidad de los alumnos para diferenciar entre ambas clases (aula ordinaria y aula específica); estructura y aspectos gramaticales de los ítems; posibilidad de personalizar el cuestionario; participación del alumnado del AAE; procedimiento de aplicación y, por último; cómo hacer comprensible el proceso de asentimiento informado.

La información recogida durante la realización del grupo focal inicial ha sido asociada a los diversos códigos de análisis cualitativos, presentando una distribución heterogénea debido a su naturaleza. Así, como puede observarse en la tabla 3, el código que recoge la información referida a la *participación de los alumnos del AAE* es al que se le ha asociado un mayor número de citas textuales en el análisis de la transcripción del grupo focal. Por su parte, el código referido a *los aspectos gramaticales de los ítems*, es al que se le ha asociado un menor número de citas textuales durante la codificación de los datos.

Tabla 3

Frecuencia y porcentaje de citas textuales asociadas a los códigos de análisis del grupo focal inicial

Códigos de análisis: Grupo Focal Inicial	Frecuencia de citas textuales asociadas al código	Porcentaje de citas asociadas
Capacidad para diferenciar entre ambas clases	9	11.25
Cómo hacer comprensible el proceso de asentimiento informado	6	7.50
Aspectos gramaticales de los ítems	5	6.25
Participación del alumnado del Aula Abierta Especializada	33	41.25
Pertinencia y adecuación pictogramas	7	8.75
Posibilidades de personalización	7	8.75
Procedimiento de aplicación	13	16.25
TOTAL	80	100

Fuente: Elaboración propia.

En relación al tópico de *adecuación y pertinencia de los pictogramas empleados* (Figura 1), los profesionales verifican que es adecuado presentar cada uno de los ítems del cuestionario representados con los pictogramas del Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC), al ser los estandarizados y los de uso común con la mayoría del alumnado de las AAE. En este sentido, se destaca la aportación realizada por el *Especialista 3*, quien corrobora sobre el cuestionario: "Con la experiencia que tengo con los pictogramas, está muy bien. Además, nosotros utilizamos el sistema ARASAAC y es entendible por los alumnos" (E3).

De igual modo, los especialistas indican que para aquellos ítems que requieren de una respuesta dicotómica de afirmación o negación (sí/no), es conveniente emplear el pictograma *cruz roja* para la negación y el pictograma con *tic verde* para la afirmación, pues se trata de la opción más precisa y concreta (Figura 1). Por último, los especialistas señalan la necesidad de hacer un cambio en el pictograma que ha sido empleado para referenciar la asignatura de Educación Plástica, ya que el pictograma inicial no se corresponde con el que se utiliza habitualmente en las aulas con los discentes. Así, se señala la aportación realizada por el *Especialista 1*: "Artística incluye a plástica y a música [...], habría que poner plástica y el pictograma con el pincel y las pinturas" (E1).

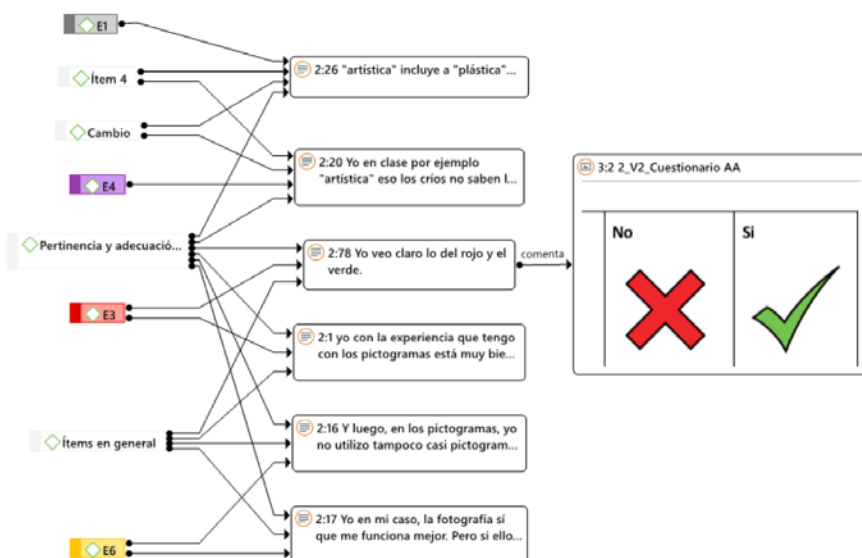


Figura 1. Red semántica del análisis cualitativo del código: Pertinencia y adecuación de los pictogramas.

Haciendo referencia al código que trata la *capacidad de los alumnos para diferenciar entre ambas clases* (entre el aula ordinaria y el aula abierta especializada), los especialistas señalan que el término *aula de referencia*, para hacer mención al aula regular, es un concepto abstracto para ser comprendido por los alumnos que integran las AAE y que, además, estos no utilizan dicho término para referirse al aula a la que asisten con el resto de sus compañeros. En esta línea, se destaca lo expuesto por el *Especialista 4*: “Nosotros no utilizamos ese vocabulario y tampoco creo que lo tengamos que utilizar, utilizamos un vocabulario normalizado para el aula” (E4).

En esta línea, se propone la posibilidad de administrar el cuestionario empleando una estrategia que sea significativa para que el alumnado del AAE comprenda aquellos ítems que aludan al aula ordinaria de referencia. Así, se muestra lo expuesto por el Observador 1: “Referirnos como Aula de Referencia no, hay que hacerlo significativo para que el niño entienda [...]. Me lo llevo al Aula de Referencia y se le dice: «¿Te gusta estar aquí?» Y luego nos lo llevamos al patio y se le dice: «¿Te gusta estar aquí?» Habría que pasar el cuestionario en el contexto” (O1).

Por su parte, otros especialistas proponen hacer mención a los compañeros del aula ordinaria para contextualizar las preguntas. De esta manera, se destaca lo dicho por el Especialista 6: “Tienes que decir: ¿Te gusta cuando vas a la clase con los compañeros? Es decir, cada profesor ahí tendremos que aterrizar al alumnado” (E6).

En cuanto a lo expuesto para el código referido a *la estructura y a los aspectos gramaticales de los ítems* (Figura 2), los especialistas corroboran que los enunciados deben ser presentados de una forma más concreta y precisa para que todos los discentes tengan la capacidad de comprenderlos. De este modo, se destaca lo expuesto por el Especialista 3: “La mayoría de niños que vamos a tener tienen problemas graves de comprensión del lenguaje. Entonces, las consignas deben ser muy concretas” (E3).

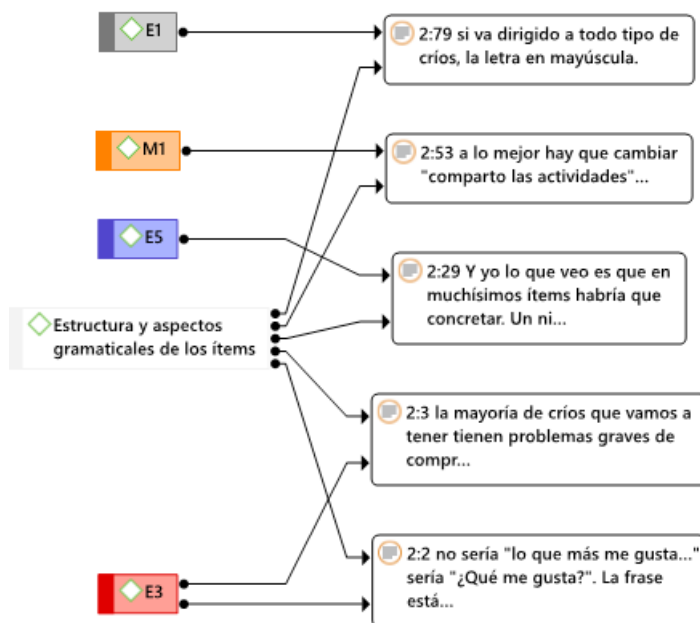


Figura 2. Red semántica del análisis cualitativo del código: Estructura y aspectos gramaticales de los ítems.

De igual forma, los especialistas verifican que un cuestionario dirigido al tipo de alumnado escolarizado en las AAE debe contener los ítems redactados en letra mayúscula, para favorecer así su lectura y comprensión.

En relación a las *posibilidades de personalización* del cuestionario (Figura 3), los especialistas señalan la necesidad de crear una propuesta común de cuestionario que pueda ser empleada en todas las aulas abiertas y que brinde la posibilidad de ser adaptada a las individualidades de cada aula, ya que en cada una de ellas se trabaja con unos pictogramas concretos y de una forma particular. En este sentido, se señala lo expuesto por el Especialista 6: "A mí me interesaría que hubiera una propuesta [...] que se empiecen ya a crear cuestionarios y entrevistas donde el pictograma o la fotografía se adapte y sea accesible a nuestros niños. Entonces, sí me interesa que haya una propuestas más genérica aparte de que yo les pueda explicar como quiera" (E6).

De igual modo, el Observador 2 señala: "Que con la propuesta del instrumento estandarizado cada tutor se lo comunique pero sin necesidad de adaptar el instrumento en sí. Simplemente adaptar el proceso de comunicación con el alumno" (O2).

Haciendo alusión al código de análisis sobre *la participación del alumnado* de las AAE, los especialistas corroboran que, en primer lugar, sería necesario conocer si el alumnado de las aulas abiertas asiste o no a las aulas de referencia y, en caso afirmativo, saber cuántas horas lo hace. Además, señalan la oportunidad de incluir un ítem en el cuestionario, antes de comenzar con las preguntas relacionadas con el aula de referencia, en el que se indique si el alumno asiste o no al aula de referencia para que, en el caso de que el alumno no asista, no se rellene la posterior parte del instrumento. En esta línea argumental, se detalla lo expuesto por el Observador 1: "Esta es la oportuni-

dad de saber, uno por uno, quién sale y quién no sale y el número de veces y cuántas horas sale” (O1).

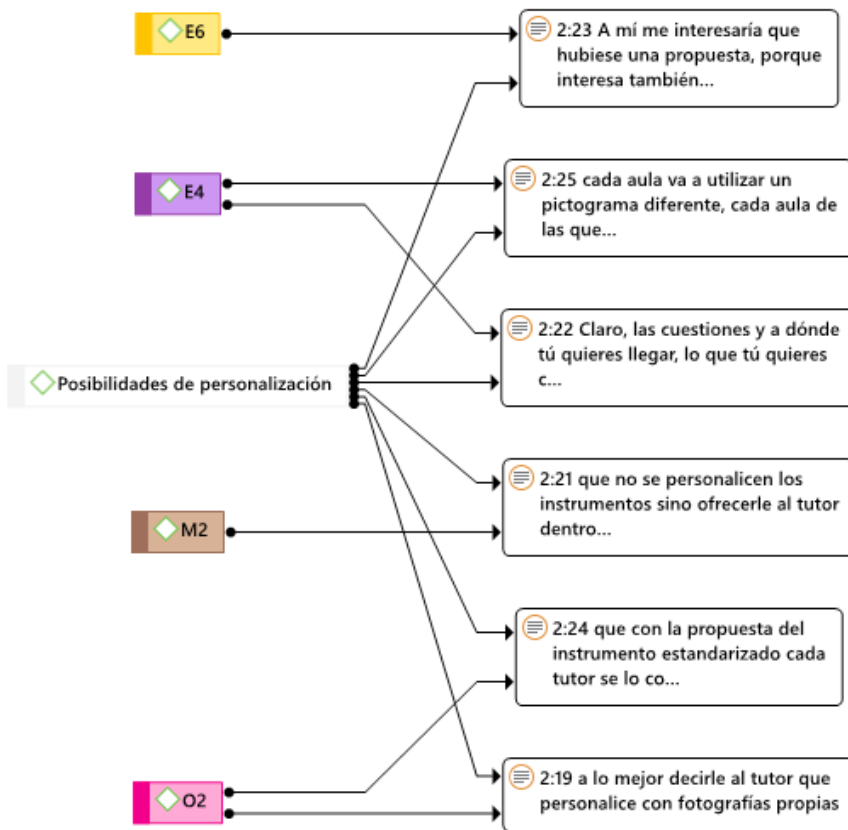


Figura 3. Red semántica del análisis cualitativo del código: Posibilidades de Personalización.

Además, se indica la opción de señalar si asiste o no a las diversas asignaturas de manera particular, añadiendo un ítem para cada una de las áreas lectivas. Se destaca lo expuesto por el Observador 2: “Se deja constancia de en qué clases salen, no sólo es «la clase de referencia» (saber si es Música, si es Educación Física, etc.)” (O2).

En relación a la capacidad de comprensión por parte de los discentes, los integrantes del grupo focal señalan lo complejo que puede ser para el alumnado de las aulas abiertas comprender el concepto de participación, tal y como afirma el Observador 2: “Lo que a mí me preocupa es que el niño no entienda lo que se le está preguntando” (O2).

Por ello, con el objetivo de presentar los ítems de forma clara para que el alumnado pueda entender lo que se pregunta, se hace alusión a la conversión del ítem 4 en distintos ítems, preguntando por cada una de las asignaturas con el grupo de refe-

rencia de forma concreta y no de forma genérica, e incluyendo las áreas de Inglés y Religión o Valores Éticos (las cuales no habían sido contempladas inicialmente en el cuestionario).

También se indica la necesidad de incluir la opción de otras posibles asignaturas a las que pueda asistir el alumnado de las aulas abiertas y que no sean las recogidas por la legislación vigente, tal y como afirma el Especialista 2: "Yo por el trabajo de mi aula y por el aula que tengo, pondría alguna asignatura más a las que a veces pueden ir los alumnos del aula abierta" (E2).

De este modo se preguntaría al alumnado, de forma particular y diferenciada, si le gusta asistir a las distintas áreas lectivas con el grupo de referencia y si participan en las actividades que en ellas se realizan. Además, los especialistas verifican que el tipo de respuesta a dichas preguntas debe ser una respuesta dicotómica (sí o no) para que estas sean fácilmente respondidas por el alumnado. En este sentido, se muestra lo dicho por el Moderador 2: "Sería «me gusta mi aula, me gusta música, juego con mis compañeros en música...» y «sí» o «no». Tal vez esa sería la manera de preguntar ese grado de participación, sería una forma más ajustada a la realidad" (M2).

En referencia al ítem 8 referido a la participación del alumnado de las AAE a nivel social, los especialistas afirman la importancia de preguntar si los escolares juegan en los periodos de recreo y, en caso afirmativo, con quién juegan (si es solo o con otros compañeros de las aulas abiertas o de las aulas de referencia). También, exponen la necesidad de incluir en el cuestionario, como un indicador de la inclusión del alumnado de las AAE a nivel social, ítems que hagan mención a si este alumnado asiste a fiestas de cumpleaños de compañeros y a qué grupo-clase pertenecen los mismos (si al aula de referencia o al aula abierta). Así, se destaca lo expuesto por el Moderador 2: "Se podría preguntar si van a los cumpleaños y si son de los compañeros del Aula Abierta o de otros compañeros" (M2).

A continuación, en relación al código de análisis sobre el *procedimiento de aplicación*, cabe exponer que los profesionales señalaron diversas posibilidades. La primera de ellas fue que los encargados de cumplimentar los cuestionarios fueran los padres del alumnado según la satisfacción que mostrase el alumnado en relación al aula abierta. Así lo señala el Especialista 1: "Quizás se puede valorar más a través de la opinión y del juicio de valor que establezcan los padres, por la satisfacción que muestren en relación al aula abierta y de la organización del centro educativo" (E1).

Sin embargo, varios especialistas señalan que el encargado de ayudar a cumplimentar el cuestionario al alumno del AAE debería ser una profesional adscrito al aula, ya sea el Auxiliar Técnico Educativo o el tutor del aula, puesto que estos son los que conocen su funcionamiento y trabajan diariamente con los estudiantes.

Por último, en alusión al código sobre aspectos referidos a cómo hacer comprensible el *proceso de asentimiento informado* (Figura 4), los profesionales consideran la realización de una historia social incluyendo pictogramas, que muestre el objetivo de la investigación y exponga quién es la responsable de su realización (añadiendo una foto de la investigadora principal). Igualmente, los especialistas indican que en el asentimiento debe quedar reflejado que esta investigación está siendo realizada por un grupo de investigación perteneciente a la Universidad de Murcia.

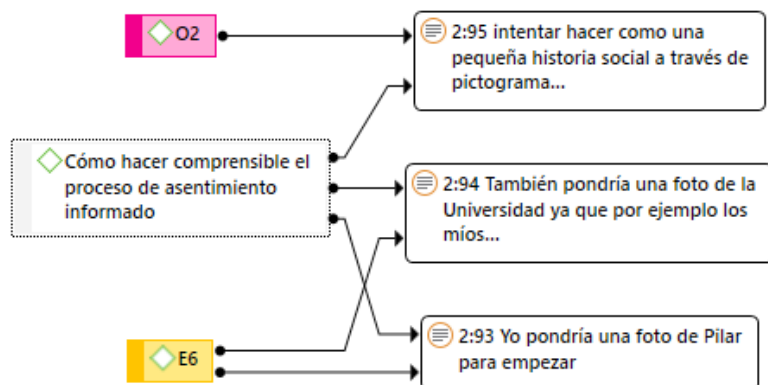


Figura 4. Red semántica del código: Cómo hacer comprensible el proceso de asentimiento informado.

Análisis de la Fase 2: Grupo focal de validación

Para el análisis cualitativo y sistemático de la información recogida en el grupo focal fueron creados seis códigos de categorización de los datos según los distintos tópicos tratados durante el mismo. Estos códigos fueron los siguientes: pertinencia y adecuación de los pictogramas; capacidad del alumnado para diferenciar entre ambas clases (aula ordinaria y aula específica); posibilidad de personalizar el cuestionario; asistencia del alumnado del aula abierta al aula de referencia; participación del alumnado del aula abierta y, por último; cómo hacer comprensible el proceso de asentimiento informado.

La información recogida en el segundo grupo focal ha sido categorizada según los diferentes códigos de análisis cualitativos que han sido creados, presentando una distribución heterogénea en cuanto al número de citas textuales obtenidas. Así, como se expone en la tabla 4, el código referido a la *asistencia del alumnado del aula abierta al aula de referencia* es al que se le ha asignado un mayor número de citas textuales durante el análisis del grupo focal de validación del cuestionario. Por el contrario, el código de análisis al que se le ha asignado un menor número de citas textuales ha sido el referido a la *pertinencia y adecuación de los pictogramas* que se han empleado en el instrumento.

Por su parte, en referencia al código sobre la *pertinencia y la adecuación de los pictogramas* (Figura 5), los especialistas exponen que los pictogramas que han sido empleados en la construcción del instrumento son los adecuados para el tipo de alumnado escolarizado en las AAE. Así, el especialista 1 indica: “Los pictogramas creo que son los que se usan en la mayoría, habitualmente. Son ARASAAC y ahí no va a haber, por lo general, necesidad de sustituir nada” (E1).

Tabla 4

Frecuencia y porcentaje de citas textuales asociadas a los códigos de análisis del grupo focal de validación

Códigos de análisis: Grupo focal de validación	Frecuencia de citas textuales asociadas al código	Porcentaje de citas asociadas
Pertinencia y adecuación de los pictogramas	1	4.34
Capacidad para diferenciar entre ambas clases	2	8.69
Posibilidad de personalización	2	8.69
Asistencia del alumnado del aula abierta al aula de referencia	10	43.47
Participación del alumnado del aula abierta	6	26.08
Cómo hacer comprensible el proceso de asentimiento informado	2	8.69
TOTAL	23	100

Fuente: *Elaboración propia*

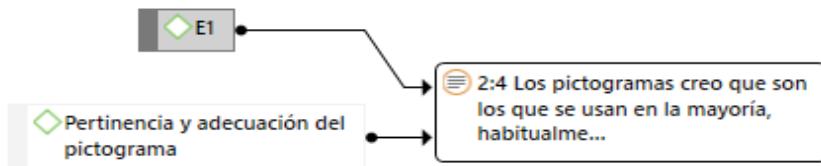


Figura 5. Red semántica del análisis cualitativo para el código: Pertinencia y adecuación de los pictogramas.

Con respecto al código que alude a la *capacidad para diferenciar entre ambas clases* (Figura 6), ratifican la posibilidad de incluir una foto de cada aula, antes de comenzar las preguntas referidas al aula abierta y al aula de referencia, para contextualizar y situar al alumno del AAE en el contexto concreto del que se le está preguntando en cada parte del cuestionario.

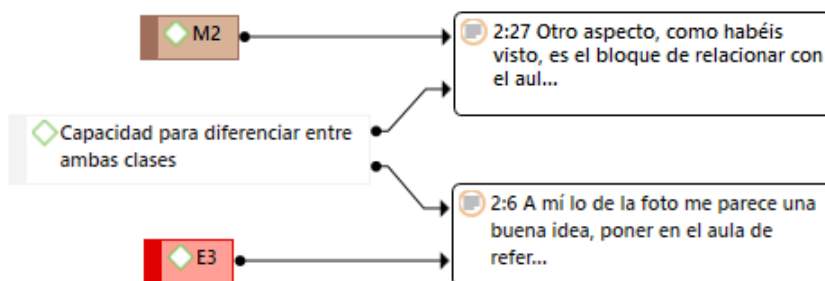


Figura 6. Red semántica del análisis cualitativo para el código: Capacidad para diferenciar entre ambas clases.

Haciendo referencia al código que alude a la *posibilidad de personalizar el cuestionario* (Figura 7), los especialistas señalan que el cuestionario diseñado debe servir como un guion para la cumplimentación con el alumnado de las AAE. De este modo, señalan la necesidad de ir adecuando los diferentes ítems a las individualidades que pueda presentar cada discente. Así, el Especialista 4 expone: “Yo creo que este cuestionario sería como una especie de guion y luego yo ya, si sé que mi alumno va a comprender con la foto del maestro de Educación Física, se la pondré, y si a mi otro alumno se lo tengo que explicar en Lengua de Signos, se lo diré, y si sé que a mi otra alumna me la tengo que llevar a la clase de Educación Física para ver la cara que pone y decir si «sí» o si «no», lo haré. Yo creo que eso ya sería como una especie de trabajo de adaptación que es nuestro” (E4).

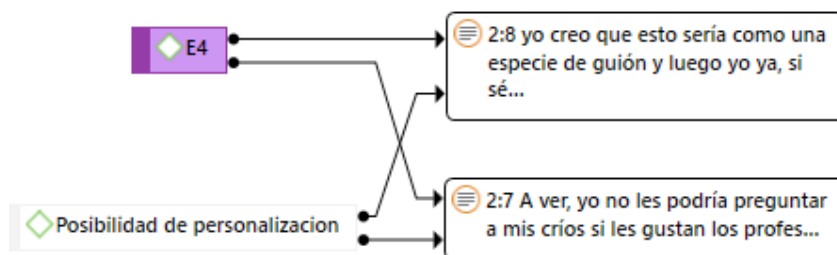


Figura 7. Red semántica del análisis cualitativo para el código: Posibilidad de personalizar el cuestionario.

Aludiendo al código referido a la *asistencia del alumnado del aula abierta al aula de referencia*, los especialistas señalaron la necesidad de incluir en el cuestionario, antes de comenzar con los ítems referidos a la asistencia en las diversas asignaturas con el grupo de referencia, una pregunta que hiciese mención a cuántas horas comparte el alumno con el grupo de referencia y con qué profesional va este acompañado (ATE, maestro de pedagogía terapéutica, personal de una asociación externa, etc.). De igual modo, indicaron la necesidad de incluir en el cuestionario ítems abiertos para poder especificar si el alumnado del aula abierta asiste a otras asignaturas que no fuesen las determinadas en la legislación pertinente.

En cuanto al código que recoge la *participación del alumnado del aula abierta* (Figura 8), los especialistas afirmaron que sería necesario entender la participación en las aulas

de referencia como un aspecto independiente al mero hecho de asistencia del alumnado a las aulas ordinarias. En este sentido, el Moderador 2 señala: “Otra cuestión [...] es que para nosotros es fundamental conocer no sólo si el alumno va al aula de referencia, sino si va de manera activa y si éste participativa “ (M2).

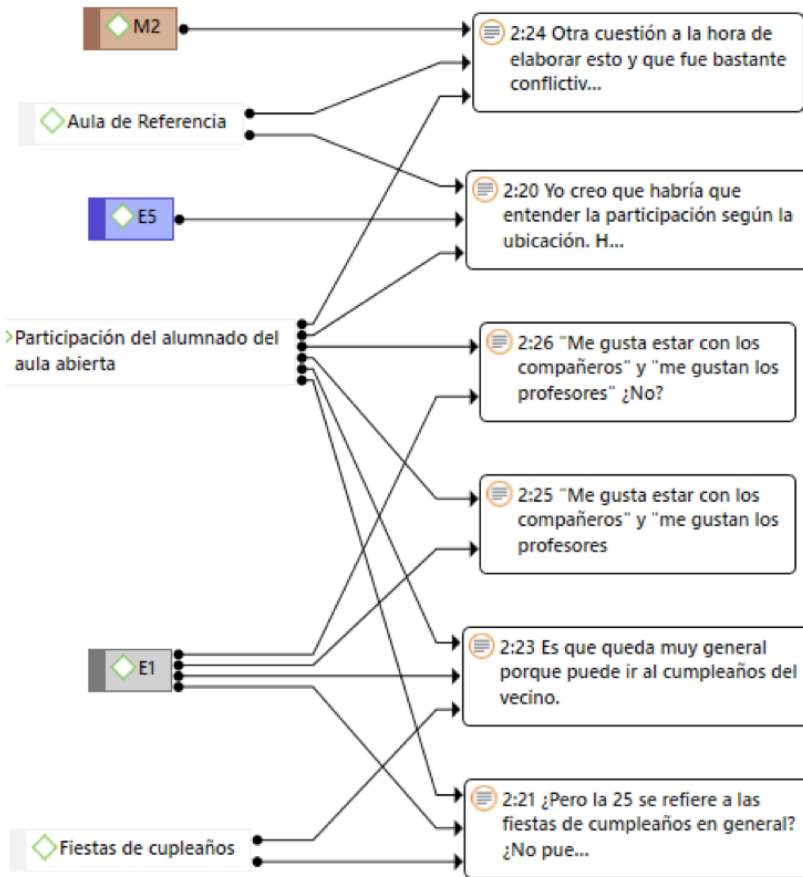


Figura 8. Red semántica del análisis cualitativo para el código: Participación del alumnado.

De esta forma, para poder analizar la participación de los alumnos de las AAE en las aulas de referencia, los especialistas consideraron pertinente añadir preguntas en el cuestionario que aludiesen tanto a si al alumnado le gusta ir al aula de referencia para impartir una determinada área lectiva con sus compañeros, como a si durante las sesiones participa en las actividades que se realizan.

Por otra parte, en relación a la participación del alumnado del AAE en las fiestas de cumpleaños, los especialistas corroboran que la pregunta planteada es ambigua y que sería necesario precisar de quiénes son las fiestas de cumpleaños de las que se pretende recoger la información: si son fiestas de cumpleaños de compañeros del AAE, de compañeros del aula ordinaria de referencia o de compañeros de ambas clases.

Por último, en referencia al código que recoge información sobre *cómo hacer comprensible el proceso de asentimiento informado* (Figura 9), los Especialistas 1 y 3 corroboran que el formulario de asentimiento informado que se ha planteado es adecuado para ser comprendido por el tipo de alumnado escolarizado en las AAE.

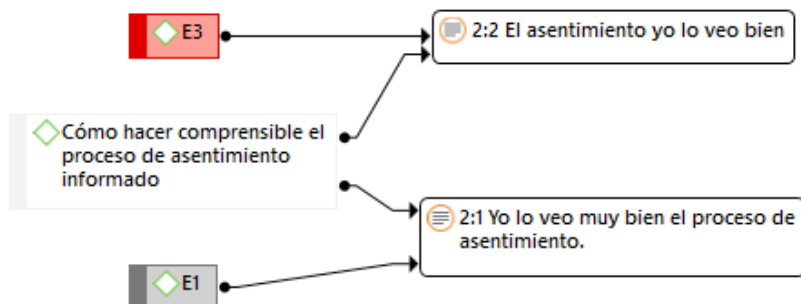


Figura 9. Red semántica del análisis cualitativo para el código: Cómo hacer comprensible el proceso de asentimiento informado.

Los resultados obtenidos en los análisis de validación interjueces a través de la prueba de coeficiente de concordancia de Kendall, han resultado estadísticamente significativos ($p < .001$; sig.=.05), indicando que los evaluadores coinciden en sus valoraciones.

Análisis de la Fase 3: Validación del cuestionario por expertos

Finalmente, se realizó la validación del cuestionario por expertos en métodos de investigación. En la tabla 5 se presentan los valores obtenidos por ítem según el grado de *pertinencia*, *claridad* y *adecuación*, tal y como se explicitara en el apartado correspondiente. Se puede observar que las puntuaciones medias obtenidas indican el alto grado de coincidencia entre los diferentes jueces expertos, obteniendo valores superiores a 4 puntos sobre 5 en la totalidad de los ítems, con la excepción del ítem número 10, el cual obtuvo una puntuación media de 3.33 (Sd.=1.527) en el apartado referente a la claridad con la que está redactado el ítem.

Para concluir el análisis interjueces, se aplicó la prueba de Kendall para valorar la concordancia entre los evaluadores, resultando significativo a nivel estadístico ($p < .001$; sig.=.05).

Tabla 5

Estadísticos descriptivos del análisis interjueces_expertos en métodos de investigación

	Pertinencia		Claridad		Adecuación	
	M	Sd.	M	Sd.	M	Sd.
Ítem 1	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 2	5.00	.000	4.33	1.154	5.00	.000
Ítem 3	5.00	.000	4.33	1.154	4.33	1.154
Ítem 4	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 5	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 6	5.00	.000	4.33	.577	4.67	.577
Ítem 7	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 8	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 9	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 10	5.00	.000	3.33	1.527	5.00	.000
Ítem 11	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 12	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 13	5.00	.000	4.33	1.154	4.33	1.154
Ítem 14	5.00	.000	4.33	1.154	4.33	1.154
Ítem 15	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 16	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 17	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 18	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 19	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 20	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 21	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 22	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 23	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 24	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 29	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 30	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000
Ítem 31	5.00	.000	5.00	.000	5.00	.000

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El movimiento de la voz del alumnado (Fielding, 2011) ofrece al alumnado con NEE graves y permanentes, la posibilidad de expresarse y hacer visibles sus opiniones y consideraciones acerca de la realidad educativa. Con este fin, se deben diseñar herramientas y estrategias que permitan una escucha significativa del mismo, buscando canales y medios precisos que se ajusten a sus características y necesidades, para hacer visibles sus voces y conseguir una escucha eficaz. Una de las grandes aportaciones del trabajo aquí presentado radica precisamente en la construcción de un instrumento adaptado a las características de los destinatarios objeto de investigación, que permite incorporar su visión, como viene demandando la comunidad científica (Alderson, 2008; Alderson & Goodey, 2018; De Leeuw, De Boer, & Minnaert, 2018).

Tras el proceso desarrollado, cabe indicar que contamos con un instrumento válido, adaptado a las necesidades educativas especiales graves y permanentes de sus destinatarios. Ahora bien, se debe señalar su marcado carácter contextual, aspecto que, lejos de ser un impedimento, constituye un indicador de coherencia y credibilidad en investigación cualitativa a fin de la interpretación posterior de los datos, ya que se adapta a la problemática real de las personas (Maquilón, 2017). En ese sentido, queremos insistir en el rigor metodológico desarrollado en cada fase, lo que nos permite constatar la aplicabilidad o validez externa del instrumento diseñado.

Contar con profesionales expertos en AAE permitió no solo el diseño adaptado del cuestionario, sino también prever posibles dificultades en el momento de aplicación del mismo. Otros autores han usado el cuestionario como instrumento para escuchar la voz del alumnado con NEE (Terrén & Sales, 2016), debiendo sortear, igualmente, dichos obstáculos, como el cumplimentado del mismo por parte del estudiante, ofreciendo la posibilidad de ser contestado con ayuda de una persona adulta.

Podemos concluir que la colaboración de expertos en la temática constituye un eje fundamental tanto para el conocimiento y profundización en la realidad objeto de estudio, como para el diseño del procedimiento de investigación posterior. De igual forma, cabe destacar que la técnica de grupo focal, base cardinal del trabajo aquí presentado, ha superado con creces las expectativas depositadas para la recogida de información, permitiendo, como está en el carácter intrínseco de esta técnica, acercarnos de una manera profunda a la realidad de las AAE, así como a las características de su alumnado. Pero los resultados no se han ceñido en exclusiva al objetivo del trabajo, que en este caso era la construcción y validación de un instrumento de medida destinado a alumnado con NEE graves y permanentes, sino que pensamos que contribuye a evidenciar aspectos de las AAE desconocidos hasta ese momento, como es el papel de apoyo que desempeñan diversas asociaciones que contribuyen, por un lado, a que los estudiantes puedan acudir al aula regular, pero por otro, generan nuevas vías de exclusión educativa. Ello, y retomando el objetivo principal del trabajo marco -donde se incardina este artículo- centrado en evaluar las AAE como medida de atención a la diversidad, ha facilitado el desarrollo de la investigación, así como la mejora del proceso de análisis emprendido.

Finalmente, se puede afirmar que una prueba cumple con las condiciones de validez de contenido si constituye una muestra adecuada y representativa de los contenidos y alcance del constructo o dimensión a evaluar. Este tipo de validez es esencial a la hora de realizar inferencias a partir de los resultados obtenidos. Así, consideramos que, si bien la técnica de grupos focales no cuenta con una gran trayectoria en los procesos de validez de contenido, en nuestra investigación ha resultado muy útil y aconsejable

para la validación del instrumento que aquí se presenta, y ha supuesto una aportación significativa de contenidos que reflejan la realidad objeto de estudio de una manera mucho más precisa.

Referencias bibliográficas

- Ahmadi, R., & Hasani, M. (2018). Capturing student voice on TEFL syllabus design: Agency of pedagogical dialogue negotiation. *Cogent Education*, 5, 1-17. Doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522780>
- Alderson, P. (2008). Children as researchers: participation rights and research methods. En P. Christensen & P. James (Eds.), *Research With Children: Perspectives and Practices, Second Edition* (pp. 276-290). Londres: Falmer Press/Routledge.
- Alderson, P., & Goodey, C. (2018). *Enabling Education: experiences in special and ordinary schools*. Londres: Tufnell.
- Arnaiz, P., De Haro, R., & Mirete, A.B. (2018). Evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas de la Región de Murcia. En J.I. Alonso, R. Nortes, S. Albaladejo & N. Orcajada (Eds.), *Investigación educativa en las aulas de Primaria* (pp.171-186). Murcia: Editum.
- Arnaiz, P., Mirete, A.B., & De Haro, R. (2017). La voz del alumnado de las aulas abiertas. Grupos focales como estrategia para la construcción de instrumentos adaptados. En M.J. León & T. Sola (Coords.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp.1827-1836). Granada: EUG.
- Bahou, L. (2011). Rethinking the challenges and possibilities of student voice and agency. *Educate*, 1(1), 2-14.
- Biddle, C. (2019). Pragmatism in student voice practice: What does it take to sustain a counter-normative reform in the long-term? *Journal of Educational Change*, 20(1), 1-29. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9326-3>
- Bragg, S. (2007). It's not about Systems, it's about Relationships: Building a Listening Culture in Primary School. En D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (pp. 659- 680). Dordrecht: Springer.
- Calvo, A., & Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 75-88.
- Charteris, J., & Smardon, D. (2019). The politics of student voice: unravelling the multiple discourses articulated in schools. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 93-110. Doi: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1444144>
- Colás, P., Buendía, L., & Hernández-Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci.
- Cubo, S., Martín, B., & García, J.L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- De Haro, R., Mirete, A.B., & Alcaraz, S. (2017). Escuchar las voces del alumnado escolarizado en las aulas abiertas: procesos e instrumentos desarrollados. En P. Arnaiz, M.D. Gracia & F.J. Soto (Coords.), *Tecnología accesible e inclusiva: logros, resistencias y desafíos* (pp. 62-70). Murcia: Consejería de Educación, Juventud y Deportes.

- De la Rosa, L. (2016). La voz de las personas con discapacidad en la formación inicial de docentes. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 5, 160-169.
- De Leeuw, R., De Boer, A., & Minnaert, A. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 166-186. Doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424783>
- Escarbajal, A., Alcaraz, S., Garrido, C.F., & Soto, F.J. (2017). Estudio de las aulas abiertas de la Región de Murcia como medida de inclusión educativa. En M.J. León & T. Sola (Coords.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp.1827-1836). Granada: EUG.
- Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F.I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141. Doi: <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 31-62.
- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la Educación*, 3(1), 28-42.
- Fine, M., Weis, L., Wessen, S., & Wong, L. (2000). For whom? Qualitative research, representations and social responsibilities. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 167-207). Londres: Sage Pub.
- Giroux, H.A. (1986). Radical Pedagogy and the Politics of Student Voice. *Interchange*, 17(1), 48-69. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF01811018>
- Hall, V. (2017). A tale of two narratives: student voice-what lies before us? *Oxford Review of Education*, 43(2), 180-193. Doi: <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1264379>
- Hamui-Sutton, A., & Valera-Ruiz, M. (2012). La técnica de los grupos focales. *Metodología de investigación en educación médica*, 2(1), 55-60.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: introducing focus group. *BMJ, Clinical Research*, 311, 299-302. Doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Lensmire, T.J. (1998). Rewriting student voice. *Journal of Curriculum Studies*, 30(3), 261-291. Doi: <https://doi.org/10.1080/002202798183611>
- Maquilón, J.J. (2017). *Fundamentación teórica del proyecto docente*. Universidad de Murcia: Murcia.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa, 5ª Ed*. Madrid: Pearson.
- Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 97-108.
- Mitra, D.L., Frick, W.C., & Crawford, E.R. (2011). The Ethical Dimensions of Student Voice Activities in the United States. En G. Czerniawski & W. Kidd (Comp.), *Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide* (pp. 367-378). Reino Unido: Emerald.
- Moriña-Díez, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27(3), 681-694.

- Parrilla, A., & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rei-fop.18.1.214381>
- Pearce, T.C., & Wood, B.E. (2019). Education for transformation: an evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113-130. Doi: <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>
- Peters, S.J. (2010). The heterodoxy of student voice: challenges to identity in the sociology of disability and education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 591-602. Doi: <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.500092>
- Rose, R., & Shevlin, M. (2014). Developing case studies within a longitudinal study of special needs provision in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(2), 113-121.
- Rudduck, J. (2007). Student Voice, Student Engagement, and School Reform. En D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (pp. 587-610). Doi: https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_29
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sabariego, M. (2010). Etnografía y estudio de casos. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 425-445). Madrid: Dykinson.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos, T., Calvo, A., Rodríguez, C., & Saiz, A. (2019). ICT for Inclusion. A Student Voice Research Project in Spain. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 39-54. Doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.iisv>
- Terrén, M., & Sales, A. (2016). Establecimiento de Normas de Aula para Favorecer la Voz del Alumnado. Estudio de Caso Español. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 151-166.
- Thoma, C.A., Rogan, P., & Baker, S.R. (2001). Student involvement in transition planning: Unheard voices. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(1), 16-29.
- Tong, S.Y.A., & Adamson, B. (2015). Student Voices in School-Based Assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2), 15-28.
- Traver, J.A., Sales, A., & Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 8(3), 96-119.

Anexo 1. Versión inicial de *EVABIMUR: Cuestionario para valorar las Aulas Abiertas de la Región de Murcia desde la perspectiva de su alumnado*

Cuestionario para valorar las Aulas Abiertas de la Región de Murcia desde la perspectiva de su alumnado

A continuación se presenta un cuestionario cuya finalidad es la valoración del Aula Abierta como medida de escolarización desde la perspectiva de su alumnado. Dadas las características de los estudiantes escolarizados en estas aulas, solicitamos su colaboración para la cumplimentación del mismo.

Este cuestionario está estructurado en dos apartados: satisfacción con el aula abierta y el aula de referencia, y la participación de su alumnado en la vida social y escolar, variando el tipo de respuesta (Si/No; elección), según las preguntas formuladas.

Se pretende hacer lo más comprensible posible el cuestionario para sus alumnos, por ello, en caso de considerarlo necesario, puede sustituir las imágenes o pictogramas propuestos, por aquellos que emplee usted en el aula con su alumnado.

Sin su colaboración, esta investigación no podría llevarse a cabo. Muchas gracias por su implicación en la misma.

IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO

1.- CENTRO:

.....

2.- TIPO DE AULA ABIERTA:

General

Específica: Autismo y otros TGD Discapacidad Auditiva

DATOS PERSONALES

1.- SEXO. SEÑALA CON UNA X.





NIÑO  NIÑA 





2.- EDAD:





3.- AÑOS DE PERMANENCIA DEL ALUMNO EN AULA ABIERTA:






- Es el primer curso Entre 2 y 3 cursos Entre 4 y 5 cursos
 Entre 6 y 10 cursos Más de 10 cursos

Satisfacción





<p>1.- Me gusta el aula abierta</p> <p>Identifica el aula, bien con fotografía, pictograma, etc. para ubicar al niño en su aula</p>	<p>No</p> 	<p>Si</p> 
<p>1.- Me gusta el aula abierta</p> <p>POSIBLE VARIANTE</p>	<p>No</p> 	<p>Si</p> 


2.- Lo que más me gusta del aula abierta:						
Asamblea	Los compañeros	Los profesores	El trabajo que hacemos	Las salidas (ver tipos de salidas... AVD o excursiones, etc.)	Las TIC	Otros:
				 	  	Ver posibilidades de añadir, tablet, pizarra digital...

3.- Me gusta estar en el aula de referencia	No	Si
Identifica el aula, bien con fotografía, pictograma, etc. para ubicar al niño en su aula		
3.- Me gusta estar en el aula de referencia	No	Si
POSIBLE VARIANTE		





4.- Lo que más me gusta del aula de referencia:						
Los compañer os	Los profesores	Educación Física	Artística	Música	Religión? ??	Consultar
						Religión, salidas, etc.

Participación



5.- Comparto las actividades con mis compañeros (del aula de referencia)	No	Si
		
5.- Comparto las actividades con mis compañeros (del aula de referencia)	No	Si
VARIANTE		

6.- En el recreo juego con mis compañeros	No 	Si 
6.- En el recreo juego con mis compañeros VARIANTE	No 	Si 

7.- En el recreo juego con mis compañeros de:		
Aula Abierta	Aula de referencia	Ambas
		

8.- Fuera del colegio me reúno con mis compañeros:	No 	Si 
8.- Fuera del colegio me reúno con mis compañeros: VARIANTE	No 	Si 

9.- Fuera del colegio me reúno con mis compañeros de:		
Aula Abierta	Aula de referencia	Ambas
		

??.- ¿Qué aula te gusta más?		
Aula Abierta	Aula de referencia	Ambas
		

OBSERVACIONES:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 2. Versión definitiva del *EVABIMUR: Cuestionario para valorar las Aulas Abiertas de la Región de Murcia desde la perspectiva de su alumnado*



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Cuestionario para valorar las Aulas Abiertas de la Región de Murcia desde la perspectiva de su alumnado

A continuación se presenta un cuestionario cuya finalidad es la valoración del Aula Abierta como medida específica desde la perspectiva de su alumnado. Dadas las características de los estudiantes escolarizados en estas aulas, solicitamos su colaboración como tutor para la cumplimentación del mismo.

Este cuestionario consta de 31 preguntas agrupadas en tres dimensiones: aula abierta, aula de referencia y participación/relación social. Su respuesta varía (Sí/No; elección; descripción), según el tema abordado.

Nuestro objetivo es hacer un cuestionario lo más comprensible posible para sus alumnos, por ello, en caso de considerarlo necesario, puede sustituir las imágenes o pictogramas propuestos, por aquellos que emplee usted en su aula.

Su colaboración es necesaria para poder llevar a cabo esta investigación. Le agradecemos su implicación.

IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO

1.- CENTRO:

.....

2.- TIPO DE AULA ABIERTA:

General Específica (concrete tipo): _____

DATOS PERSONALES

1.- SEXO. SEÑALA CON UNA X.

NIÑO  NIÑA 

2.- EDAD:

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



3.- AÑOS DE PERMANENCIA DEL ALUMNO EN AULA ABIERTA:

- Es el primer curso Entre 2 y 3 cursos Entre 4 y 5 cursos
 Entre 6 y 10 cursos Más de 10 cursos

4.- RESPONDE AL CUESTIONARIO:

- El alumno/el alumno con ayuda El tutor en representación del alumno

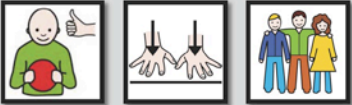




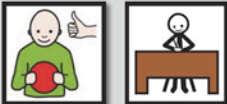




PREGUNTAS RELACIONADAS CON EL AULA ABIERTA

INCLUYA AQUÍ UNA IMAGEN DEL AULA SI LO CONSIDERA NECESARIO
PARA FACILITAR LA COMPRESIÓN DEL ALUMNO



<p>1.- ME GUSTA MI AULA</p>  <p>Insertar fotografía del aula del alumno</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>2.- ME GUSTA LA ASAMBLEA EN MI AULA</p>  	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 




Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



<p>3.- ME GUSTA ESTAR CON LOS COMPAÑEROS</p> 	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>4.- ME GUSTAN LOS PROFESORES</p>  <p>(Puede personalizar con la foto del profesor/a para facilitar la comprensión del enunciado en caso de ser necesario)</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>5.- ME GUSTA EL TRABAJO EN CLASE</p> 	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>6.- ME GUSTAN LAS SALIDAS AL ENTORNO</p> 	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 



7.- ME GUSTAN LAS TECNOLOGÍAS		NO	SI
			
  			

8.- ME GUSTAN LOS TALLERES		NO	SI
	PERSONALIZAR CON IMÁGENES DE TALLER/ES A LOS QUE ASISTE EL ESTUDIANTE		

Preguntas destinadas al tutor del aula abierta

9.- EL ALUMNO SALE AL AULA DE REFERENCIA En caso de que el alumno no salga al aula de referencia, por favor, concrete los motivos:		NO	SI
10.- EL ALUMNO SALE AL AULA DE REFERENCIA:			
Con apoyo pedagógico del centro educativo	Con apoyo pedagógico de asociación	Acompañado por AT	Solo (sus capacidades lo permiten)
11.- A CUÁNTAS SESIONES SEMANALES SALE EL ALUMNO AL AULA DE REFERENCIA:			















Entre 1 y 3	Entre 4 y 6	Entre 7 y 10	Más de 10
<p>PREGUNTAS RELACIONADAS CON EL AULA DE REFERENCIA</p> <p>INCLUYA AQUÍ UNA IMAGEN DEL AULA DE REFERENCIA SI LO CONSIDERA NECESARIO PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN DEL ESTUDIANTE</p>			

12.- ME GUSTA IR AL AULA DE REFERENCIA	NO	SI
  		

















13.- ME GUSTA ESTAR CON LOS COMPAÑEROS DEL AULA DE REFERENCIA	NO	SI
  		



















<p>14.- ME GUSTAN LOS PROFESORES DEL AULA DE REFERENCIA</p>   <p>(Puede personalizar con la foto del profesor/a para facilitar la comprensión del enunciado en caso de ser necesario)</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>15.- ME GUSTA IR A CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA</p>   <p>(Puede incluir la foto del profesor/a –o imágenes afines– para facilitar la comprensión del enunciado)</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>16.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE EDUCACIÓN FÍSICA</p>  	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



<p>17.- ME GUSTA IR A CLASE DE PLÁSTICA</p>   <p>(Puede incluir la foto del profesor/a –o imágenes afines- para facilitar la comprensión del enunciado)</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>18.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE CLASE DE PLÁSTICA</p>  	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>19.- ME GUSTA IR A CLASE DE MÚSICA</p>   <p>(Puede incluir la foto del profesor/a –o imágenes afines- para facilitar la comprensión del enunciado)</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>20.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE CLASE DE MÚSICA</p>  	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 















<p>21.- ME GUSTA IR A CLASE DE RELIGIÓN</p>   <p>(Puede incluir la foto del profesor/a para facilitar la comprensión del enunciado si lo considera necesario)</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>22.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE LA CLASE DE RELIGIÓN</p>  	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>23.- ME GUSTA IR A CLASE DE IDIOMAS</p>   <p>(Puede incluir la foto del profesor/a para facilitar la comprensión del enunciado si lo considera necesario)</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>24.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE LA CLASE DE IDIOMAS</p>  	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



A continuación se presentan varios enunciados donde puede incluir aquellas áreas/asignaturas a las que salga el estudiante que no se hayan indicado anteriormente. En caso de que no salga a ninguna asignatura adicional, no es preciso que las cumplimente.

25.- ME GUSTA IR A CLASE DE	NO	SI
 Insertar fotografía/picto del aula/área a la que salga el alumno		
26.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE CLASE DE	NO	SI
 Insertar fotografía/picto del aula/área a la que salga el alumno		
27.- ME GUSTA IR A CLASE DE	NO	SI
 Insertar fotografía/picto del aula/área a la que salga el alumno		
28.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE CLASE DE	NO	SI
 Insertar fotografía/picto del aula/área a la que salga el alumno		



29.- JUEGO EN EL RECREO		NO	SI
 			
30.- JUEGO EN EL RECREO			
 			
SOLO	COMPAÑEROS AULA ABIERTA	COMPAÑEROS AULA REFERENCIA	TODOS
	Insertar fotografía del aula	Insertar fotografía del aula	
31.- EN EL RECREO ESTOY CONTENTO		NO	SI
 			



32.- VOY A FIESTAS DE CUMPLEAÑOS DE COMPAÑEROS			NO	SI	
33.- VOY A FIESTAS DE CUMPLEAÑOS DE COMPAÑEROS					
AULA ABIERTA	AULA DE REFERENCIA	TODOS			
OBSERVACIONES:					



MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar