



Percepciones del profesorado sobre prácticas inclusivas con medios digitales en escuelas de especial dificultad. Un estudio mixto

Pilar Lasheras-Lalana

Universidad de Zaragoza

Mail: plasheras@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5170-9074>

Lucía Torres-Sales

Universidad de Zaragoza

Mail: l.torres@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2219-9225>

Begoña Vigo-Arazola

Universidad de Zaragoza

Mail: mbvigo@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9734-8596>

RESUMEN

En un contexto caracterizado por la transformación tecnológica, la diversidad sociocultural y la desigualdad, es de interés conocer cuáles son las prácticas inclusivas que se desarrollan con medios digitales en las escuelas de especial dificultad. Para ello, este estudio tiene como objetivo identificar cómo el profesorado de estas escuelas, ubicadas en ámbitos rurales y urbanos, incorpora las voces del alumnado a través de las prácticas de enseñanza creativa con medios digitales. Un enfoque metodológico mixto, basado en la combinación de datos cuantitativos y cualitativos, procedentes de un cuestionario a 220 docentes, y siete grupos de discusión, muestra diferencias significativas según la ubicación de las escuelas. El profesorado de escuelas rurales tiende a incorporar las voces del alumnado en mayor medida que el profesorado de las escuelas urbanas. Esta mayor o menor presencia de las voces parece estar conectada con una cultura escolar que condiciona la incorporación plena de las experiencias del alumnado. El estudio subraya la necesidad de superar el discurso deficitario asociado a estas escuelas y sugiere futuras líneas de investigación y formación docente para desarrollar prácticas creativas e inclusivas que valoren las voces del alumnado, contribuyendo así a la transformación educativa en contextos de especial dificultad.

Palabras clave: escuela primaria, igualdad de oportunidades, participación de los estudiantes, personal docente, tecnología de la educación.

Teachers' perceptions of inclusive practices with digital media in schools of special difficulties. A mixed study

ABSTRACT

In a context characterised by technological transformation, socio-cultural diversity and inequality, it is of interest to know what inclusive practices are developed with digital media in schools of special difficulties. To this end, this study aims to identify how teachers in these schools, located in rural and urban areas, incorporate the voices of students through creative teaching practices with digital media. A mixed methodological approach, based on a combination of quantitative and qualitative data from a questionnaire to 220 teachers and seven focus groups, shows significant differences according to school location. Teachers in rural schools tend to incorporate student voices to a greater extent than teachers in urban schools. This greater or lesser presence of voices seems to be connected to a school culture that conditions the full incorporation of students' experiences. The study highlights the need to overcome the deficit discourse associated with these schools and suggests future lines of research and teacher training to develop creative and inclusive practices that value student voices, thus contributing to educational transformation in contexts of special difficulty.

Keywords: educational technology, equal opportunity, primary school, student participation, teaching personnel.



1. Introducción

En la actualidad, las tecnologías digitales se consideran como una de las bases que contribuyen a democratizar la educación y a promover la inclusión (UNESCO, 2023). Diversos organismos instan a desarrollar políticas y prácticas educativas inclusivas para reducir desigualdades y construir sistemas educativos justos (ONU, 2015; UNESCO, 2023). La investigación ha evidenciado los retos y desigualdades a las que se enfrentan determinadas escuelas rurales y urbanas ubicadas en contextos geográficos remotos, de exclusión y vulnerabilidad social (Beach *et al.*, 2018; Bonal y Zancajo, 2020). En el contexto de estas escuelas, asociadas a un bajo rendimiento y eficiencia académica y económica, pocos estudios han profundizado en el análisis de las prácticas educativas con medios digitales (García-Sampedro *et al.*, 2018; Kajamaa y Rajala, 2018; Susinos *et al.*, 2019; Vigo-Arazola, 2021).

Bajo los principios de igualdad y justicia social (Martínez-Usarralde, 2021), España ha diseñado políticas de organización escolar y distribución de recursos orientadas a compensar la desigualdad socioeducativa. En este marco, a finales de los 80, surgen en este país las denominadas “escuelas de especial dificultad” (Real Decreto 895/1989, de 14 de julio), refiriéndose de forma genérica a centros educativos con diversas y complejas realidades socio-pedagógicas. La concreción de criterios para identificar estos puestos y centros de especial dificultad es realizada por cada Comunidad Autónoma (Moreno-Pinillos *et al.*, 2024; Poveda *et al.*, 2023).

En consonancia con la inclusión, se reconoce la importancia de trabajar con las voces del alumnado (Messiou *et al.*, 2022; Susinos *et al.*, 2019), desarrollando prácticas que incorporen sus intereses, culturas de origen y experiencias (Esteban-Guitart *et al.*, 2020), teniendo en cuenta igualmente el contexto (Beach *et al.*, 2018). De este modo, la incorporación de las voces del alumnado a través de las prácticas con medios digitales podría contribuir a que colectivos vulnerables y con culturas tradicionalmente marginadas fueran reconocidos y escuchados, posibilitando así la construcción de un sistema educativo justo (Esteban-Guitart *et al.*, 2020; Jones y Bubb, 2021).

En este sentido, las características de las prácticas de enseñanza creativa de cuarta generación (Craft *et al.*, 2014) subrayan la relevancia, la apropiación y el control del conocimiento, a partir del reconocimiento de las voces del alumnado y las de su contexto (Craft y Jeffrey, 2004; Vigo-Arazola, 2021). En estas prácticas, el diálogo y la expresión libre, la motivación intrínseca, la participación activa y la colaboración con otros sobre la base de estas voces son fundamentales para el aprendizaje. Desde esta perspectiva, las prácticas del profesorado podrían relacionarse con una pedagogía socialmente justa (Hempel, 2015).

En este contexto, la incorporación de las voces del alumnado a través de los medios digitales se interpreta como una herramienta que podría contribuir a mejorar el funcionamiento de las escuelas (p. ej. Jones y Bubb, 2021). Considerado lo anterior, este estudio tiene el propósito de profundizar en el trabajo con las voces del alumnado a través de las prácticas de enseñanza creativa con medios digitales en escuelas de especial dificultad.

1.1. Impacto de los medios digitales en la educación: oportunidades para la inclusión

Los medios digitales pueden contribuir estratégicamente a la inclusión educativa y social. Diferentes estudios destacan sus beneficios para flexibilizar y facilitar el acceso a la educación (Forteza *et al.*, 2022), personalizar el aprendizaje (Bicalho *et al.*, 2023; Esteban-Guitart *et al.*, 2020) y facilitar el aprendizaje com-

potencial (García-Sampedro *et al.*, 2018). Además, las prácticas de enseñanza con medios digitales han despertado gran interés por apoyar el aprendizaje y aumentar el rendimiento del alumnado (Kajamaa y Rajala, 2018).

Sin embargo, cuando su presencia en las escuelas se asocia con mayor calidad educativa vinculada a parámetros de eficiencia y eficacia (Sancho-Gil *et al.*, 2020), la implementación de las ‘nuevas tecnologías’ ha sido cuestionada desde el punto de vista pedagógico (Bicalho *et al.*, 2023) e inclusivo (Sancho-Gil *et al.*, 2020; Sunney *et al.*, 2023). Se hace una apropiación técnica de estos medios digitales y se utilizan para realizar prácticas centradas en el profesorado, más que en el alumnado (Varona-Klioukina y Engel, 2024).

1.2. El contexto y el profesorado como mediadores en el desarrollo de prácticas creativas e inclusivas con medios digitales.

El papel del profesorado ha sido destacado en diversas investigaciones como un factor determinante para lograr un uso creativo e inclusivo de los medios digitales (Bubb y Jones, 2020) así como para conectar las voces del alumnado con el aprendizaje escolar (Jones y Bubb, 2021; Kajamaa y Rajala, 2018; Vigo y Dieste, 2017).

El profesorado en situaciones de crisis (Bubb y Jones, 2020) y en contextos educativos desfavorecidos tiende a repensar las formas tradicionales de enseñanza, desarrollando prácticas creativas e inclusivas con los recursos disponibles, e incorporando la realidad escolar (Huerta y Alfonso-Benlliure, 2023; Vigo y Dieste, 2017).

En este contexto, Carranza-Yuncor *et al.* (2024) muestran que el profesorado de escuelas ubicadas en áreas rurales y urbanas presenta niveles muy similares en el dominio técnico y pedagógico de los recursos digitales. Sin embargo, parece haber diferencias significativas en relación con las habilidades de los docentes rurales y urbanos para generar compromiso social y conexiones con su realidad escolar a través de los medios digitales.

Considerando el marco anterior, esta investigación pretende profundizar en la presencia de las voces del alumnado en las prácticas de aula con medios digitales. Los objetivos planteados son los siguientes:

1. Conocer en qué medida el profesorado de las escuelas de especial dificultad desarrolla prácticas de aula con medios digitales que consideren las voces del alumnado.
2. Derivado del objetivo anterior interesa conocer si la ubicación de la escuela en un contexto rural o urbano influye en la consideración por parte del profesorado de las voces del alumnado en las prácticas de aula con medios digitales.
3. Identificar las experiencias del profesorado sobre el desarrollo de dichas prácticas.

2. Metodología

Este estudio forma parte de un proyecto I+D+i sobre prácticas creativas e inclusivas con medios digitales en escuelas de especial dificultad (PID2020-112880RB-100) desarrollado en dos fases. En la primera fase, se identificaron las escuelas de especial dificultad en España, atendiendo a la normativa de cada comunidad autónoma (Poveda *et al.*, 2023). En la segunda fase, se exploraron las percepciones del profesorado de estas escuelas sobre las prácticas de enseñanza creativa con medios digitales. Los datos presentados en este artículo derivan de esta segunda fase.

Para responder a los objetivos del estudio, se ha seguido un diseño de investigación mixto secuencial (Forni y Grande, 2020). Se utilizan datos cuantitativos y cualitativos de forma complementaria, permitiendo una comprensión integral del fenómeno de estudio que no sería posible con un único instrumento (Creswell y Creswell, 2018).

En relación con los dos primeros objetivos, se utilizaron técnicas de investigación cuantitativas mediante un cuestionario (Torres-Sales *et al.*, 2024) para identificar la presencia de las voces del alumnado en las prácticas creativas con medios digitales y estudiar la influencia de la ubicación de las escuelas en el desarrollo de dichas prácticas. Para el segundo objetivo se realizaron grupos de discusión, recogiendo las experiencias del profesorado para comprender y describir en profundidad los detalles de la relación entre voces del alumnado, medios digitales y prácticas creativas.

2.1. Estudio cuantitativo

2.1.1. Procedimiento y participantes

Se envió un cuestionario online dirigido al profesorado de las escuelas de especial dificultad de España identificadas en la primera fase, que constituía la población objeto de estudio. Tras llevar a cabo un muestreo no probabilístico, se obtuvieron 220 respuestas válidas. La Tabla 1 proporciona información sobre las características sociodemográficas del profesorado y la ubicación geográfica de las escuelas participantes.

Tabla 1.

Características de los participantes de la muestra. Elaboración propia.

Género	n	%
Femenino	167	76,2
Masculino	48	21,3
Prefiere no contestar	6	2,5
Edad		
25-34	23	11,8
35-44	85	43,3
45-54	73	30,3
55-63	38	14,2
>63	1	0,4
Experiencia profesional		
0-10 años	49	22
11-20 años	87	45
21-30 años	62	26,6
Más de 30 años	22	6,4
Ubicación de la escuela		
Urbano (Población (P) > 10.000 habitantes)	91	42
Semi-rural (2000<P<10000)	35	16
Rural (P<2.000 habitantes)	84	42

Para asegurar el cumplimiento de la ética en la investigación, se siguieron los procedimientos de recopilación de datos y los principios éticos conforme al Reglamento (UE) 2016/679 sobre Protección de Datos Personales. A los participantes se les entregó una hoja de participación, informándoles que la cumplimentación del cuestionario era un proceso voluntario y anónimo.

2.1.2. Instrumento

Cuestionario DesEi. Este cuestionario permite conocer las percepciones del profesorado acerca de las prácticas de enseñanza creativas e inclusivas con medios digitales.

El cuestionario fue elaborado *ad hoc* para la investigación del proyecto I+D+i (Torres-Sales *et al.*, 2024). En la primera sección, se recoge información sociodemográfica de las personas participantes. La segunda sección consta de 24 ítems con escalas tipo Likert de cuatro anclajes de respuesta (1 = *nunca*, 2 = *a veces*, 3 = *a menudo* y 4 = *siempre*). Los constructos teóricos del cuestionario fueron identificados a partir de la revisión de la literatura sobre prácticas de enseñanza creativa e inclusiva (p. ej. Vigo-Arrazola, 2021). Así, los ítems abordan dos dimensiones principales relacionadas con las prácticas creativas, *apropiación* y *control*. En este estudio se consideran los ítems que abordan las voces del alumnado que pertenecen a la dimensión de *apropiación* (Véase Tabla 2). Esta dimensión describe las percepciones del profesorado sobre las prácticas creativas e inclusivas con medios digitales basadas en la interacción individual del alumnado con sus propios intereses y experiencias de vida para construir el conocimiento.

Tabla 2.

Dimensión e ítems seleccionados. Elaboración propia.

Dimensión	Ítems
<i>Apropiación</i>	1. Facilito la expresión libre (oral, escrita, artística, ...) del alumnado a través de los medios digitales.
	2. Utilizo los medios digitales en el aula para identificar los intereses del alumnado.
	3. Organizo el plan de trabajo en el aula a través de medios digitales atendiendo a sus intereses.
	5. Promuevo que el alumnado experimente en sus temas de interés a través de medios digitales.
	6. Promuevo que el alumnado investigue sobre sus temas de interés a través de medios digitales.
	7. Solicito al alumnado que explore a través de medios digitales temas elegidos por ellos y ellas.
	8. Planteo actividades abiertas (indagación, expresión, interacción, ...) a través de los medios digitales.
	9. Promuevo la realización de actividades con medios digitales en las que el alumnado tiene autonomía para desarrollar la actividad libremente.
	15. Planteo actividades con medios digitales en conexión con la realidad del alumnado.

2.1.3. Análisis de datos

La información recopilada ha sido analizada mediante el programa estadístico IBM SPSS. 25, por medio de estadísticos descriptivos y de inferencia bivariable. Por incumplimiento de los supuestos de normalidad y homocedasticidad de la muestra se ha recurrido a técnicas estadísticas no paramétricas. Para com-

probar la relación entre la ubicación de las escuelas de especial dificultad (urbana y rural) y el desarrollo de prácticas con medios digitales que consideren las voces del alumnado, se ha aplicado la H de Kruskal-Wallis para la comparación entre grupos. Para profundizar en las diferencias detectadas dentro del intervalo de confianza (95%) se ha efectuado la prueba Chi-Cuadrado y representación de tablas de contingencia.

2.2. Estudio cualitativo

Se desarrollaron grupos de discusión para conocer las percepciones y experiencias del profesorado en relación con la consideración de las voces del alumnado en las prácticas con medios digitales. Se adoptó una perspectiva de los grupos de discusión abierta y flexible, poniendo el acento en las interacciones entre participantes. Sus conversaciones fueron la principal fuente de información (Watts y Ebbutt, 1987). A partir de la revisión de la literatura y de los resultados del cuestionario, se elaboró un guion con diferentes núcleos temáticos de interés para el proyecto. Estos núcleos se plantearon de forma abierta, abordando: i) el contexto socioeducativo de la escuela y la experiencia profesional docente; ii) la presencia de las voces del alumnado en las prácticas de aula con medios digitales.

2.2.1. Participantes y procedimiento

En el diseño de los grupos se siguieron los criterios establecidos en la literatura con respecto a las características de los participantes (Watts y Ebbutt, 1987). Se buscó formar grupos siguiendo los principios de homogeneidad y heterogeneidad. Se realizó un muestreo accidental, remitiendo un informe de los resultados del cuestionario a través del correo electrónico a todas las escuelas de especial dificultad participantes en el estudio. Este sirvió, además, para solicitar al profesorado su participación en el estudio cualitativo. Finalmente, 15 escuelas y un total de 32 docentes mostraron su voluntad de participar. La Tabla 3 recoge las características demográficas de estos participantes. Una vez confirmada su participación y obtenidos los consentimientos informados, se llevaron a cabo telemáticamente siete grupos de discusión organizados por comunidades autónomas.

Tabla 3.

Características de los participantes de los grupos de discusión.

Elaboración propia.

Comunidad autónoma	Nº Grupo	Género	Ubicación centro	Años de experiencia
Madrid	G1	Mujer: 3	Urbana	Más de 10:1; Menos de 10: 2
Extremadura	G1	Mujer: 4; Hombre: 2	Urbana	Más de 10: 2; Menos de 10: 2
Andalucía	G1	Mujer: 6	Urbana	Más de 10: 5; Menos de 10: 1
Aragón	G1	Mujer: 4 Hombre: 1	Rural	Más de 10: 3 Menos de 10: 2
Aragón	G2	Mujer: 4	Rural	Más de 10: 3; Menos de 10: 1
Aragón	G3	Mujer: 3	Rurales	Más de 10: 1; Menos de 10: 2
Aragón	G4	Mujer: 4; Hombre: 1	Urbana	Más de 10: 4; Menos de 10: 1

Se les asignaron códigos según su comunidad autónoma, el grupo de discusión en el que participaron y la ubicación de su escuela.

2.2.2. Análisis de datos

Los datos fueron sometidos a un proceso reflexivo de categorización (Miles y Huberman, 1994). Inicialmente, este proceso de categorización fue de carácter deductivo (categorías selectivas) (Braun y Clarke, 2006), partiendo de los ítems del cuestionario. Posteriormente, se continuó con un proceso de categorización inductivo (categorías axiales) de los datos recogidos en los grupos de discusión. El análisis de la información procedente de los grupos de discusión fue triangulado por las tres investigadoras para garantizar la validez de la información (Creswell y Creswell, 2018). Para llevar a cabo este análisis, se utilizó el software Nvivo 1.6.1 como herramienta de apoyo. La Tabla 4 muestra las categorías selectivas y axiales resultantes del análisis.

Tabla 4.

Dimensión y categorías de análisis selectivas y axiales. Elaboración propia.

Dimensión	Categorías selectivas	Categorías axiales		
		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
	Intereses del alumnado en las prácticas de aula con medios digitales	Presencia	Valoración y reconocimiento	Motivación y compromiso Relevancia del aprendizaje
Apropiación individual del alumnado con sus propios intereses y experiencias de vida para construir el conocimiento	Experiencias y contexto del alumnado en las prácticas de aula con medios digitales	Ausencia	Tensiones	Currículo escolar Rendimiento Pedagogías dominantes
	Autonomía en la toma de decisiones para construir sus aprendizajes	Gestión de la tarea por el profesorado	Desconexión con las voces del alumnado	Investigación, exploración y experimentación Aprendizaje creativo
		Rol activo del alumnado		

3. Resultados

3.1. Presencia de la voz del alumnado en las prácticas con medios digitales

El análisis cuantitativo muestra que, en promedio, el profesorado se inclina hacia una posición que promueve incluir las voces del alumnado en sus prácticas con medios digitales, situando sus respuestas en un punto intermedio de la escala 1-4 ($M = 2,35$; $DT = 0,53$). Esto es, el profesorado destacó incorporar *a veces* y *a menudo* los intereses y experiencias de vida del alumnado en sus prácticas con medios digitales (Véase Tabla 5).

Tabla 5.

Medias y desviaciones estándar de la dimensión Apropiación. Elaboración propia.

Ítems	Media	DT
1. Facilito la expresión libre (oral, escrita, artística, ...) del alumnado a través de los medios digitales.	2,72	0,820
2. Utilizo los medios digitales en el aula para identificar los intereses del alumnado.	2,70	0,750
3. Organizo el plan de trabajo en el aula a través de medios digitales atendiendo a sus intereses.	2,72	0,772
5. Promuevo que el alumnado experimente en sus temas de interés a través de medios digitales.	2,59	0,759
6. Promuevo que el alumnado investigue sobre sus temas de interés a través de medios digitales.	2,68	0,780
7. Solicito al alumnado que explore a través de medios digitales temas elegidos por ellos y ellas.	2,56	0,785
8. Planteo actividades abiertas (indagación, expresión, interacción, ...) a través de los medios digitales.	2,54	0,787
9. Promuevo la realización de actividades con medios digitales en las que el alumnado tiene autonomía para desarrollar la actividad libremente.	2,40	0,733
15. Planteo actividades con medios digitales en conexión con la realidad del alumnado.	2,58	0,810
Total Apropiación	2,35	0,538

Concretamente, la mayoría de las respuestas se ubicaron en la categoría *a veces*, aunque con una tendencia positiva hacia la respuesta *a menudo*, con algunas excepciones situadas en las categorías *nunca* y *siempre*.

En los grupos de discusión, los participantes también reconocieron el valor de considerar las voces del alumnado en sus prácticas de aula con medios digitales.

Al claustro, les digo, es preferible media hora hablando con el alumnado y que os cuenten, porque son personas que necesitan hablar [...] es como que mi meta... es como que intento meterme en sus vidas, porque es lo que necesitan. (GD1_AR_Mrural1)

Las respuestas uniformes del cuestionario también sugieren que existe una coherencia en cómo y para qué se aborda la integración de las voces del alumnado en estas prácticas. Así, los ítems muestran una tendencia en positivo a considerar *a menudo* que el profesorado utiliza los medios digitales para facilitar la expresión libre ($M = 2,72$; $DT = 0,820$), identificar los intereses del alumnado ($M = 2,70$; $DT = 0,750$), para organizar el plan de trabajo del aula atendiendo esos intereses ($M = 2,72$; $DT = 0,772$) y para promover que el alumnado investigue sobre sus temas de interés ($M = 2,68$; $DT = 0,780$). Esta consideración de los intereses también fue una afirmación generalizada por el profesorado en los grupos de discusión como indicaba, por ejemplo, un maestro cuando decía “para mí es muy importante partir de los intereses del alumnado [...] coger el currículo y luego conectar con eso, con los intereses de los críos [...] y lo que les motiva para aprender” (GD4_AR_Murbano4).

Esta práctica se justifica por parte del profesorado en relación con el aumento de la motivación del alumnado cuando las prácticas en el aula se alinean con sus intereses y experiencias.

En lengua estamos trabajando el cartel, pues lo que hago es que cada uno prepara el cartel sobre lo que le guste. Pues está Felipe, que le gusta el de fútbol, pues prepara uno de fútbol con Canva, y las otras de baile porque les gusta el baile. (GD_4_MUrbano)

En este marco, en ocasiones parece que el uso de los medios digitales constituye un objeto de interés para el alumnado. No obstante, la elección de las actividades educativas son decisión del profesorado.

Es para motivarlos. [...] estudiar les aburre, entonces tenemos que buscar la forma de que se enganchen [...], podemos hacer unos Juegos y un Classdojo, o hacen Kahoot, entonces meten una dinámica como de recompensas, entonces, yo en este caso lo veo si te portas bien y haces las cosas tenéis una recompensa. (GD1_AR_Mrural1)

En coherencia con este resultado, los ítems muestran una tendencia más próxima a considerar *a veces* la utilización de los medios digitales para promover que el alumnado experimente en sus temas de interés ($M = 2,59$; $DT = 0,759$), solicitar que el alumnado explore sobre temas elegidos por ellos y ellas ($M = 2,56$; $DT = 0,785$), plantear actividades abiertas ($M = 2,54$; $DT = 0,787$), conectadas con la realidad del alumnado ($M = 2,58$; $DT = 0,810$) y promover actividades con los medios digitales en los que el alumnado tiene autonomía para desarrollarlas libremente ($M = 2,40$; $DT = 0,733$). Asimismo, en los grupos de discusión se reconoció que las voces del alumnado tienden a ser un añadido ocasional a las prácticas de aula en lugar de una parte integrada del trabajo cotidiano considerado importante y curricular. En este sentido así lo señalaba una maestra: “Desde el área de tutoría sí que, a lo mejor, nos podemos meter más en los intereses, o cuando hablamos ya de intereses personales. Pero, al final, lo rige también el currículum” (GD_AR1_MRURAL).

El profesorado experimenta presión y preocupación por aumentar el rendimiento académico del alumnado y cumplir con el currículo preestablecido, condicionando trabajar con las voces del alumnado.

En esta escuela, las programaciones no están abiertas y eso dificulta muchísimo porque es sumar trabajo, suma muchísimo trabajo. Se funciona mucho con libro de texto porque ‘mira está todo ahí organizado y así facilita la programación. Ya tenemos todo ahí escrito. Solo hay que seguirlo’. (GD2_AR_Mrural1)

En este sentido, se encuentra otra perspectiva en la que el reconocimiento de las voces a través de los medios digitales es visto como una oportunidad para generar otros modos de hacer. En estos, el alumnado puede hacer uso de su agencia para aprender, posibilitando la participación de todos y respetando el ritmo de cada uno. Así, en algunos casos, el profesorado destaca que el uso de medios digitales le facilita utilizar las voces del alumnado para considerar sus intereses, pero también para que tome decisiones sobre el proceso de aprendizaje. Así lo señalaba una maestra:

Cuando usamos los medios digitales, ellos tienen la posibilidad de trabajar cada uno a su ritmo. Ellos autorregulan mejor su ritmo de aprendizaje, deciden lo que quieren hacer hoy y lo que quieren hacer mañana. Ellos tienen más libertad en el sentido de autogestión. (GD_MA_Murb1)

En línea con lo anterior, el profesorado valora la incorporación de los medios digitales en sus prácticas, buscando ampliar oportunidades para favorecer la autonomía del alumnado y para que este se apropie del conocimiento a través de la experimentación y la investigación:

Le hemos dado una vuelta de tuerca [a cómo incorporamos los medios digitales] y ahora tratamos de ver la posibilidad de que el alumnado sea activo. Es decir, que ellos monten su Stop-Motion [...], o sea, hemos hecho cosas para que ellos pierdan el miedo a construir cosas, y que el profesorado seamos un ayudante. (GD_6_MUrbano)

El profesorado valora y reconoce las voces del alumnado cuando permite que éstos experimenten e investiguen a partir de sus intereses, inquietudes y experiencias de vida para aprender dentro del aula. Una maestra explicaba cómo el trabajo de experimentación a partir de estos intereses favorece construir aprendizajes relevantes y posibilita la participación de todos:

Tener los ordenadores me permite que ellos investiguen, contrasten y aprendan sobre lo que les interesa [...] al final hemos aprendido todos [...] para mí esto es muy importante. Yo me voy súper contenta a casa, y ellos también. (GD_5_MRural).

En este sentido, es posible identificar la presencia y el reconocimiento por parte del profesorado de las voces del alumnado a través del uso de los medios digitales en prácticas de investigación. No obstante, esto no es una constante en todo el profesorado.

3.2. Influencia de la ubicación del centro en la consideración de las voces del alumnado con los medios digitales

Analizados por medio de la H de Kruskal-Wallis, los promedios de importancia registrados en el cuestionario difieren significativamente ($p < 0,05$) entre el profesorado ubicado en escuelas rurales, semi-rurales y urbanas.

Los resultados representan patrones de respuesta diferentes en docentes rurales, semi-rurales y urbanos. La H de Kruskal-Wallis revela diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en la dimensión *Apropiación* (véase Tabla 6). En este sentido, la ubicación de la escuela en una zona rural (120,39) parece influir en que el profesorado considere en mayor medida las voces del alumnado en las prácticas con medios digitales. Asimismo, aunque las escuelas semi-rurales obtienen un rango promedio menor en comparación con las rurales, la diferencia entre estas y las urbanas es considerable.

Tabla 6.

Resultados Prueba H de Kruskal-Wallis. Elaboración propia.

Dimensión	H de Kruskal-Wallis	gl	Sig. aintótica
Apropiación	8,712	2	0,013
Dimensión	Ubicación del centro	N	Rango promedio
	Urbana	91	97,37
Apropiación	Semi-urbana	35	90,90
	Rural	84	120,39

La prueba Chi-cuadrado determina que hay diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de las escuelas rurales, semi-rurales y urbanas en los ítems dos, cinco y nueve de la dimensión *Apropiación*. Estos ítems hacen referencia a las prácticas con medios digitales en las que el profesorado i) identifica los intereses del alumnado, ii) promueve que experimente en sus temas de interés y iii) tenga autonomía para desarrollar la actividad libremente. Paralelamente, en los ítems uno, tres, seis, siete, ocho y 15 no hay diferencias significativas ($p > 0,05$) (Véase Tabla 7).

Tabla 7.

Tablas de contingencia Chi-cuadrado. Elaboración propia.

Ítem	Valor	df	Chi-cuadrado (sig.)
Ítem 1	7,566	6	0,272
Ítem 2	18,900	6	0,004
Ítem 3	10,640	6	0,100
Ítem 5	16,325	6	0,012
Ítem 6	9,088	6	0,169
Ítem 7	10,605	6	0,101
Ítem 8	12,478	6	0,052
Ítem 9	20,215	6	0,003
Ítem 15	4,929	6	0,553

El análisis de los datos procedentes de los grupos de discusión indica resultados similares. El profesorado de las escuelas rurales hizo referencia continua a la consideración del contexto y las experiencias de vida del alumnado en sus prácticas de enseñanza con medios digitales de una forma natural. El profesorado manifiesta la voluntad de integrar las experiencias de vida del alumnado vinculadas al territorio y a la comunidad rural de sus escuelas, como muestra el siguiente verbatim:

[...] nosotros, que estamos en escuela rural, intentamos incorporar la vida del alumnado cuanto más [...] trabajamos muchas veces con todo lo que tenemos en nuestro entorno [...] vamos incluyendo cosas de la vida del niño o del día a día. (GD2_AR_MRural3)

Por otro lado, el profesorado de las escuelas urbanas estudiadas igualmente considera la conexión con las experiencias de vida del alumnado. Sin embargo, esta conexión surge como respuesta a las dificultades del contexto en el que se encuentran desarrollando su labor (absentismo, pobreza, exclusión...). Estas realidades obligan al profesorado a buscar formas de conectar con su alumnado desde prácticas alternativas al currículum estandarizado. El profesorado valora las voces del alumnado para desarrollar prácticas pedagógicas que respondan a sus necesidades y hacer que el aprendizaje sea más relevante para sus vidas cotidianas.

Trabajamos con más ilusión, porque ya no es porque tú digas que hay que hacerlo, sino porque vemos que realmente nuestro alumnado sí lo necesita. Entonces, ya no es la misma manera de trabajar [...]. Aquí nunca estamos preparados, aquí estamos siempre preparándonos, intentando mejorar [...] porque tú dices oye, vamos a pasar a esto, que con esto tenemos más posibilidades de que ellos vayan a conseguirlo. (GD1_A_M1urbano)

En este marco, las voces del alumnado son reconocidas por parte del profesorado de estas escuelas con distintos sentidos. En las escuelas rurales se incorporan como una práctica natural, y en las escuelas urbanas como respuesta a las dificultades que experimentan.

4. Discusión

La digitalización, la inclusión y la creatividad han cobrado relevancia en los últimos años (UNESCO, 2023) en un contexto en el que hay escuelas que se encuentran en situación de desigualdad respecto a otras (Bonal y Zancajo, 2020). Considerando la incorporación de las voces del alumnado como un elemento propio de las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva que se alinea con principios de participación, democratización y personalización del aprendizaje (Messiou *et al.*, 2022; Susinos *et al.*, 2019) que puede desafiar las pedagogías dominantes (Jones y Bubb, 2021), este estudio buscaba explorar su presencia en las prácticas de enseñanza con medios digitales desarrolladas en las escuelas de especial dificultad. Asimismo, se ha estudiado la influencia de la ubicación geográfica del centro en el desarrollo de estas prácticas. Este estudio contribuye al conocimiento sobre las prácticas de enseñanza creativa (Craft y Jeffrey, 2004; Vigo-Arrazola, 2021) con medios digitales en las escuelas de especial dificultad.

La combinación de un doble análisis basado en la información recogida a través de un cuestionario y de grupos de discusión, ha permitido enriquecer el conocimiento sobre las prácticas de enseñanza creativa con medios digitales en un contexto que apuesta por la inclusión en educación.

De acuerdo con el primer objetivo, centrado en conocer en qué medida el profesorado de las escuelas de especial dificultad desarrolla prácticas de aula con medios digitales que consideren las voces del alumnado, los resultados muestran que hay un reconocimiento generalizado entre el profesorado de las escuelas estudiadas de las voces del alumnado en las prácticas con medios digitales. El profesorado frecuentemente hace esfuerzos por identificar e incorporar estas voces (Jones y Bubb, 2021). Los datos de los grupos de discusión permitieron profundizar en esta cuestión, obteniendo como resultado la presencia de dos visiones respecto a esta valoración de las voces del alumnado. De una parte, el profesorado destacó la importancia de reconocer los intereses del alumnado como medio para favorecer su motivación para cumplir con el currículum prescrito y conseguir mayor rendimiento académico. Sin embargo, estas voces no tenían un impacto significativo en las prácticas de enseñanza. Esto podría llevar a una desconexión entre el alumnado y la escuela, afectando negativamente su compromiso y motivación. En esta línea, el profesorado relataba prácticas de enseñanza centradas en el alumnado y en los medios tecnológicos desde una perspectiva técnica (Varona-Klioukina y Engel, 2024) que dificulta el desarrollo de prácticas que transformen la realidad escolar hacia la inclusión (Sancho-Gil *et al.*, 2020).

De otra parte, hubo profesorado que reconoció el valor de las voces del alumnado para salir de las formas tradicionales de enseñanza, favoreciendo la relevancia, la apropiación y el control del aprendizaje por parte del alumnado cuando usan los medios digitales (Bubb y Jones, 2020; Vigo-Arrazola, 2021). En este sentido, el profesorado expresó que la combinación de me-

dios digitales y voces del alumnado en sus prácticas rompía los roles y prácticas tradicionales dentro del aula (García-Sampedro *et al.*, 2018), facilitaba la investigación y la exploración sobre sus propios intereses y experiencias de vida (Del Moral *et al.*, 2014), permitía la participación de todo el alumnado y contextualizaba la enseñanza en el aula desde una perspectiva inclusiva (Bicalho *et al.*, 2023; Esteban-Guitart *et al.*, 2020; Forteza *et al.*, 2022). Este profesorado planteaba prácticas basadas en la exploración, experimentación y la investigación, favoreciendo una interpretación creativa de la tarea que situaba los intereses y experiencias del alumnado en un lugar importante (Kajamaa y Rajala, 2018).

De este modo, considerar las voces del alumnado permite aprovechar el potencial transformador que se atribuye a la tecnología digital (UNESCO, 2023), y adaptarse a las demandas cambiantes de una pedagogía inclusiva (Susinos *et al.*, 2019) de forma sostenible. Sin embargo, esta incorporación de las experiencias del alumnado en el trabajo cotidiano del aula con medios digitales (Sunney *et al.*, 2023; Szelei *et al.*, 2019; Vigo y Dieste, 2017), resulta difícil cuando el currículum se presenta como un elemento escolar sujeto a los estándares y la eficiencia educativa (Beach *et al.*, 2018; Kajamaa y Rajala, 2018).

En relación con el segundo objetivo, sobre la relación entre la ubicación de la escuela y la presencia de las voces del alumnado en las prácticas de aula con medios digitales, este estudio concluye que el profesorado de las escuelas rurales es más proclive a incorporar las voces del alumnado en sus prácticas de enseñanza frente al profesorado de los centros urbanos de especial dificultad. Sin embargo, esto no quiere decir que el profesorado de las escuelas de especial dificultad ubicadas en espacios urbanos no atiende estas necesidades. De este modo, en los grupos de discusión se puso de manifiesto que el profesorado de las escuelas urbanas era sensible y estaba comprometido con la realidad de exclusión y vulnerabilidad de su escuela y su alumnado, lo que le impulsaba a buscar otras formas de desarrollar sus prácticas educativas (Huerta y Alfonso-Benillure, 2023) con medios digitales (Carranza-Yuncor *et al.*, 2024; Vigo y Dieste, 2017; Vigo-Arrazola, 2021). La diferencia fundamental se presenta en relación con la consideración de la vida del alumnado como una práctica normalizada en las escuelas rurales y con la intención de superar las dificultades que experimenta el profesorado en las escuelas urbanas. En el caso de las escuelas semirurales, el profesorado parece generar prácticas menos consolidadas, lo que resalta la necesidad de explorar con mayor profundidad cómo influyen las características de las condiciones organizativas de las escuelas.

5. Conclusión

A pesar de que este estudio se ha realizado en el contexto de España, puede tener implicaciones más amplias para la educación inclusiva en el espacio internacional. Cuando hay investigaciones que dan cuenta de la existencia de escuelas de 'especial dificultad' (Poveda *et al.*, 2023) en otros países (p. ej. Beach *et al.*, 2018), esta investigación contribuye a la visibilidad y a la desestigmatización de las mismas, tanto dentro del marco educativo como en el de la investigación. En este sentido, el estudio puede contribuir a romper con el discurso deficitario que políticas y prácticas educativas que se generan en torno a estas escuelas y sus contextos (Vigo y Dieste, 2017).

El estudio tiene implicaciones para la formación del profesorado. El desarrollo de prácticas creativas (Craft, 2014) puede contribuir a superar los desafíos inherentes al desarrollo de prácticas inclusivas (Vigo-Arrazola, 2021) y, más concretamente, reforzando el trabajo con las voces del alumnado.

Así, este artículo abre futuras líneas de investigación que tienen que ver, por un lado, i) con el análisis de casos sobre prácticas de enseñanza con las voces del alumnado a través de los medios digitales que permitan profundizar sobre las implicaciones que generan estas prácticas en las escuelas de especial dificultad y sus comunidades; ii) ampliar el estudio incorporando las percepciones del alumnado y las de profesorado de centros de especial dificultad de otros niveles educativos; iii) desarrollar procesos de investigación que favorezcan el desarrollo de una enseñanza creativa; iv) profundizar sobre la influencia de otras variables sociodemográficas del profesorado de escuelas de especial dificultad en el desarrollo de estas prácticas como, por ejemplo, la Competencia Digital Docente; y v) desarrollar planes de formación que habiliten al profesorado a incorporar las voces del alumnado a través de prácticas creativas.

Referencias

- Beach, D., From, T., Johansson, M., y Öhrn, E. (2018). Educational and spatial justice in rural and urban areas in three Nordic countries: a meta-ethnographic analysis. *Education Inquiry*, 9(1), 4-21. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1430423>
- Bicalho, R., Coll, C., Engel, A., y Lopes, M. (2023). Integration of ICTs in teaching practices: Propositions to the SAMR model. *Educational Technology Research and Development*, 71, 563-578. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10169-x>
- Bonal, X., y Zancajo, A. (2020). Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bubb, S., y Jones, M.-A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209-222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Carranza-Yuncor, N., Rabanal-León, H., Villena Zapata, L., y Mora Mau, M. (2024). Competencia digital. Análisis comparativo pospandemia en maestros de instituciones urbanas y rurales. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 76(1), 31-48. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.99045>
- Craft, A., y Jeffrey, B. (2004). Learner inclusiveness for creative learning. *Education 3-13*, 32(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/03004270485200201>
- Craft, A., Cremin, T., Hay, P., y Clack, J. (2014). Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity. *Ethnography and Education*, 9(1), 16-34. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.828474>
- Creswell, J., y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Del Moral, M., Martínez, L., y Piñeiro, M. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, 42(1), 61-67. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70010-1](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70010-1)
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., González-Patiño, J., y González-Ceballos, I. (2020). La personalización educativa en tiempos de cambio e innovación educativa. Un ejemplo ilustrativo. *Aula Abierta*, 49(4), 395-402. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.395-402>
- Forni, P., y Grande, P. D. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>
- Forteza, D., Taddei, A., y Rodríguez-Martín, A. R. (2022). Diseño y personalización de contextos educativos inclusivos: estrategias y tecnologías didácticas. *Education Sciences & Society*, 2, 198-213. <http://dx.doi.org/10.3280/ess2-2022oa14584>
- García-Sampedro, M., Miranda-Morais, M., y Iñesta-Mena, E. (2018). Oral Communication and M-learning in the primary school English Classroom: photography and video as a resource. *Fonseca Journal of Communication*, 16, 139-158. <https://doi.org/10.14201/fjc201816139158>
- Hempel, A. (2015). Learner agency and social justice: What can creative pedagogy contribute to socially just pedagogies? *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 531-554. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1082497>
- Huerta, R., y Alfonso-Benlliure, V. A. (2023). Creatividad e implicación docente: análisis de factores que influyen en el respeto a la diversidad sexual del alumnado de secundaria. *Aula Abierta*, 52(1), 7-14. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.7-14>
- Jones, M. A., y Bubb, S. (2021). Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in 'perfect' conditions. *Improving Schools*, 24(3), 233-244. <https://doi.org/10.1177/1365480219901064>
- Kajamaa, A., y Rajala, A. (2018). A digital learning environment mediating students' funds of knowledge and knowledge creation. *Studia paedagogica*, 23(4), 49-66. <https://doi.org/10.5817/SP2018-4-3>
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Messiou, K., Bui, L., Ainscow, M., Gasteiger, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M., y Echeita, G. (2022). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 21(2), 355-376. <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moreno-Pinillos, C., Vigo-Arrazola, B., y Lasheras-Lalana, P. (2024). Discursos y percepciones del profesorado sobre el uso de los medios digitales en escuelas rurales de especial dificultad. *Educator*, 60(2), 337-356. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2028>
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. ONU.
- Poveda, D., Matsumoto, M., y Vigo, M. B. (2023). La "especial dificultad/complejidad" como objeto limítrofe en la política educativa española. En K. Gajardo-Espinoza, y J. Cáceres-Iglesias (Coords.), *Soñar grande es soñar juntas: en busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 1188-1198). Octaedro. <https://octaedro.com/wpcontent/uploads/2023/04/9788419506818.pdf>
- Real Decreto 895/1989, de 14 de julio, por el que se regula la provisión de puestos de trabajo en Centros públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 172, de 20 de julio de 1989.
- Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., y Miño-Puigercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media, and Technology*, 45(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873>
- Sunney, J., Afolayan, A., y Lina, M. (2023). School-Based Digital Innovation Challenges and Way Forward Conversations about Digital Transformation in Education. *Education Sciences*, 13(4), 344. <https://doi.org/10.3390/educsci13040344>
- Susinos, T., Calvo, A., Rodríguez, C., y Saiz, Á. (2019). ICT for Inclusion. A Student Voice Research Project in Spain. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 39-54. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m11-23.iisv>

- Torres-Sales, L., Vigo-Arrazola, B., Lasheras-Lalana, P., y Sánchez-García, A. B. (2024, en prensa). Validación del cuestionario DesEi para evaluar las percepciones del profesorado sobre prácticas creativas e inclusivas con medios digitales. *Revista Complutense de Educación*.
- UNESCO (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* UNESCO.
- Varona-Klioukina, S., y Engel, A. (2024). Prácticas de personalización del aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: una revisión sistemática. *Edu-tec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 87, 236-250. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3019>
- Vigo, B., y Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta*, 46, 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.25-32>
- Vigo-Arrazola, B. (2021). Desarrollo de prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. En C. Latorre, y A. Quintas (Coords.), *Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje* (pp. 129-144). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16298-4>
- Watts, M., y Ebbutt, D. (1987). More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British educational research journal*, 13(1), 25-34. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0141192870130103>