
UNIVERSIDAD DE BURGOS



Facultad de Educación

Máster Educación y Sociedad Inclusivas

TRABAJO FIN DE MÁSTER

EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL DE LOS NIÑOS Y JÓVENES DE ETNIA GITANA: UN ESTUDIO DE CASO

CURSO 2018-2019

ALUMNA: LAURA RIVERA OTERO

Tutores: Raquel Casado Muñoz y Fernando Lezcano Barbero

Resumen

Es creciente el interés por estudiar la participación de los niños/as y jóvenes en entornos educativos y sociales para conocer el grado de cumplimiento de los derechos de los mismos, a la luz de lo expuesto en el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989). Así mismo, es particularmente necesario conocer y estudiar el derecho de los niños/as y jóvenes más vulnerables a ser escuchados. Ese es el caso de quienes pertenecen a culturas minoritarias, como la cultura gitana. Este Trabajo Fin de Máster (TFM) desarrolla una investigación con dos fases determinadas: en primer lugar se realiza una revisión sistemática de la literatura entorno a la temática y, en segundo lugar, se realiza un estudio de caso de un joven gitano en Burgos. La primera parte ha servido para confirmar el incipiente interés que se le otorga al objeto de estudio en contextos españoles y latinoamericanos frente a los anglosajones. El estudio de caso ha permitido identificar una alta capacidad de toma de decisiones del joven, así como su elevada participación y autonomía en la toma de decisiones gracias a la confluencia de diversos factores que se analizan en profundidad.

Palabras clave: Participación del alumnado, derecho de los jóvenes a ser escuchados, educación, necesidades específicas de apoyo educativo, cultura gitana.

Abstract

There is a growing interest in studying the participation of children and young people in educational and social environments in order to know the degree of fulfilment of their rights, in the light of what is stated in Article 12 of the Convention on the Rights of the Child (UNO, 1989). It is also particularly necessary to know and study the right of the most vulnerable children and young people to be heard. This is the case of those who belong to minority cultures, such as the Roma culture. This End of Master Work develops an investigation with two specific phases: firstly, a systematic review of the literature on the subject and, secondly, a case study of a young Romany in Burgos. The first part has served to confirm the incipient interest that is given to the object of study in Spanish and Latin American contexts as opposed to the Anglo-Saxons. The case study has identified a high decision-making capacity of the young person, as well as their high participation and autonomy in decision-making thanks to the confluence of various factors that are analyzed in depth.

keywords: Student participation, young people's right to be heard, education, specific needs for educational support, gypsy culture.

Agradecimientos

*Gracias a EDINTEC, y especialmente a los directores
de TFM, por el apoyo recibido durante la
elaboración de todo el trabajo,
además del aprendizaje generado en este proceso.*

*Agradecer también a mi familia, amigos y pareja,
ya que sin vosotros nada de esto sería posible.
El hecho de que yo esté aquí es por la confianza incondicional
que todos vosotros habéis puesto en mí.*

ÍNDICE

Introducción	1
PARTE I: MARCO CONCEPTUAL.....	3
1. Revisión internacional del derecho de los niños/as y jóvenes a la participación.....	3
1.1. Medidas legislativas en España.....	5
1.2 Legislación de Castilla y León	6
2. Participación de niños/as y jóvenes	7
2.1 Participación de niños y adolescentes en la escuela	10
2.2.1 Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)	11
3.1. Políticas e iniciativas de inclusión educativa a la población gitana en España .	15
3.2 Población gitana y éxito educativo	17
4. Participación en niños, niñas y jóvenes gitanos	18
PARTE II: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
5. Objetivos.....	22
6. Fases de la investigación del proyecto de Castilla y León	22
7. Metodología.....	23
7.1 Revisión de la literatura académica.....	23
7.2 Estudio de caso en profundidad del joven gitano.....	24
7.2.1 Selección de informantes.....	25
7.2.2 Recogida y análisis de la información	26
7.2.3 Responsabilidades éticas y legales.....	28
8. Resultados.....	29
8.1. Fase 1. Revisión de la literatura académica	29
8.2. Fase 4. Estudio de caso	30
8.2.1 Trayectorias escolares y capacidad de decisión del joven	31
8.2.2 Elementos de la participación en la escuela.....	33
8.2.3 Acceso a la información y necesidad de proponer cambios para favorecer los derechos de los niños/as y jóvenes	39
9. Discusión y conclusiones	40

10. Futuras líneas de investigación	44
Referencias bibliográficas	46

ANEXOS

- I. Resultados búsquedas en bases de datos
- II. Entrevista Marco
- III. Entrevista madre
- IV. Entrevista profesora
- V. Entrevista profesional externa
- VI. Observación participante
- VII. Consentimiento informado

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Dimensiones del concepto participación infantil.....	8
Figura 2. Factores que impiden la participación escolar de las niñas, niños y jóvenes gitanos.....	19
Figura 3. Fases de investigación des proyecto Aupar-T.....	22
Figura 4. Características del estudio de caso realizado.....	25
Tabla 1. Participantes del estudio de caso.....	26
Tabla 2. Duración de cada técnica utilizada.....	28
Tabla 3. Resultados de artículos según tipología y referencia de las diferentes bases de datos.....	29
Figura 5. Síntesis de los resultados del estudio de caso.....	31
Figura 6. Factores que potencian la alta participación del joven.....	43

Introducción

Este TFM se incorpora dentro de un proyecto de investigación, “Autonomía y derecho a la participación de los niños y jóvenes con necesidades de apoyo socioeducativo. Hacia un nuevo paradigma” (Aupar-T), llevado a cabo por el GIR EDINTEC de la Universidad de Burgos y financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

El interés personal y académico sobre la cultura gitana y su visualización en la comunidad, han sido razones de peso para proponer, dentro del mencionado proyecto, el estudio de un joven perteneciente a ese colectivo. Ese interés encaja con el objetivo general del proyecto Aupar-T que trata de identificar contextos, oportunidades y barreras a la participación de los niños y jóvenes con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante NEAE).

El presente TFM se estructura en dos partes bien diferenciadas. La primera, recoge los aspectos legales y teóricos en el que se enmarca el estudio, y la segunda, se centra en el desarrollo de la investigación propiamente dicha. Al mismo tiempo, esta segunda parte se desglosa en dos fases: una revisión de la literatura científica sobre la participación de niños/as y jóvenes con NEAE y un estudio de caso en profundidad de un joven de etnia gitana.

En lo referente a la primera parte, se ahonda en la normativa internacional, nacional y regional vinculada a los derechos de los niños/as y jóvenes a la participación y a ser escuchados. En segundo lugar, se realiza una conceptualización de la participación infantil y juvenil y se profundiza en este aspecto dentro del sistema educativo. En tercer lugar, se hace un recorrido sobre la cultura gitana y el éxito educativo. Finalmente, se analizan los aspectos más importantes que afectan a la participación infanto-juvenil en la etnia gitana (como puede ser la segregación escolar o los roles de género).

La segunda parte se corresponde con el desarrollo de la revisión bibliográfica y el estudio de caso. En cuanto a la primera fase, se ha incluido la revisión bibliográfica de los últimos cinco años en contextos españoles e latinoamericanos; teniendo en cuenta las principales bases de datos para estudios de corte educativo (Dialnet, ERIC, Google Scholar, Redalyc, Scielo, Wos y Scopus). En cuanto al estudio de caso, se describe la metodología referente a la selección de los participantes y cómo se ha recogido la información, siempre bajo unas responsabilidades éticas y legales. A continuación, se han descrito los resultados correspondientes.

Las conclusiones más relevantes del estudio inciden en la todavía escasa producción científica de la comunidad investigadora española y latinoamericana acerca de esta

temática, frente a contextos anglosajones, y la alta capacidad de participación y toma de decisiones del joven estudio de caso.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas utilizadas a lo largo del proceso de elaboración del trabajo y los anexos con los documentos complementarios del trabajo.

PARTE I: MARCO CONCEPTUAL

1. Revisión internacional del derecho de los niños/as y jóvenes a la participación

En el artículo 25 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) hace referencia a la infancia como una etapa de la vida que tiene derecho a cuidados y asistencias especiales. Afirmación que se repite en la Declaración de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1959).

Siguiendo la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (ONU, 1989 p. 2) “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (OMS, 2019) define la adolescencia como “el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años”.

La CDN incorpora en su artículo 12 el derecho a la participación de la infancia y adolescencia. Este derecho y otros relacionados figura en los siguientes artículos:

- Artículo 12: Derecho de expresar su opinión libremente. Se da al niño la oportunidad de ser escuchado y forme su juicio propio.
- Artículo 13: Derecho a la libertad de expresión en lo que conviene al derecho de libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo.
- Artículo 14: Derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y religión.
- Artículo 15: Derecho a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.
- Artículo 17: Derecho al acceso a la información y material procedente de diversas fuentes nacionales e internaciones.
- Artículo 42: Compromete a los estados miembros a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a adultos como a niños.

Sin embargo, el artículo que más vinculación tiene con la participación de niños, niñas jóvenes, y por lo tanto, el artículo fundamental por el que se guía este trabajo es el 12: el derecho a ser escuchado. Este apartado ha sido señalado como uno de los cuatro principios generales de la CDN, acompañado del derecho a no discriminación, al derecho de la vida, de desarrollo y consideración primordial del interés del niño (ONU, 2009).

Artículo 12

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño la oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas del procedimiento de la ley nacional (ONU, 1989, p. 4).

Este artículo pretende que los Estados partes cumplan con los siguientes objetivos: exceder en la creación de leyes, políticas y prácticas para su cumplimiento; recalcar los enfoques verdaderos en lo referido al Comité en labores de seguimiento; y plantear métodos para que los niños y adolescentes puedan dar libremente su opinión (ONU, 2009).

Siguiendo a la Comisión sobre los Derechos del Niño (ONU, 2009, p. 10):

Se entiende por libremente, que el niño puede expresar sus opiniones sin presión y puede escoger si quiere o no ejercer su derecho a ser escuchado; el niño no puede ser manipulado ni estar sujeto a una influencia o presión indebidas. Libremente es además una noción intrínsecamente ligada a la perspectiva propia del niño: el niño tiene derecho a expresar sus propias opiniones y no las opiniones de los demás.

Continuando con el análisis de este documento (ONU, 2009), en cuanto a la madurez del niño o adolescente, cabe resaltar que su edad no va ligada a su nivel de comprensión, por lo tanto, para fijar su madurez, la opinión de éste tendrá que evaluarse a través de un examen. Además, el joven tendrá derecho a decidir si será escuchado directamente o por medio de un representante, siempre en concordancia con las normas de la ley nacional.

No obstante, el artículo 12 es muy ambiguo y deja abiertos muchos interrogantes. Existe una resistencia de poder entre el niño y el adulto, lo que se denomina adultocentrismo, es decir, no se reconoce en el niño la capacidad de formar un juicio propio (Lundy, 2007).

Laura Lundy (2007), es una de las pioneras en el estudio y práctica sobre el artículo 12. Una referencia internacional ha sido y es su artículo "Voice is not enough" (la voz no es suficiente) (2007). En él afirma que el disfrute por parte de los niños del Artículo 12 depende de la cooperación de los adultos, quienes pueden no estar comprometidos con él o quienes pueden tener un interés personal en no cumplirlo. Además, comenta que existe un conocimiento limitado sobre este derecho y que muchas personas hacen un

mal uso de él. En definitiva, la autora manifiesta que respetar las opiniones del niño no solo es una práctica que se debe llevar a cabo en los centros educativos, sino que es una obligación legal vinculante.

Lundy (2007), crea un modelo que trata de conceptualizar la participación de los niños/as y jóvenes desde cuatro elementos básicos (no exclusivamente “la voz”):

- Espacio: Creación de oportunidades, producción de ambientes favorecedores de expresión de opiniones.
- Voz: Facilitar que formulen sus puntos de vista.
- Audiencia: Su visión de debe ser escuchada.
- Influencia: Garantizar que los adultos no sólo escuchen a los niños y jóvenes, sino que se tomen en serio sus opiniones, informando, en todo momento, cómo se han tenido en cuenta las mismas.

En definitiva, el derecho a la participación de niños/as y adolescentes se refleja en varios artículos de la CDN, especialmente en el artículo 12. Pese a esto, la definición de este derecho desencadena cierta confusión en el momento de coordinar y articular esta legalidad.

1.1. Medidas legislativas en España

La Constitución Española de 1978 apoyó una política abierta hacia los derechos de los niños. Establece la obligación de los poderes públicos de garantizar la protección social, económica y jurídica de la familia y, en particular, del niño, de conformidad con los acuerdos internacionales que protegen sus derechos. Es en enero de 1990 cuando España firma la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989. La Convención entró en vigor en España el 5 de enero de 1991 (Casado-Muñoz, Lezcano Barbero y Baños García, 2019).

La Ley Orgánica 1/1996 sobre la protección jurídica del niño garantiza la igualdad de protección de los niños en todo el territorio del Estado y ha servido de referencia para la legislación de las regiones autónomas. La Ley Orgánica 8/2015 sobre la modificación del sistema de protección de la infancia y la juventud fue un intento de actualizar la ley anterior. Desarrolló con mayor detalle el derecho fundamental del niño a ser escuchado sin discriminación por motivos de edad, discapacidad o cualquier otra circunstancia, teniendo debidamente en cuenta sus opiniones, en función de su edad y madurez (art. 9). La Ley 26/2015 sobre la modificación del sistema de protección de la infancia y la juventud amplía el contenido de lo anterior y en su artículo 7, punto 1, se refiere al derecho de los niños a la plena participación en la vida social, cultural, artística y

recreativa de su entorno y a su progresiva incorporación a la ciudadanía activa (Casado-Muñoz, Lezcano Barbero y Baños García, 2019).

Además, en el artículo 162 del Código Civil se hace referencia a los padres que exhiban la patria potestad de sus hijos menores no emancipados, concediéndoles a los adultos la representación legal. Se exceptúan algunos casos:

- Los hijos pueden ejercitar por sí mismos los actos relativos a los derechos de acuerdo con su madurez. En este caso, los padres o tutores del niño intervendrán en función de sus deberes de cuidado y asistencia.
- Casos de conflicto de intereses entre los padres y el hijo.
- Temas relativos a bienes excluidos de la administración de los padres.

El Segundo Plan Estratégico Nacional de Infancia y adolescencia 2013-2016 llevado a cabo por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013), incluye algunos objetivos como promover el conocimiento de la situación de la infancia y de la adolescencia, cooperando al impulso de la sensibilidad social sobre los derechos de la infancia movilizándolo a todos los agentes (objetivo 1 y 1.3.), implicar una educación inclusiva de calidad y fomentar el respeto a las minorías (objetivo 6) y la participación de los niños en entornos aceptables (objetivo 8).

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2017) diseñó y aprobó el Plan Estratégico de Convivencia Escolar. En este plan la educación inclusiva y la participación de la comunidad educativa tienen gran relevancia.

En resumen, en España se puede observar el derecho a la participación de la infancia y en la juventud recogido en diferentes disposiciones legales. Tiene comienzo en la Constitución Española de 1978 y posteriormente este derecho se ha incluido en Leyes Orgánicas, vinculado al Código Civil, e introducido en Planes Estratégicos nacionales.

1.2 Legislación de Castilla y León

La participación de los niños, niñas y jóvenes en Castilla y León está garantizada por la *Ley 14/2002 de promoción, atención y protección de la infancia en Castilla y León*, cuyo artículo 25 se refiere al derecho a ser informado y a ser oído. Los poderes públicos de Castilla y León garantizan por tanto jurídicamente a los jóvenes el derecho a ser escuchados y a expresar su opinión libremente a través de los canales establecidos en la legislación vigente.

El *Pacto por los Derechos de la Infancia en Castilla y León* (Junta de Castilla y León, 2012) tiene por objeto mejorar el bienestar de los niños, reconocer y desarrollar sus derechos y, por tanto, incorporar mejoras en la sociedad castellano-leonesa tanto para el presente como para el futuro. Establece la necesidad de que "la sociedad haga un esfuerzo para incluir a los niños entre las prioridades de la agenda política y social, tanto a nivel local como regional".

En el Pacto, "la participación de los niños en sus múltiples formas es un aspecto fundamental para garantizar la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño y para la correcta aplicación de las medidas, programas y estrategias que se llevan a cabo en favor de los niños" (Junta de Castilla y León, 2012, p. 3).

2. Participación de niños/as y jóvenes

La Real Academia Española, RAE (2014), define la participación como la acción o efecto de una persona para tomar parte en algo. Sin embargo, este concepto tiene un carácter multidimensional en las ciencias de la educación y se ha tratado desde varias ramas del conocimiento. Según Alfageme, Cantos y Martínez (2003, p.35), "desde una perspectiva etimológica la palabra proviene del latín "participatio" y parte "capere" que significa tomar parte. A través de la participación compartimos con los otros miembros del grupo decisiones que tienen que ver con nuestra propia vida y la de la sociedad a la que pertenecemos".

Este concepto incrementa su complejidad cuando se habla de participación infantil y juvenil. Según la CDN (Naciones Unidas, 2009), el concepto ha evolucionado y en la actualidad se utiliza para describir procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos, siempre con un respeto mutuo, sobre la producción de políticas, programas y medidas acertados para la vida de aquellos.

Por lo tanto, la participación de niños y jóvenes no se debe concebir desde una perspectiva de la población adulta, en la cual tienen que participar en las actividades programadas por sus padres. Es necesario entender a esta población como sujetos sociales y no como objeto de estudio, reconociendo su papel activo en la sociedad y considerando su capacidad para transformar su realidad (Lay-Lisboa y Montañés, 2018).

Siguiendo a Novella (2012), la participación infantil y juvenil se contextualiza en diferentes dimensiones que se pueden observar en la figura 1.



Figura 1. Dimensiones del concepto participación infantil. Fuente: Novella (2012, p. 387).

La representación social que tenemos de la infancia es un elemento primordial que interviene en la definición de participación. La propia autora, Novella (2012, p.389), resalta: “Si reconocemos a los niños como activistas de las transformaciones sociales estamos reconociendo, y alimentando, su autonomía de ciudadano activo”.

La propia autora defiende que los conocimientos y las habilidades aprendidas en situaciones educativas revierten en niveles más altos de desarrollo. Así lo defiende también Quintero y Gallego (2016) en un estudio sobre la participación infantil y juvenil en el aula, enfocando las experiencias como el modo de ser, hacer, ver y sentir las diferentes realidades de cada alumno.

Además, la participación también se debe dar en las actividades socioculturales; teniendo fundamentalmente en cuenta la construcción de valores democráticos. Relacionado con esto, es importante mencionar la educación para la ciudadanía, definida según Novella (2012, p.395) “como el conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad”. La educación para la ciudadanía como materia educativa ha sido de gran importancia y tratada en España desde hace décadas. Pretende formar personas responsables, comprometidas y participativas en la mejora del entorno, no sólo a nivel social y cultural, sino de implicación en la dinámica

organizativa y de participación en entidades que promueven la mejora de las estructuras políticas y de debate (Cordero, 2015).

No se puede olvidar que la participación lleva implícitos los valores de justicia, de solidaridad y de autonomía de los sujetos, con el fin de tener en cuenta las necesidades de toda la población. En este apartado la juventud juega un papel muy importante, ya que son una gran parte de la población actual. Según Santa (2014), la autonomía es una necesidad básica altamente relacionada con la participación, ya que la contemplan como el medio en el que se desarrolla un ser humano.

Por consiguiente, la participación tiene una dimensión emocional. Novella (2012, p. 399), lo señala en su artículo:

La implicación personal en experiencias participativas genera un gran impacto en quien participa, provocando sentimientos de afecto, solidaridad y empatía hacia la ciudad y el derecho de los niños a participar. Las acciones auténticas de participación en el seno de la ciudad por parte de los niños y las niñas generan en ellos actitudes de compromiso y responsabilidad que invitan a una participación cada vez más competente y autónoma.

Por último, la participación de niños y adolescentes tiene una vinculación con la democracia. Así lo consideran Alfageme, Cantos y Martínez (2003) y Díaz Bórquez, Corteras Shats y Bozo Carrillo (2018): la participación es un componente fundamental de una democracia inclusiva, donde los grupos y los individuos se relacionan en condiciones de igualdad. La participación infantil fortalece la democracia desde sus elementos básicos: la responsabilidad política, la ciudadanía, la autonomía, el ejercicio de derechos, las libertades civiles, entre otras. En el caso de que la participación no sea reconocida, estas autoras lo denominan como “participación simbólica”, en la cual se da a los jóvenes la posibilidad de expresarse pero en realidad su opinión tiene poca o ninguna incidencia sobre el tema, sobre el estilo de comunicarlo o sobre sus propias opiniones.

En la actualidad, existe una ausencia de participación en la democracia en lo que tiene que ver con los niños y niñas. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) (2018), en España a día 1 de julio de 2018 existen 376.608 niñas y niños de edades entre 0 y 17 años. Una gran proporción de la población española que cuenta con pocas oportunidades para expresar libremente sus opiniones y sin posibilidad de tener un papel significativo a la hora de decidir acerca de sus propios derechos (Ramírez y Contreras, 2015).

Varias son las afirmaciones que hace UNICEF (2018, p. 10), acerca de los beneficios que aporta la participación infantil a nivel comunitario, del centro educativo y como desarrollo personal. Entre ellos destacan los siguientes:

- Aumenta la capacidad de los niños y niñas a formarse un juicio propio y expresarlo, escoger entre diversas opciones y aceptar responsabilidades.
- Promueve valores democráticos y les prepara para cumplir sus funciones de ciudadana o ciudadano global.
- Contribuye a incrementar el respeto mutuo, la tolerancia y la aceptación de la diversidad.
- Fomenta el respeto y el reconocimiento de la infancia como personas de derecho propio.
- Incrementa el efecto y la sostenibilidad de las intervenciones a favor de los niños y niñas.

En definitiva, los niños, niñas y jóvenes tienen que asumir un papel de protagonistas, el cual les corresponde en la sociedad conforme a los derechos que se les atribuyen. Deben poder asumir el rol de ciudadanos globales, capaces de revelar situaciones de protección, de provisión y que faciliten los procesos de participación (Urrea, Coiduras, Alsinet, et al, 2018).

2.1 Participación de niños y adolescentes en la escuela

Unicef es uno de los organismos que ya trata de promover la participación en la escuela desde el año 2003. Recientemente, en 2018, ha publicado una guía para fomentar la participación infantil en los centros escolares. En este trabajo hace referencia a la escuela como un lugar excelente para fomentar la igualdad de oportunidades y garantizar que todos los niños y niñas conozcan, vivan y disfruten un contexto democrático que dé lugar al aprendizaje de derechos y responsabilidades individuales y colectivas, a formar ciudadanos críticos y pensantes, a tener de igualdad sin ningún tipo de discriminación y desarrollar y potenciar todas sus capacidades (Unicef, 2018). Se considera la escuela como un lugar idílico para establecer principios de participación.

En esta guía, Unicef propone unas ideas y estrategias para formar una escuela participativa. Estas destrezas van dirigidas a diferentes escenarios: agentes educativos (personas que conviven y forman parte de la comunidad educativa), centro educativo, aula o grupo y entorno comunitario.

En este apartado, cabe destacar el estudio llevado a cabo por Urrea, Coiduras, Alsinet, et al. (2018) sobre la concepción que tienen los propios alumnos de sus derechos y las necesidades que existen en los centros educativos españoles. El análisis de contenido muestra la escasa incorporación en los centros escolares de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), se muestra una visión centrada en la protección y provisión,

dejando la participación en un segundo plano. Además, el alumnado muestra un escaso conocimiento sobre la CDN. Finalmente, se observan necesidades en la falta de estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomenten la autonomía y la participación infantil en el aula y el centro. Por consiguiente, se menciona la dificultad de posicionar a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos con facultades para ejercer su ciudadanía.

Siguiendo a Unicef (2018), la participación en la escuela es beneficiosa tanto para el docente como para el estudiante. Sin embargo, es necesario que los docentes brinden a los alumnos y alumnas la oportunidad de participar y enseñarles a hacerlo. Uno de los muchos beneficios que aporta una escuela participativa es la atención a la diversidad, esto implica que cada persona, independientemente de su etnia, país de origen o discapacidad, encuentre su rol y potencia su comodidad. Trabajar la participación ayuda a que nadie se sienta excluido. Trabajar participativamente, atendiendo a las especialidades de cada niño o niña, permite una mejora en muchos aspectos de la fortaleza del centro educativo, así como dentro del entorno comunitario.

Un estudio de Ruíz, Gómez, Fernández y Badía (2017) afirma que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) tienen menor nivel de participación en el aula que sus compañeros notando una diferencia significativa en la realización de actividades físicas. Estos resultados coinciden con investigaciones similares como la de Badía, Orgaz, Longo y Gómez (2013).

Por lo tanto, la participación da voz a los niños, niñas y jóvenes más vulnerables y con NEAE, fomentando su bienestar y visibilizando las diferencias, haciendo de ellas una potencia y no un problema. En definitiva, pese a las grandes ventajas que se atribuyen a la escuela participativa, parece que aún son pocas las que optan por este modelo de enseñanza (Arzola, Loya y González, 2016).

2.2.1 Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)

Hablamos de alumnado con NEAE pero conviene que delineemos, al menos brevemente, tal concepto. De acuerdo con la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2013), se recoge en el concepto de “necesidades específicas de apoyo educativo” aquellos alumnos/as que reciben una atención educativa diferente a la ordinaria con el fin de alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Las NEAE se clasifican en diferentes categorías, de acuerdo con el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018):

- Alumnado que presenta necesidades educativas especiales: apoyos y atenciones educativas específicas asociadas a discapacidad o trastornos graves. Clasificado a su vez en las siguientes categorías: Discapacidad auditiva, discapacidad motora, discapacidad intelectual, discapacidad visual, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos graves de conducta/personalidad y plurideficiencia.
- Alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español.
- Otras categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Dentro de este grupo se establecen las siguientes subcategorías:

- Retraso madurativo.
- Trastornos del desarrollo del lenguaje y de la comunicación.
- Trastornos de aprendizaje.
- Alumnado con desconocimiento grave de la lengua de instrucción.
- Alumnado en situación de desventaja socio-educativa: situaciones de desventaja socioeducativa derivadas de su pertenencia a minorías étnicas y/o culturales, de factores sociales, económicos o geográficos, o de dificultades de inserción educativa asociadas a una escolarización irregular.

El participante en nuestro estudio de caso pertenecería a esta última categoría de NEAE.

2.2 Avances recientes en la investigación en este campo

Encontramos que hay una importante demanda en investigar sobre la participación de colectivos vulnerables (Casado, 2018). Esto es particularmente importante en nuestro contexto si tenemos en cuenta que una tercera parte de la población infantil del Estado español vive en riesgo de pobreza o exclusión social (Save the Children, 2014). Por ello, esta organización y otras indica que se deben articular mecanismos de prevención sobre el riesgo de dificultad social ante la juventud, además de llevar a cabo investigaciones en este campo.

Grau y Sancho (2014) realizaron un estudio con menores en riesgo de vulnerabilidad social orientada a la utilización del aula como herramienta para mejorar la convivencia escolar y el clima social, así como para prevenir la posible dificultad social que pueda provocar la vulnerabilidad infantil y juvenil. En ella pudieron comprobar que el nivel de aprendizaje del alumnado se correspondía con el nivel de participación entre el grupo y la clase.

En Europa, encontramos grandes avances legislativos en materia de participación de colectivos vulnerables en países como Escocia. La Ley de educación de apoyo adicional para el aprendizaje de 2004 reforzó los derechos de los padres de niños con necesidades de apoyo educativas mejorando el acceso a la información, instituyendo un código de prácticas y estableciendo nuevos mecanismos de reparación. Más de una década después, la legislación escocesa promulgada en 2016 y aplicada en 2018 intenta aumentar los derechos de los niños, equiparándolos en términos generales a los de los padres y los jóvenes. (Riddell y Carmichael 2019).

Sin embargo, Riddell y Carmichael (2019) afirman que la introducción de la legislación en función de derechos de los niños/as y jóvenes con NEAE en Escocia no tiene una gran representación en la práctica, dada la competencia entre los discursos sobre las necesidades y los derechos dentro del terreno político, además del escaso conocimiento de la legislación entre las autoridades locales, la escuela y los padres.

La Universidad de Edimburgo ha realizado un proyecto de investigación denominado "*Autonomy, Rights and Children with Special Needs: A New Paradigm?*", el cual estudia precisamente la forma en que se está aplicando en la práctica la agenda de los derechos del niño en el ámbito de necesidades educativas especiales. Para ello han realizado entrevistas en profundidad con informantes clave y estudios de caso (Centre for Research in Education Inclusion and Diversity (CREID), 2015 y Riddell and Carmichael, 2019).

Los estudios de caso llevados a cabo en Escocia revelan que existen grandes problemas para acceder a los puntos de vista de los alumnos con dificultades más significativas. La escuela ha tenido éxito en escuchar y actuar según los deseos de los niños en las interacciones cotidianas en el aula. Sin embargo, los niños rara vez participan en los procesos de planificación de la educación formal, y los padres también se quejan de su participación mínima. En conclusión, en Escocia, hasta el momento no hay pruebas de que los derechos autónomos de los niños estén actuando como un nuevo paradigma para reformar el sistema escocés de NEAE (Riddell, 2019).

Fruto de las relaciones investigadoras bilaterales entre el Grupo de Investigación Reconocido (GIR) "Educación, Inclusión y Tecnología" (EDINTEC) de la Universidad de Burgos (UBU) y el CREID¹, surge la intención de replicar el estudio británico en Castilla y León. Así, se diseña Proyecto de investigación "Autonomía y derecho a la participación de los niños y jóvenes con necesidades de apoyo socioeducativo. Hacia un nuevo

¹ Se puede consultar más información en la web: <https://bit.ly/2WeGzZp>

paradigma” (Aupar-T), llevado a cabo por el GIR EDINTEC de la UBU y financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Aupar-T² se centra en el estudio del desarrollo y aplicación del derecho a participar y a ser oídos de los niños y jóvenes, desde 0 a 21 años, con NEAE en Castilla y León, a la luz de las principales políticas legislativas desarrolladas en los últimos años, fundamentadas en el artículo 12 de la CDN de ONU. Con el proyecto se pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: *¿En qué medida estamos en una nueva era de la autonomía/derechos de participación de los niños y jóvenes con NEAE, materializándose verdaderamente en la práctica socioeducativa dentro de los procesos de toma de decisiones?* Para dar respuesta a este interrogante se están llevando a cabo veinte entrevistas en profundidad a técnicos de educación y servicios sociales, Procurador del Común y a entidades sociales. Además, se realizarán 22 estudios de caso en Castilla y León. Finalmente se aplicará un cuestionario, diseñado tras las fases anteriores, a un centenar de responsables educativos.

Por lo tanto, este trabajo fin de master constituye una pequeña, pero importante, pieza del proyecto de investigación Aupar-T. A continuación, trataremos la relación de la población gitana con la educación y su participación en ella, ya que el estudio de caso se centrará en un joven gitano.

3. La población gitana en España y su incorporación a la educación

Los gitanos son sin duda los inmigrantes más antiguos que residen en España y conservan una cultura propia bien diferenciada de la cultura mayoritaria. Llegan a España en el siglo XV, aproximadamente. Han sido personas perseguidas y en España han sucedieron más de 200 disposiciones antigitanas, ya sea por su forma de vestir, por su lengua, por su forma de vida o por su nomadismo, como indica Fundación Secretariado Gitano (en adelante FSG) (FSG, 2019):

El Pueblo Gitano mantiene un rico patrimonio cultural y una identidad, valores y costumbres que los Estados deben cuidar y proteger. Sus influencias en la cultura universal en multitud de artes han estado, están y estarán presentes siempre, ya sea en la música, la pintura, la escultura, la literatura, la lengua, el cine... El legado del Pueblo Gitano, sobre todo a través del Flamenco, ha contribuido a la internacionalización de la cultura española y a que España sea conocida en cada rincón del mundo. (p. 5).

² El proyecto tiene el siguiente espacio web para su difusión: <https://www.ubu.es/aupar-t>

Un paso imprescindible para garantizar los Derechos Fundamentales de las personas gitanas y su reconocimiento como ciudadanos fue la aprobación de la Constitución de 1978. Pero no ha sido hasta 1985, con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), cuando la comunidad gitana logra un acceso real a la educación y a la escolarización. La Administración empieza entonces a tomar medidas para que la educación sea una prioridad y un derecho de todas y todos los ciudadanos (Márquez y Padua, 2015).

Siguiendo a Márquez y Padua (2015), algunas de estas medidas de la década de los ochenta fueron las escuelas centradas en el déficit del sujeto. Han sido las denominadas “aulas puente”. Este proceso consistía en aislar al alumnado gitano con el fin de capacitarlo como al resto de estudiantes no gitanos, es decir, lo que se pretendía era que los alumnos gitanos olvidaran su ser gitano y que “evolucionasen” al mundo payo. Este ha sido un método de fracaso normativo, institucional y relacional en respecto a las minorías étnicas, ya que produjo un alto nivel de fracaso educativo y una mayor desigualdad entre culturas.

En la actualidad, sigue habiendo centros que segregan a los estudiantes en grupos homogéneos, esto hace que se continúe realizando una educación discriminatoria. Además, los centros “gueto” son una realidad presente en España, así lo afirma Goenechea, (2016, p. 114):

Hay colegios que se han convertido en centros gueto, con un altísimo porcentaje de población inmigrante y de etnia gitana. Al tratar de explicar este fenómeno, se argumenta con frecuencia que los inmigrantes residen en zonas concretas de la ciudad por motivos económicos, laborales y de redes sociales, y que son los centros públicos de esa zona los que cuentan con un mayor porcentaje de alumnos inmigrantes. Pero no se reparten por igual entre los centros de un mismo barrio, por lo que podemos hablar de segregación escolar.

Rahona López y Morales (2013) añaden que son varios los factores que hace que se concentren alumnos inmigrantes y de etnia gitana en determinados centros. Por una parte, la agrupación de los recién llegados y, por otro lado, la desaparición de los nativos de los centros educativos con mayor número de inmigrantes y gitanos, es decir, los centros gueto.

3.1. Políticas e iniciativas de inclusión educativa a la población gitana en España

España ha sido partícipe de la Década para la Inclusión Romaní (2005-2015), cuyos objetivos eran: Acelerar el progreso mejorando el bienestar de la población gitana

incluyendo su participación en los procesos de toma de decisiones y revisar el progreso conseguido de manera transparente y cuantificable. Especialmente, atendiendo las áreas de empleo, vivienda educación y salud (Unión Romani, 2008).

Actualmente, participa en la Estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018). Esta Estrategia prevé la elaboración de planes operativos plurianuales que concreten las medidas y actuaciones a implementar para alcanzar los objetivos establecidos para 2020.

Después de evaluar los logros y metas del año 2014-2016, en 2018 se realiza otro informe con las orientaciones pertinentes. En este informe, en relación con la educación se establecen cuatro pautas de orientación (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018):

1. Reforzar la coordinación y conexión entre las medidas implementadas a nivel estatal con aquellas implementadas a nivel autonómico y local.
2. Llevar a cabo estrategias para prevenir y reducir la concentración de alumnado gitano en algunos centros escolares.
Implicar a las familias gitanas en todo el ciclo de la educación y a lo largo del curso académico.
3. Optar por un modelo de colaboración y coordinación con las entidades del movimiento asociativo gitano.

Cabe destacar la iniciativa de Fundación Secretariado Gitano que desde el año 2009 desarrolla el *Promociona*, un programa que tiene como principal objetivo que las niñas y niños gitanos finalicen los estudios obligatorios, obtengan el título de Graduado en ESO y sigan cursando estudios post- obligatorios (FSG, 2013).

El colectivo comprende alumnos y alumnas que, pese a tener una situación educativa relativamente normalizada, presentan dificultades educativas, socioeconómicas, familiares, y/o de otra índole, que pueden motivar su abandono prematuro del sistema educativo. El programa se dirige a los distintos agentes que participan en el proceso educativo de estos chicos y chicas: la familia, el centro educativo y otros agentes educativos y sociales. Su línea prioritaria es la intervención individualizada con el alumnado gitano y con sus familias mediante la que se trabaja, en coordinación con los centros educativos, el desarrollo y la potenciación de las aptitudes y actitudes necesarias para lograr el éxito escolar del alumnado (FSG, 2013).

3.2 Población gitana y éxito educativo

En la actualidad, según FSG (2013), los niños y niñas gitanas acceden al sistema educativo a la edad obligatoria y los jóvenes logran niveles superiores a los de sus padres y abuelos. Este logro ha sido producto de los esfuerzos de las administraciones educativas, los profesionales de la educación, los centros, las organizaciones no gubernamentales, y de las propias familias gitanas. Además, el 95% de la población gitana considera la educación muy o bastante importante como vehículo para obtener el éxito y consideran que los estudios son iguales de importantes tanto para chicos como para chicas.

Sin embargo, la población gitana joven se encuentra menos formada que los jóvenes en su conjunto. Esto se demuestra con los siguientes datos proporcionado por FSG (2013), el 24,8% de alumnos/as gitanos/as han logrado el título de Graduado en ESO y únicamente el 7,4% ha logrado finalizar la educación secundaria no obligatoria (bachillerato y formación profesional de grado medio) frente al 47% y 24,7%, respectivamente, en el caso de la población en su conjunto. Por lo tanto, la población gitana joven se encuentra, en términos generales, menos formada que el conjunto de jóvenes. Esto es un asunto que afecta a los planes de vida futuros de los jóvenes gitanos y a su inclusión social. (Márquez y Padua, 2016).

Desde una visión antropológica esencialista la cultura gitana se considera opuesta a la educación. Otras perspectivas afirman que no todos los miembros de un grupo social tienen el mismo tipo de reglas, dogmas o valores (Anderson-Levitt, 2012). Por lo tanto, según Padilla, González-Monteagudo y Soria-Vílchez (2017) la pertenencia a una etnia no asegura la homogeneidad del grupo, no todos los gitanos comparten el mismo conjunto de valores y referencias.

Padilla, González-Monteagudo y Soria-Vílchez (2017), también hacen inflexión en la necesidad de separar cultura gitana de cultura de marginación. Según el informe de FSG (2017), la mayoría de casos de discriminación en el ámbito educativos se llevan a cabo por parte del profesorado. Algún caso relevante es el que se llevó a cabo en un centro educativo en Cáceres, donde se separó el alumnado gitano y una niña migrante del resto del alumnado. Otros casos afectan al lenguaje negativo cara este colectivo, estereotipos y prejuicios (FSG, 2017).

Las mujeres gitanas han padecido a lo largo de la historia una situación diferente como grupo étnico en comparación con la mayoría, tienen la función de madres y esposas (Márquez y Padua, 2015). Cabe destacar que en el ámbito de la educación las mujeres

sufren una doble discriminación. Nos encontramos ante la realidad de la múltiple discriminación por su doble condición de mujeres y gitanas FSG (2017).

Según FSG (2010) en el acceso a educación primaria empiezan a aparecer diferencias entre alumnos y alumnas gitanas, siendo ellas las que se escolarizan en mayor proporción. Sin embargo, es menor el número de niñas que acceden a la ESO, siendo el matrimonio la principal causa de fracaso escolar. En contraposición, en 4º de la ESO el porcentaje de chicas gitanas es casi el doble y son ellas las que tienen más ideas de seguir estudiando en el futuro. Estos datos demuestran que las chicas gitanas obtienen mejores resultados en el sistema educativo.

4. Participación en niños, niñas y jóvenes gitanos

La inclusión educativa debiera ser uno de los principales pilares para una educación que permita acoger a cada uno de los niños, niñas y jóvenes respetando sus cualidades y características personales (Molina, 2015).

Se entiende por inclusión la acción de hacer efectivo el proceso para todos, junto con el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. La educación inclusiva pretende generar una transformación de la educación tradicional para dar respuesta a la diversidad de todos los alumnos/as, superando la discriminación y la exclusión y trabajando en la igualdad de condiciones (Ministerio de Educación de Chile, 2004).

En la educación actual es importante el avance hacia procesos de inclusión a través del trabajo participativo y colaborativo, con la generación de redes de apoyo, incorporación en la comunidad, etc. De esta manera la educación será accesible y equitativa para todos; una educación que promueva la colaboración y la solidaridad (Molina, 2015).

Sin embargo, como se ha visto en apartados anteriores, la comunidad gitana en el sistema educativo manifiesta una situación de exclusión social y de discriminación. Además, el nivel de fracaso escolar de esta población es muy alto. Existen varios factores que impiden que este alumnado participe de forma plena en el sistema educativo y, por lo tanto, no se fomente una educación inclusiva. En la figura 2 se pueden observar los factores más relevantes que frenan el cumplimiento de este derecho:



Figura 2. Factores que impiden la participación escolar de las niñas, niños y jóvenes gitanos. Elaboración propia a partir de Parra, Álvarez-Roldán, Gamella (2017); Márquez y Padua (2016) y Bereményi (2011).

En primer lugar, la segregación escolar es una situación presente en España pues aunque su sistema educativo no instituye escuelas segregadas, existe una segregación de “facto” (Parra, Álvarez-Roldán, Gamella, 2017).

Se entiende por segregación escolar, el fenómeno por el cual los estudiantes se distribuyen desigualmente en unas escuelas u otras en función de sus características personales o sociales, o de su condición. Constituye uno de los elementos educativos que afecta a la igualdad de oportunidades educativas, y a la consecución de una sociedad sin exclusiones (Murillo y Martínez-Garrido, 2019). Esto suele acarrear consecuencias negativas como pueden ser el incremento de la desigualdad educativa y la reducción de la efectividad global de la red escolar, es decir, para un alumno favorecido, escolarizarse en un centro heterogéneo no marca tanto la diferencia como para un alumno desfavorecido estudiar en un colegio heterogéneo o mayoritariamente desfavorecido. Por tanto, reduciendo la segregación ganamos más que perdemos (Alegre, 2017).

Otro factor determinante es el bajo nivel educativo en las familias gitanas, esto implica una desventaja en el alumnado gitano ya que coopera a su retraso curricular y a un bajo apoyo y seguimiento por parte de los padres en el sistema educativo (Parra, Álvarez-Roldán, Gamella, 2017).

La participación de las familias en los centros educativos es muy importante. La construcción de un modelo de participación democrática junto con las familias y los estudiantes es el inicio de un modo de relación pedagógica orientado a las posibilidades y al cambio de expectativas de todas las partes. De la misma manera, situarse en la cultura familiar supone cambiar las expectativas acerca de la utilidad de la educación. “Las familias excluidas reivindican la necesidad de que sus hijos e hijas «sean algo el día de mañana», y asumen la necesidad de la educación como una posibilidad para salir de la exclusión social, económica y laboral” (Márquez y Padua, 2016, p. 99).

Por otro lado, las dificultades organizativas de los centros educativos y la escasez de recursos para aplicar programas de inclusión es otra realidad presente que afecta a la participación escolar de los alumnos y alumnas gitanas (Bereményi, 2011).

Bereményi, (2011) afirma que las organizaciones del centro suelen tener una visión muy tradicional, y los planes de estudios no incluyen mucha información sobre la historia o la cultura gitana. Además, los profesores no cuentan con la formación necesaria sobre la educación intercultural, por lo que es probable que no reconozcan las consecuencias de sus acciones. Es necesario tomar conciencia de las relaciones culturales en la escuela; los docentes son los agentes claves para poner en práctica procesos de inclusión en el aula.

Cabe resaltar que los roles de género en las familias gitanas que conducen al matrimonio y maternidad tempranas y la dedicación de la mujer como madre y cuidadora, fomentan un alto nivel de fracaso escolar y baja participación en el sistema educativo (Parra, Álvarez-Roldán, Gamella, 2017).

Finalmente, el Comité de los Derechos del Niño (2018) elaboró un informe sobre las medidas que se deberían llevar a cabo en cuanto a los derechos del niño en España. En él se hace referencia al alumnado gitano y a su derecho de participación en varios apartados. Se puede destacar las siguientes medidas:

- El Estado debe promover una evaluación integral de las necesidades presupuestarias relacionadas con los niños, especialmente al aumento de inversión en educación y en la prestación de servicios públicos, teniendo muy en cuenta a niños marginados.
- Recomienda elevar la edad mínima de matrimonio a los 18 años.
- Necesidad de medidas para combatir la discriminación debido a la persistencia de la discriminación racial y la estigmatización de niños y niñas gitanas.
- Promoción de actividades para promover la participación infantil, con más atención a niños desfavorecidos y marginados.

- Recomienda al Estado que intensifique su labor para promover el respeto por las opiniones del niño en la familia, escuela, procedimientos administrativos y judiciales y en toda la sociedad en general.
- Empezar investigaciones para determinar las cuestiones de mayor importancia para los niños.

A modo de síntesis, encontramos que es de gran importancia avanzar hacia procesos de inclusión donde el trabajo participativo juegue un papel significativo. En este sentido, la población gitana es uno de los colectivos más vulnerables (Parra, Álvarez-Roldán, Gamella, 2017), ya que tiene asociados una serie de factores que impiden su plena participación.

A la luz de todo lo expuesto, nos planteamos preguntas de investigación como son las siguientes: *¿en qué medida el derecho a la participación y a ser oídos de los niños/as y jóvenes con NEAE es un tema de interés para la comunidad investigadora española y latinoamericana?* y *¿cómo son entendidos y realizados en diferentes contextos los derechos de niños/as y jóvenes gitanos a la participación en los centros educativos?*

A continuación, se expone el desarrollo de la investigación que se ha llevado a cabo.

PARTE II: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

5. Objetivos

Objetivo general:

Identificar contextos, oportunidades y barreras a la participación de los niños y jóvenes con NEAE.

Objetivos específicos:

- Revisar el estado de la cuestión sobre la investigación y experiencias de participación de los niños y jóvenes con NEAE en el contexto español e iberoamericano.
- Conocer la medida en la que un joven gitano es capaz de ejercer su derecho de participación de manera efectiva.
- Percibir la forma en que se entiende la capacidad de toma de decisiones autónoma y se actúa en diferentes contextos sociales.
- Identificar los factores que promueven o inhiben la realización de derechos de autonomía del muchacho gitano.

6. Fases de la investigación del proyecto de Castilla y León

Tanto el proyecto británico como el castellano-leonés, Aupar-T, tienen implícitas unas fases para la consecución de la investigación que se muestran en el siguiente gráfico:

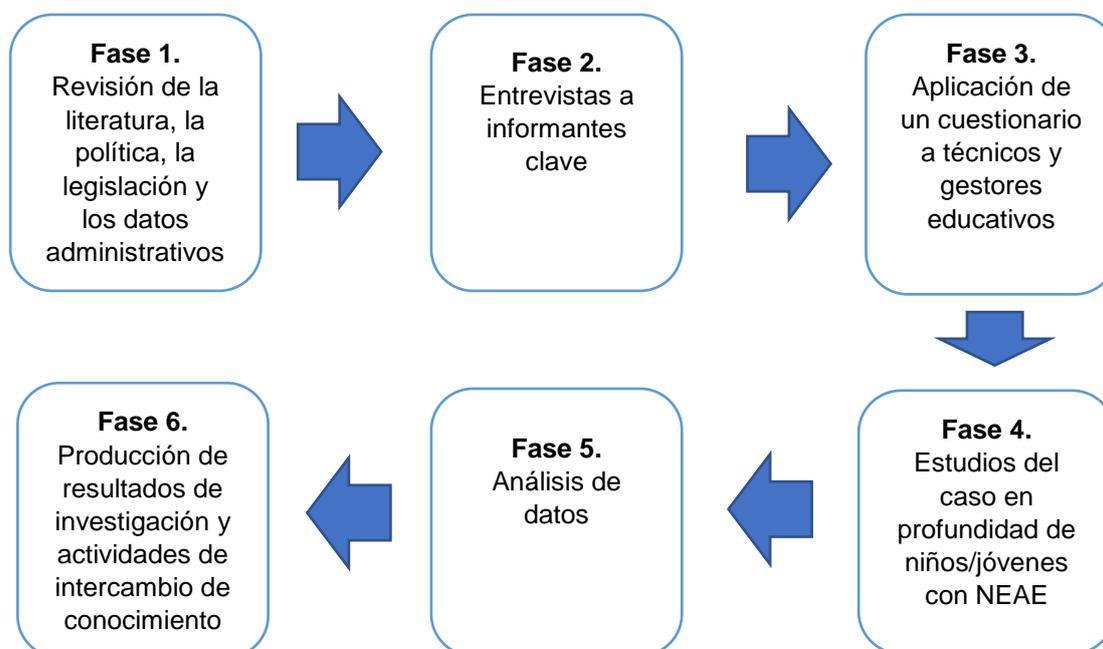


Figura 3. Fases de investigación del proyecto Aupar-T. Fuente: Elaboración propia.

Este trabajo *“El derecho a la participación educativa y social de los niños/as y jóvenes de etnia gitana: un estudio de caso”* se integra en la fase primera y cuarta de los proyectos en curso.

La fase 1 responde al objetivo específico número 1 y la fase 4 al resto de objetivos específicos planteados.

En la fase 1, en este trabajo nos ocupamos únicamente de la revisión de la literatura, ya que ampliarlo también a “la política, la legislación y los datos administrativos” excedería el trabajo propio del periodo temporal disponible para la realización de un TFM.

En la Fase 4 (Estudios del caso en profundidad de niños/jóvenes con NEAE), el proyecto de EDINTEC, está llevando a cabo un estudio en profundidad de dos casos por provincia en diferentes contextos: A) observación en el aula y en el recreo; B) entrevista a sus padres/cuidadores y hasta otras dos personas que sean significativas (un maestro, un miembro de los Equipos de Orientación Psicopedagógica y Educativa –EOEP o un profesional de una asociación especializada).

La selección de los casos responde siempre a las categorías de alumnado con NEAE. Uno de esos 22 estudios de caso es el que se ha llevado a cabo en este trabajo.

7. Metodología

7.1 Revisión de la literatura académica

En esta fase, conocida la reciente revisión sobre el estado de la cuestión a nivel internacional llevada a cabo por Riddell (2018), se ha realizado una revisión preferentemente de trabajos en lengua española. También se ha utilizado la lengua inglesa para aquellos estudios vinculados al contexto español y latinoamericano en general.

Las búsquedas se han hecho en bases de datos electrónicas (Dialnet, ERIC, Google Scholar, Redalyc, Scielo, Wos y Scopus) usando descriptores apropiados (derecho de los niños AND ser escuchados”, “derecho a la participación de los niños”, “derecho AND participación AND niños”, “necesidades educativas especiales AND derecho a ser escuchados AND derecho a opinar”, “necesidades educativas especiales AND derecho de los niños a ser escuchados AND artículo 12”, “necesidades educativas AND participación” y “juventud gitana AND participación”, Participation AND rights AND children AND Specific Needs of Educational Support).

Asimismo, se consultaron webs institucionales clave como la del Ministerio de Educación español, consejerías de educación de las CCAA (especialmente la de Castilla

y León), OCDE y Eurydice para identificar información relevante. Se acotó la búsqueda al periodo comprendido entre 2014 y 2019.

7.2 Estudio de caso en profundidad del joven gitano

Investigar significa intentar conocer mejor la realidad que nos rodea. Para ello se necesita seguir unos pasos lógicos y sistemáticos para poder comprobar con veracidad una serie de afirmaciones que se plantean en la realidad y que son de interés. Lo pasos a seguir en una investigación para llegar a una conclusión se denomina método científico (Coller, 2000).

La investigación cualitativa es aquella que utiliza preferentemente información de tipo cualitativo y cuyo análisis se dirige a lograr descripciones detalladas de los fenómenos estudiados. La mayoría de estas investigaciones pone de relieve la utilización práctica de la investigación. Algunos ejemplos de investigaciones cualitativas son la investigación participativa, la investigación de acción, investigación etnográfica, estudio de casos, etc. (Bogdan y Taylor, 1992).

Según López González (2013), el estudio de caso es una investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender, dentro de su contexto real o cotidiano. Este tipo de estudio es útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo cual se requieren múltiples fuentes de evidencia. En un estudio de caso, un investigador conoce una realidad, un caso, se acerca a esa realidad con el fin de emitir después un informe con unas conclusiones de la realidad investigada.

El estudio de caso no es un tipo de investigación meramente actual, sino que tiene una larga trayectoria. Durkheim y Weber se basaron en este tipo de estudio como forma de producir conocimiento sociológico. Sin embargo, este tipo de estudio fue menospreciado desde mediados del siglo XX por ser una forma de investigar simple y de poco prestigio, que no garantiza la objetividad (Coller, 2000; Martínez Carazo, 2006). Pese a esto, el método de estudio de casos es una herramienta valiosa de investigación, permite la posibilidad de que a través del propio caso se puede registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de cuestionarios (Yin, 1984).

Coller (2000) clasifica los tipos de caso que pueden existir en las ciencias sociales. Nuestra investigación se guía por la clasificación de este autor y en la figura 4 se muestran las características del caso que estudiamos:

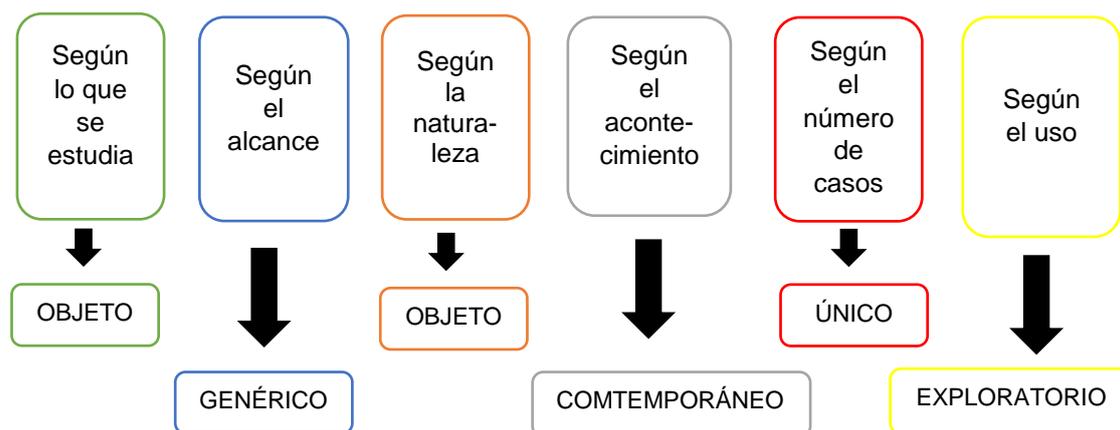


Figura 4. Características del estudio de caso realizado. Elaboración propia a partir de la clasificación de Coller (2000).

Este estudio de caso se denomina de *objeto* debido a que pretende estudiar una persona concreta con unas fronteras definidas y hacer un análisis de ellas. *Genérico* porque procura investigar sobre una característica que se encuentra en distintos casos pero que es de gran interés para el investigador. *Típico* ya que se estudia a un alumno gitano que cumple los criterios indicados para su participación: 1) joven, 2) estudiante en activo y 3) desea participar en el estudio. *Contemporáneo* porque el análisis del caso constituye un tema actual, de interés para conocer el derecho a la participación de alumnos con NEAE. *Único* porque se estudia un caso determinado y *exploratorio* debido a que el caso es de naturaleza descriptiva y desea dar cuenta de un fenómeno, en este caso, la participación en un estudiante gitano.

7.2.1 Selección de informantes

Para la elaboración de esta investigación se ha recopilado información de un caso único. En un primer momento, se contaba hacer un estudio con una muestra más amplia. Sin embargo, han surgido dos impedimentos importantes que han hecho que el estudio fuese de caso único. En primer lugar, el retraso en la respuesta de los permisos oficiales solicitados a la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa de la Consejería de Educación de Castilla y León, y en segundo, y derivado del primero, las dificultades para encontrar los agentes informadores necesarios. Este último fue debido al cambio de un participante, al inicio del estudio se contaba con la participación de la mujer del joven; sin embargo, ella decidió no ser entrevistada, por lo tanto, se decidió sustituir a la pareja por la madre del joven.

El participante principal del estudio se ha seleccionado según estos cuatro criterios: a) ser natural de Castilla y León, b) ser de origen gitano, c) no tener más de 21 años y d) ser estudiante.

La identificación y localización del posible informante no ha resultado compleja. Se ha trabajado a través de la difusión del estudio en la Universidad, tanto a docentes como a estudiantes, y no ha llevado mucho tiempo encontrar un caso con estas características. El contacto inicial con la docente (participante 3) ha facilitado la comunicación con el alumno.

En la tabla 1 se presentan los participantes del estudio de caso:

Tabla 1. Participantes del estudio de caso

Participante	Sexo	Edad o vinculación con P1	Datos de interés
P.1, en adelante Marco (nombre ficticio)	Varón	19 años	Etnia gitana, estudiante de Formación Profesional.
P.2	Mujer	Madre	Etnia gitana.
P.3	Mujer	Profesora	Profesora y tutora del alumno estudio de caso.
P.4	Mujer	Profesional externa	Persona de apoyo externa al centro educativo y facilitadora de apoyos.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 1, han sido cuatro los participantes del estudio. Lo que se pretende con la selección de estos informantes es realizar una triangulación de fuentes para recoger información sobre la participación educativa del joven desde distintas perspectivas.

7.2.2 Recogida y análisis de la información

Para la recogida de información se han utilizado dos tipos de instrumentos de la investigación cualitativa: la entrevista en profundidad y la observación participante.

La entrevista se refiere a la conversación mantenida entre investigador/investigados para comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas (Stake, R., 1988). En este caso las entrevistas se han realizado para la búsqueda de información general, elaborada antes de la observación participante. El tipo de entrevista seleccionada ha sido la entrevista en profundidad definida por Taylor y Bogdan (1992):

Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (Taylor y Bogdan, 1992, p. 1).

La observación participante se caracteriza por la interacción social entre investigador e investigado, que ocurre en el contexto de éstos y promocionan la recogida de informaciones de modo sistematizado. Su objetivo traspasa la simple descripción de los componentes de la situación, permitiendo la identificación del sentido, la orientación y dinámica de cada instante (Bernard, 1994).

Bernard (1994, p. 142) lista cinco razones para incluir la observación participante en los estudios culturales, cada una de los cuales incrementa la validez del estudio:

1. Hace posible recoger diferentes tipos de datos. Estar en ese espacio durante un periodo de tiempo familiariza al investigador con la comunidad, y por consiguiente facilitando el involucrarse en actividades delicadas a las cuales generalmente no habría sido invitado.
2. Reduce la incidencia de "reactividad" o la gente que actúa de una forma especial cuando advierten que están siendo observados.
3. Ayuda al investigador a desarrollar preguntas que tienen sentido en el lenguaje nativo, o que son culturalmente relevantes.
4. Otorga al investigador una mejor comprensión de lo que está ocurriendo en la cultura, y otorga credibilidad a las interpretaciones que da a la observación. La observación participante también faculta al investigador a recoger tanto datos cualitativos como cuantitativos a través de encuestas y entrevistas.
5. A veces es la única forma de recoger los datos correctos para lo que uno está estudiando.

Los instrumentos utilizados, tanto de las entrevistas en profundidad como de la observación participante, son los mismos que los usados por Riddell y colegas del CREID en Escocia. Han sido traducidos (realizando traducción directa e inversa) y adaptados al contexto de Castilla y León por 4 especialistas en lengua inglesa y ciencias de la educación. Se ha realizado una traducción doble (cada traducción fue revisada por al menos dos especialistas) e identificando las características específicas de la Comunidad Autónoma que deberían incluirse (por ejemplo, las vinculadas a organización territorial de la Administración educativa castellanoleonesa; la clasificación de estudiantes con NEAE, etc.).

El número de entrevistas en profundidad realizadas han sido cuatro. Todas ellas en un contexto adecuado, libre de ruidos y de distracciones. El tiempo de duración de cada una ellas, oscila entre los 20 y 35 minutos.

Tabla 2. Duración de cada técnica utilizada.

Técnica/ participante	Entrevista P1	Entrevista P2	Entrevista P3	Entrevista P4	Observación participante
Duración	24:44	20:17	21:19	31:28	180:00

Fuente: Elaboración propia.

La observación participante al alumno ha sido realizada en el contexto educativo, expresamente por su profesora, también persona portadora de información relevante. Se ha escogido a esta persona debido a que conoce muy bien al joven, además de estar en el contexto adecuado para poder analizar la participación del joven en el aula.

El análisis de la información resultante se ha realizado siguiendo un método deductivo con categorías derivadas de los estudios de Unicef (2018) y de Riddell (2018). Además, se incluye una parte inductiva -para identificar categorías no expresadas por los autores anteriores donde se ha tenido en cuenta la propuesta de Green et al. (2007) en la que se definen los siguientes pasos: inmersión en el texto, codificación, categorización y generación de temas.

Para el análisis de información se ha optado por el programa informático de investigación educativa Open Code 4.03.

7.2.3 Responsabilidades éticas y legales

Para responder a los aspectos éticos y legales se ha seguido la guía ética de la British Educational Research Association (BERA) (BERA, 2018). Esta investigación educativa se llevó a cabo dentro de una ética de respeto por: la persona, el conocimiento, los valores democráticos, la calidad de la investigación educativa y la libertad académica.

En el caso del trabajo con los participantes se ha operado dentro de una ética de respeto hacia las personas, involucrándoles en la investigación que se está llevando a cabo. Se han tratado de manera justa, sensible y con dignidad y sin prejuicios, reconociendo tanto sus derechos como las diferencias derivadas de la edad, el sexo, la etnia, la identidad cultural, la condición de pareja, la fe, la discapacidad, las creencias políticas o cualquier otra característica significativa. Además, se les ha dado la oportunidad de participar de forma pasiva o activa, sin ningún compromiso a la hora de responder a las preguntas o a la de abandonar la participación si así lo decidieran.

Para ello, se ha contado con la firma de un consentimiento informado voluntario de los participantes para participar en el estudio facilitado y firmado al comienzo de las entrevistas (véase ANEXO VII).

8. Resultados

Los resultados de esta investigación se estructuran en dos partes. La primera atiende a las aportaciones de la revisión bibliográfica en las distintas bases de datos (fase 1) y la segunda, hace referencia a los resultados extraídos del estudio de caso concreto (fase 4).

8.1. Fase 1. Revisión de la literatura académica

Con la literatura recogida, se realizó una clasificación atendiendo a diversas categorías (estudios evaluativos, revisiones, ensayos, referente a NEAE, resultados de participación en general y resultados específicos de juventud gitana y participación).

Los resultados (tabla 3) refieren un total de 34 artículos de revista encontrados en las diferentes bases de datos electrónicas utilizadas. En la tabla se pone la numeración asociada a cada artículo que viene expresado directamente en el Anexo I.

Tabla 3. Resultados de artículos según tipología y referencia de las diferentes bases de datos

Tipo de investigación	Bases de datos	Wos y Scopus	Dialnet	ERIC	Scielo	Redalyc	Google Scholar
	Referente						
Evaluativa	NEAE	1, 4	10		18, 21, 23	28, 29	34
	Participación en general	2, 3, 6, 8, 9	10, 12, 13	17	21, 24, 26	27, 29	30, 32, 33
	Juventud gitana y participación						
Revisión bibliográfica	NEAE	5, 7					31
	Participación en general	7	11		19, 22		
	Juventud gitana y participación						
Ensayo	NEAE			16	25		
	Participación en general			16	20		

	Juventud gitana y participación		15				
--	--	--	----	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que se encontró una baja presencia de artículos sobre el tema. Mayoritariamente se refieren a estudios evaluativos de NEAE o de participación de niños/as y jóvenes en general. En cuanto a la presencia de trabajos sobre juventud gitana y participación es muy escasa, apenas se encontraron artículos y los que aparecen se refieren a la participación en un segundo plano, es decir, la participación infantil y juvenil no es el elemento principal del estudio, sino que se cita transversalmente.

Sin embargo, algunos de los artículos que se refieren a participación sí que tienen en cuenta la Convención de los Derechos del Niño de la ONU, y en ciertas ocasiones se refieren específicamente al artículo 12.

8.2. Fase 4. Estudio de caso

Este análisis de resultados se orienta y organiza por las pautas y estrategias que propone Unicef (2018) para potenciar la participación infantil y juvenil en los centros educativos. Esta guía se centra en cuatro elementos fundamentales (categorías de análisis para nosotros) para impulsar una escuela participativa: agentes educativos, centro educativo, aula o grupo y entorno comunitario. Además, dentro de esas categorías basadas en Unicef (2018), se consideran algunas de las categorías referidas a las barreras que ofrecen los estudios llevados a cabo por Riddell (2018) sobre participación infanto-juvenil en Escocia. Asimismo, consideramos los facilitadores que, en este estudio de caso determinado, benefician el derecho del joven a ser escuchado. La distribución de los resultados se puede observar en la figura 5 y se describirán en profundidad a continuación.



Figura 5. Síntesis de los resultados del estudio de caso. Fuente: elaboración propia a partir de Unicef (2018) y Riddell (2018).

Por último, se destacan los cambios necesarios, desde el punto de vista de los participantes, para promover una participación efectiva en los centros educativos.

Antes de pasar al estudio en profundidad, consideramos necesario hacer un resumen de la trayectoria del joven y de su capacidad de decisión.

8.2.1 Trayectorias escolares y capacidad de decisión del joven

El participante, Marco, ha estado escolarizado en centros ordinarios y ha realizado la educación básica a la vez que su hermano mellizo, lo que ha sido un apoyo mutuo para los dos. En el colegio estaban totalmente integrados y sus cualificaciones eran buenas. Al acabar la educación básica, se trasladaron a otro instituto para cursar Bachillerato, momento en que ciertas dificultades hacen que dejen de cursar estos estudios y empiecen ese mismo año Formación Profesional de Grado Medio de Administración en el centro educativo donde había estado escolarizado anteriormente.

Al año siguiente el joven cambia de instituto y realiza bachiller con éxito, aprueba la selectividad pero decide cursar Formación Profesional de Grado Superior de Integración Social. Actualmente está cursando el primer curso.

Se plantea en un futuro seguir estudiando en la Universidad, concretamente el grado de Psicología. Pero lo gustaría realizarlo a distancia para poder estudiar y trabajar al mismo tiempo.

Todas las personas entrevistadas, incluido el propio joven, están de acuerdo en que Marco tiene una gran capacidad de decisión en las cuestiones importantes de su vida; mayoritariamente es él quien toma estas determinaciones.

“Es un alumno que toma decisiones importantes por sí mismo. Por ejemplo, es un chico que está casado, que ha escogido libremente sus estudios, que asiste a clase porque quiere, que ha decidido estudiar y no trabajar en este momento de su vida” (P3).

La afirmación continúa desde el ámbito externo, lugar dónde el alumno recibió algún tipo de apoyo en el pasado:

“La decisión que ha tomado en sus estudios ha sido una decisión de él, la tenía meditada, sabía lo que quería hacer. Por circunstancias no se matriculó directamente en bachiller, sino que hizo un módulo de grado medio y lo hizo porque no quería estar un año sin hacer nada” (P4).

La madre no duda en que su hijo toma decisiones importantes, tanto en casa como en el centro:

“Había cosas que nos contaba y las hablábamos, le gustaba hablar de los problemas que tenían en el colegio con nosotros. Tanto para lo bueno como para lo malo y yo le daba mi opinión y él decidía” (P2).

La respuesta del joven a la pregunta de “¿Quiénes participan en la toma de decisiones sobre tu futuro?” ha sido: “Un poco todos, pero principalmente yo porque muchas veces me daba igual lo que me dijeran” (P1).

La madre describe en profundidad la forma de ser de su hijo y destaca como punto negativo su alto perfeccionismo:

“Tiene bastante personalidad, le gusta las cosas, lo que tenga que hacer le gusta hacerlo bien, se implica mucho y además es muy responsable. Tiene carácter también. Es educado y luego también tiene sus pros y sus contras porque el que sea tan perfeccionista a veces le lleva a algún impedimento” (P2).

Se ha podido observar que es un alumno participativo, en la observación participante se recogieron datos sobre la capacidad de decidir del alumno, por ejemplo, a la hora de elegir los compañeros con los que quiere trabajar o el día que prefiere hacer la exposición de los trabajos. Además, es significativo el hecho de que entre sus tareas favoritas a realizar en clase está la realización de exposiciones, tarea que por lo general cuesta más a los alumnos.

También, es un chico que le gusta aportar su opinión, debatir sobre diferentes temas y decir las cosas con las que no está de acuerdo:

“Debido a mi religión, mi manera de pensar, hay cosas que no es que no me parezcan útiles, sino que para cómo me veo yo en el futuro veo que yo no voy a tratar con eso, que para mí no me servirían. Como pueden ser temas de transexualidad, que me parece interesante pero no para mí no me resulta útil” (P1).

Este aspecto se corrobora también en la observación participante. El alumno tiene una alta capacidad para expresar sus puntos de vista, como puede ser con el aspecto de la transexualidad. Se pudo contemplar que aporta su opinión, pero al mismo tiempo respeta la de sus compañeros.

En definitiva, *“es un chico que no presenta dificultades, al contrario. Académicamente es excelente, su comportamiento también. Pero claro, entraría dentro de alumnos con NEAE porque es de una minoría, en este caso la gitana”* (P3).

8.2.2 Elementos de la participación en la escuela

1. Agentes educativos

Unicef (2018) entiende por agentes educativos todos y cada uno de los adultos que conviven y forman parte de la comunidad educativa (educadores, maestros, familias, personal de servicios, etc.).

- Conocimiento y conciencia de los derechos

Una barrera muy importante es el desconocimiento total sobre los derechos de niños/as y jóvenes por parte de Marco y de su madre. A la pregunta de *“¿Qué sabes sobre los derechos de niños/as y jóvenes?”* el joven responde: *“No tengo ni idea”* (P1). Además, aclara que no conocía el derecho de participación que se les otorga. La madre a la misma pregunta responde: *“Yo creo que sí que lo he oído”* (P2), pero no se decide a dar una respuesta.

Sin embargo, tanto la madre como el hijo, muestran un gran interés por este derecho. Es decir, no sabían que existía como derecho reconocido en la CDN pero al mismo

tiempo consideran que es totalmente necesario escuchar a los niños/as y jóvenes. Así lo muestra Marco cuando dice: *“Es necesario que nos escuchen desde pequeños, aunque tengas un poco de fantasía de lo que quieras hacer, que se escuche a los alumnos y no meterlos en asignaturas que los desmotiva y los lleve al fracaso escolar”* (P1). La madre concuerda con esta opinión al decir: *“Mis hijos me contaban cosas y las hablábamos, sobre problemas del colegio, y yo les daba mi opinión, tanto para lo bueno como para lo malo, y después ellos decidían”* (P2).

Por lo tanto, los dos están de acuerdo en la necesidad de que los niños y jóvenes deben participar en la toma de decisiones que les incumbe, siempre contando con los apoyos necesarios, pero que sean ellos quienes decidan.

La profesora y la profesional externa sí que tenían conocimiento de este derecho. La primera lo justifica: *“puede ser porque en el centro trabajamos la rama social y estamos bastante concienciados en que hay que escuchar a estos niños y jóvenes, que tienen que expresar su opinión y formar parte de las decisiones que se tomen”* (P3). En el caso de la segunda profesional lo argumenta: *“desde esta Fundación vemos a los niños como personas de derechos desde el primer momento, que sean niños no significa que no los tengamos que tener en cuenta y no escuchar su voz”* (P4).

Además, las dos profesionales resaltan la necesidad de educar en derechos desde pequeños y en el compromiso que suponen la consecución de los mismos. En el caso de la viabilidad de la legislación escocesa (la cual otorga a los niños con NEAE mayores de 12 años los mismos derechos que a jóvenes y padres) en Castilla y León, las dos lo ven factible, siempre y cuando se articule adecuadamente y se les explique a ellos cuáles son sus derechos y sus deberes.

La profesional externa (P4) considera que si los derechos de los padres chocan con los de los niños/as y jóvenes algo se está haciendo mal *“eso no debería pasar. Si ocurre, es que alguien está sobrepasando su derecho o el otro se lo está dejando arrebatarse”* (P4). Pese a esto considera que sí que puede ocurrir.

No obstante, la madre y la profesora ven el choque de derechos entre padres e hijos como una realidad presente en la sociedad: *“En el instituto ocurre cuando un alumno es mayor de edad y no permiten que sus padres vean sus cualificaciones y sus faltas a clase; chocan los derechos debido a que todo depende de si el joven vive con los padres y es dependiente económicamente de ellos”* (P3). La madre fundamenta este choque de derechos así: *“yo creo que un niño con 12 años, que es una edad muy mala y no sabemos lo que queremos, se rebelaría contra sus padres. Todo tiene su tiempo, hay*

una edad que las decisiones las tienes que tomar con los padres, siempre teniendo en cuenta la opinión de los jóvenes” (P2).

- **La implicación de los agentes educativos como elemento facilitador del joven**

En primer lugar, la información que nos ha aportado el alumno nos hace confirmar que la mayoría de profesorado de Formación Profesional no solo se implica en su materia, sino que también lo hacen cuando ven que los alumnos pueden tener algún problema. Este es un elemento facilitador de la participación infanto-juvenil. Así mismo, aportan consejos que les pueden beneficiar en un futuro.

A la pregunta de *¿Tus profesores te preguntan lo que te gusta y lo que no del instituto?* Marco responde:

“Si, se interesan por lo que te gusta muy a menudo. Las profesoras nos suelen preguntar, una profesora de Contexto que tenemos me estuvo diciendo qué estudiar después, para poder hacer después a distancia y poder trabajar y estudiar a la vez. Sí que se interesan por lo que más te gusta” (P1).

“Los profesores son muy atentos y los compañeros también. Hace poco tuve un accidente en el coche y me estuvieron preguntando. Se crea un entorno de confianza y mi tutora, también se interesa mucho y hablo bastante con ella” (P1).

Sin embargo, una barrera para el alumno es que al ser gitano y al estar en Grado Superior se le hacen atribuciones muy positivas sin conocerlo, como por ejemplo creer que es un alumno muy listo para ser gitano y estar en F.P. Son aportaciones también expresadas por algunos profesores del centro. Esto hace que el alumno se sienta señalado y le generen responsabilidades muy altas, lo que no siempre es positivo, ya que siempre está preocupado por dar lo máximo posible de sí mismo, así lo afirma la profesora entrevistada (P2).

En segundo lugar, Marco ha recibido apoyos externos al ámbito educativo. Principalmente desde la Fundación Secretariado Gitano de Burgos. Ha sido alumno del programa *Promociona*.

Este programa trata de aportar un apoyo individualizado, “porque trabajamos como máximo 25 niños. Son como clases particulares, la orientación es organizada y preparada para cada uno” P4).

La madre destaca que este tipo de apoyos no eran totalmente necesarios para Marco pero, confiesa que le han ayudado mucho “personal y psicológicamente, para saber tratar y para hablar en público, a comunicarse, y a comportarse en clase” (P2).

“Más que por necesidad, era porque lo teníamos ahí, entonces hemos pensado algo que te facilitan, que no tienes que pagar, pues le preguntábamos a los niños que les parecía, porque siempre contábamos con su opinión. Empezaron desde muy pequeños a ir a apoyo pero nunca obligándoles porque tampoco lo necesitaban. Iban a apoyo a Promoción y luego a FSG y en Secundaria aquí les apoyaron muchísimo y les ha ido muy bien. Todo el apoyo que han tenido les ha venido bien” (P2).

Las palabras que nos aporta la madre nos hacen defender la idea de que los apoyos externos que ha tenido el joven han facilitado la ejecución de su derecho a ser escuchado y de participación.

En tercer lugar, se considera como relevante en este estudio de caso la pertenencia del joven a un contexto familiar positivo para desarrollar su derecho a participar, ya que todos los miembros de la unidad familiar tienen relación y ejercen un rol dentro de ella, desarrollan sus funciones y responsabilidades teniendo en cuenta las diferenciaciones de cada miembro. En este sentido, los diferentes miembros del conjunto de la familia ejercen influencias positivas en Marco.

Todos los miembros de la familia pueden ejercer su opinión y son escuchados, así lo confirma la madre de Marco:

“En casa estamos un poco todos, el padre como cabeza de familia tiene siempre su palabra, yo como madre también y él (P1) también. Además, nos juntamos todos y hablamos, discutimos bastante ahora, por ejemplo, como puede ser con el tema de elecciones” (P2).

Además, el joven refleja la importancia de la familia como apoyo fundamental para el éxito escolar de los hijos, *“el problema es que a veces los chavales no tienen motivación por parte de su familia, ésta los deja de lado en vez de preguntarles qué les pasa”* (P1).

2. Centro educativo

Existen diversas barreras, tanto actualmente como en el pasado, que dificultaron la consecución de los derechos del joven:

- a) El exceso de protección por parte del centro educativo ha sido un momento crítico del joven. En el primer colegio estaba muy protegido por parte de los responsables del centro, esto hizo que el proceso de adaptación al cambiarse de centro fuese una frustración para el joven. Lo confirma la madre: *“Cuando se cambiaron de instituto, fue tener que quitarles. Antes los tenían muy protegidos, que para nosotros era bueno pero después nos dimos cuenta de que no era tanto”* (P2).

- b) La Educación Secundaria Obligatoria como época difícil. Marco afirma que *“en la ESO pasan un poco más de ti, te llevan un poco por donde quieren”* (P1); esto supone que los alumnos no tienen la capacidad de decidir que se les otorga como derecho.
- c) Situación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en Formación Profesional. La profesora del alumno destaca la imposibilidad de realizar adaptaciones curriculares en F.P. como elemento negativo. Asegura que *“es muy importante que se pregunte esto, porque no tenemos posibilidad de hacerlo en F.P. y creo que se debería de tener en cuenta, porque cuando se acaba la educación obligatoria no se terminan las dificultades”* (P3). Además, resalta varios factores en los centros educativos que dificultan la atención al alumnado con NEAE y la ejecución de sus derechos:

“Hace falta tener más orientadores, más técnicos a la comunidad, es decir, que cada centro tenga un equipo de orientación. Luego la formación pedagógica en el profesorado, que un profesor entienda por qué un alumno le está pidiendo un examen distinto. Y también la ratio de alumnos por aula, que es muy alta”. (P3).

Se encuentran dos facilitadores en el centro educativo al que acude Marco que potencian la ejecución del derecho de los jóvenes a participar.

1. Los alumnos tienen la posibilidad de expresar su opinión a la hora de realizar las normas del mismo:

“Sí, creo que dijeron que si veíamos alguna norma que no nos gustaba, nos tenemos que poner todos de acuerdo sobre lo que queramos y tenemos un representante que lo dice. Sí que se puede hablar del tema, exponérselo al representante y que él lo comunicará” (P1).

Un ejemplo de este aspecto es el que argumenta Marco:

“Ahora, por ejemplo, con el tema de que nos mandaban muchos trabajos, sobre todo en una asignatura y estábamos un poco cansados, sí que nos hicieron caso en cambiar la manera de dar la asignatura y adaptarse a las necesidades que teníamos los alumnos” (P1).

2. Un aspecto muy importante es que el centro atiende a la diversidad y aprende de ella. Así lo ha confirmado la madre: *“él tuvo que dar una charla porque estaban bastante interesados en cómo era nuestra cultura y cómo se enfoca desde fuera y cómo es en realidad, y él estuvo ahí para hacerles ver que muchas veces no es lo que nos cuentan”*. P2).

3. Aula o grupo

Marco es un estudiante que le gusta ir al instituto y se relaciona bien con sus compañeros, aunque al ser el único alumno gitano, él mismo confirma que se siente un poco en el punto de mira, aspecto que puede tornarse negativo y hacerle sentir señalado.

Cabe resaltar que en el grupo de clase existen dos subgrupos y Marco se lleva bien con los dos. Pese a esto, es escuchado por todos y cuentan con él para tomar todas las decisiones, aspecto que se confirmó en la observación participante.

Asimismo, el ambiente del aula observado favorece la participación: es una clase con las mesas colocadas en U. Habitualmente realizan debates a través de la dinámica de levantar la mano, sin llevar a cabo debates cruzados. La profesora da tiempo y oportunidades para que todos los alumnos opinen y participen. El joven estudio de caso participa al igual que sus compañeros, sin diferenciación.

4. Entorno comunitario

Dentro del entorno comunitario del joven se ha encontrado una barrera y un facilitador.

El primer aspecto hace referencia a la falta de apoyo y la incompreensión del resto de la comunidad gitana hacia la importancia de estudiar. Así lo argumenta Marco: *“He sentido mucha presión social de fuera, sobre todo de los demás gitanos, que me preguntaban si esto me va a servir de algo y si me va a dar dinero, no ven más allá del trabajo”* (P1).

Transversalmente, la madre también corrobora esta información cuando dice que en algunas ocasiones las familias gitanas no se implican como lo hace su familia en la educación de sus hijos, aspecto que resalta que *“deberá de haber más reuniones con los padres y que los padres se impliquen”* (P2).

Sin embargo, el joven afirma que le daba igual lo que le dijeran, tanto para bien como para mal, que quién toma siempre las decisiones es él, sin tener en cuenta los factores externos.

En cuanto a un facilitador que fomenta la participación del joven, se resalta la propia familia, aspecto que ya se mencionaba anteriormente en el apartado relativo a los agentes educativos. El joven habla de la implicación de su familia cuando tenían algún problema, tanto en el instituto como en el entorno comunitario. Sus padres, hermanos y pareja lo apoyan en las decisiones que toma en su trayectoria vital.

8.2.3 Acceso a la información y necesidad de proponer cambios para favorecer los derechos de los niños/as y jóvenes

La familia era informada en todo momento de los programas que salían tanto en Fundación Secretariado Gitano como en Promoción Gitana y que les podían interesar. Estas organizaciones les informaban y después ellos decidían ir o no. Además, estos apoyos estaban coordinados con el centro educativo. Así lo resalta la madre:

“Siempre nos poníamos en contacto con el centro educativo, porque yo también iba al colegio a implicarme, a saber cómo iban mis hijos y luego era un poco todo, yo preguntaba en FSG y en el colegio y si teníamos algún problema intentar saber en qué materias necesitaban más...” (P2).

Marco confiesa que en algunas ocasiones se ha encontrado con situaciones de falta de asesoramiento e información sobre el conocimiento de sus propios derechos, sobre todo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

“En FSG sobre ayudas o cursos sí que me solían asesorar. Pero, realmente, cuando más me han informado ha sido ahora en F.P., sobre todo un profesor que está muy informado sobre esas cosas y si tengo alguna duda le pregunto”. (P1).

Marco manifiesta la necesidad de que la información esté más visible y que se muestren en los centros educativos, especialmente en las etapas citadas antes: ESO y Bachiller.

En el caso de las profesionales, docente y externa, manifiestan que cuando necesitan más información sobre legislación en derechos de los niños y jóvenes acuden a Internet, en la web de la Junta de Castilla y León o de organismos más específicos que trabajen con infancia. Son conocedoras de la legislación nacional en función de derechos de niños/as y jóvenes.

Todos los participantes del estudio de caso exponen los cambios que, desde su punto de vista, serían necesarios para apoyar los derechos de los niños/as y jóvenes, y todos ellos resaltan el derecho a la participación como un elemento de cambio primordial:

Marco recalca que, lo que debería cambiar para que este derecho se cumpla es la visión que tiene el profesorado hacia los alumnos y el rol de la familia:

“Escucharles desde pequeños. Aunque tengas un poco de fantasía de lo que quieras ser de mayor, si te llevan por el buen camino puedes evitar el fracaso. Los profesores y familias deberían concienciarse que los niños tienen que ir decidiendo cómo son, lo que quieren y si se sienten a gusto o no con lo que están haciendo” (P1).

La madre apela a la labor conjunta de los niños y jóvenes, la familia y el profesorado para facilitar la participación:

“Sería muy bueno que aumentase la participación. Estoy a favor de que se den el máximo de apoyos en ese sentido y que nos impliquemos un poco un poco todos, no es solo una cuestión de los alumnos y del profesorado, es algo conjunto. Lo principal son los niños, así que desde pequeños hay que hablar mucho con ellos, que los niños cuenten con nuestro apoyo siempre, que estamos ahí para todo. Y, por supuesto, que a la hora de tomar decisiones, tomarlas en conjunto y que sigamos teniendo el poder de hablar con los profesores e implicarnos desde pequeños hasta que son mayores de edad” (P2).

La profesora de FP pone de relieve la necesidad de escucha activa para temas como el diseño y desarrollo del currículo, la organización del centro y los recursos:

“Escucharles más. Por ejemplo, que se les tenga en cuenta cuando se hace el desarrollo curricular de las etapas educativas, que se les escuche, se les valore, que ellos puedan dar su opinión sobre los contenidos que se consideran, de cómo se trabaja en clase, de qué opinar de estar 6 horas en clase sentados, que se analice eso. Incluir la atención a la diversidad a F.P, es decir, que estos chicos tengan alternativas y se tengan en cuenta. Vuelvo insistir en los recursos, porque no se puede atender individualmente si no tienes profesores, clases menos masificadas, menos contenido curricular y más contenido por competencias (que ya es tendencia en F.P, pero creo que se debería de trasladar a todas las etapas educativas, porque un niño con no NEAE que tenga dificultades en memorización puede ser excelente en otras competencias que no se avalúan” (P2).

Por último, la profesional externa, confiesa que no conoce demasiado la legislación para proponer cambios, pero, respecto a la población gitana manifiesta que debería de haber una evolución en lo que concierne a los prejuicios existentes socialmente contra esta cultura:

“Lo que veo referente a población gitana es que por el hecho de serlo se les mete a todos en el mismo saco, es decir, ven a un niño gitano y no valoran si tienen capacidad o no o necesidades, y van todos a compensatoria y realmente no se paran a pensar si lo necesitan o no. Hemos tenido a niños de altas capacidades en compensatoria por ser gitanos. Pero eso no es un cambio de legislación, sino de mentalidad. Se les tiene que ver como alumnos y como el resto” (P4).

Por último, cabe resaltar que la participante 4 es la única que se plantea la cuestión de incluir a los niños/as y jóvenes gitanos como alumnado con NEAE. Argumenta que no por el hecho de ser gitano tienes que estar dentro del grupo de NEAE.

9. Discusión y conclusiones

La fase I de la investigación ha permitido conocer la baja producción científica de los investigadores españoles y latinoamericanos sobre participación infantil y juvenil, y menos aún de alumnos con NEAE y específicamente de minorías étnicas, como es el

caso de la cultura gitana. En comparación, en el mundo anglosajón existe una mayor implicación de la comunidad investigadora hacia este terreno. Por lo tanto, los resultados muestran que es necesario una mayor investigación en este campo para conseguir que los alumnos con NEAE tengan voz y sean escuchados, como la propia CDN (ONU, 1989) indica.

Los resultados presentados en este trabajo correspondientes a la fase 4 son resultados acotados a un único sujeto. Por lo tanto, no se asocian como representativos de otros alumnos de origen gitano o con necesidades específicas de apoyo educativo.

Sin embargo, los resultados extraídos concuerdan con otros estudios realizados en estudiantes de origen gitano, como es el caso de Padilla, González-Monteagudo y Soria-Vilchez (2017) que relacionan la continuidad de las trayectorias educativas en la comunidad gitana con la integración de sus familias en un contexto no segregado. En este caso el participante ha estado escolarizado en centros ordinarios, es decir, no ha estado ubicado en centros gueto o de exclusión social en los que se puede desencadenar una alta discriminación.

Padilla, González-Monteagudo y Soria-Vilchez, (2017) creen que la integración de estos alumnos está condicionada por aquellos rasgos que los hacen iguales a los demás, no por aquellos que los hacen diferentes. A este fenómeno lo denominan “normalidad aparente”. Es decir, a este tipo de alumnado se les integra por la semejanza a la cultura mayoritaria y no por ser un éxito en la cultura gitana. En un momento de la investigación se pudo observar, tanto por parte del profesorado como de los compañeros de clase, el hecho chocante de que un alumno gitano obtenga tan buenos resultados, creyendo que es una excepción entre la cultura gitana y más vinculada con la paya.

Este estudio, además, concuerda con la importancia de una estructura sólida entre los agentes educativos, el centro educativo, el aula y la comunidad para la creación de una participación exitosa en la escuela (Unicef, 2018). El estudio de caso confirma que la organización en conjunto de estos cuatro elementos promueve en buena medida la participación del joven.

En cambio, en la investigación se han encontrado barreras acordes con los estudios de Riddell (2019) que hacen que no se pueda hablar de una consecución efectiva de los derechos de niños/as y jóvenes. Es el caso del bajo conocimiento de los derechos, el exceso de sobreprotección que se tiene de los menores y la desventaja social. Este último factor sigue presionando hasta a un estudiante con éxito en su inclusión educativa, precisamente por no ser el caso habitual en los estudiantes de su colectivo étnico de referencia: las altas expectativas y o exigencias que se le plantean al joven

gitano por el hecho de serlo y estar estudiando un Grado Superior de Formación Profesional.

Como hemos señalado arriba, encontramos un bajo conocimiento del derecho a la participación de niños/as y jóvenes, en sintonía con los hallazgos de significativas investigaciones en este campo (Lundy, 2007; Urrea, Coidura, Alsinet, et al., 2018; Riddell, 2019). Este hecho nos lleva a pensar en la necesidad de formación al respecto dirigida a todos los actores educativos (niños y jóvenes, docentes y familias).

En cuanto a los beneficios que supone la participación infantojuvenil según Unicef (2018), la investigación coincide especialmente con el siguiente: La participación aumenta la capacidad de los niños, niñas y jóvenes a formarse un juicio propio y expresarlo, escoger entre diversas opciones y aceptar responsabilidades. En nuestro caso, la participación es un elemento clave que potencia la capacidad de decisión del joven.

Además, se verifica la idea aportada de la utilidad de la participación en la escuela a dos niveles: tanto para el alumno como para el profesor. Siempre y cuando los docentes brinden la oportunidad de participar en el aula y enseñar a los alumnos a hacerlo. En nuestro estudio de campo, se ha observado la alta posibilidad que brinda el docente para potenciar la participación de los alumnos. Esto genera que cada persona, independientemente de su etnia, país de origen o discapacidad, encuentre su rol y potencia su comodidad. Trabajar la participación ayuda a que nadie se sienta excluido (Molina, 2015; Unicef, 2018).

En lo que refiere a la cultura gitana, este estudio diverge con la opinión de Anderson-Levitt (2012), el cual afirma que desde una visión antropológica esencialista la cultura gitana es opuesta a la educación. La población gitana no es, de ningún modo opuesta a la educación, lo que sucede es que existen algunos factores culturales que hacen que determinados alumnos y alumnas no desenvuelvan unos resultados educativos exitosos (FSG, 2019).

Ruíz, Gómez, Fernández, y Badía (2017) y Badía, Orgaz, Longo, y Gómez (2013) afirman que los alumnos con NEAE tiene menor nivel de participación en el aula. Afirmación que no se corrobora en esta ocasión, ya que el joven tiene un nivel de implicación en este derecho muy alto, incluso más que algún compañero de clase, aunque podamos entender que esto puede no ser lo más frecuente.

Después de la realización del estudio se puede concluir diciendo que el alumno desarrolla una participación exitosa, tanto en el centro educativo como en su propia vida

en general. Es un joven con una capacidad alta de tomar decisiones y con altas potencialidades de comunicación. Todo esto se debe a distintos factores (sus propias aptitudes/actitudes y habilidades, la familia, el centro educativo, el ambiente del aula y los apoyos externos) que han ido unidos de la mano durante toda su vida, creando contextos favorecedores y adecuados para su éxito educativo (Figura 6).



Figura 6. Factores que potencian la alta participación del joven. Fuente: Elaboración propia.

El ambiente familiar es un factor muy importante que hace que los jóvenes se desarrollen exitosamente en todos los contextos (Márquez y Padua, 2016). Este estudio concuerda con estos autores, ya que la familia, especialmente la madre del joven, ha estado implicada con los centros educativos en todos los trayectos educativos del joven.

La organización del centro al que acude el participante tiene una visión abierta, atenta a la educación intercultural. Así mismo, los profesores desarrollan procesos de inclusión en el aula que favorecen la comodidad del alumno. Se puede atribuir estas características del centro al hecho de que como formación ofrece el Grado Superior de Integración Social, enseñanza que cursa el estudiante. Este hecho rebate a Bereményi (2011) cuando afirma que los centros educativos suelen tener una visión muy tradicional y que en sus planes no incluyen la cultura gitana.

Los diversos agentes educativos han favorecido la participación del joven. En el caso de los apoyos que ha recibido, externos a la educación formal, han servido de fortaleza para que logre sus éxitos educativos y desarrolle el derecho a la participación de manera intensa. No obstante, como hemos indicado, sus características personales también influyen en gran medida en que él se comporte de esa manera. Asimismo, el ambiente

del aula observado ayuda a la participación de todos los alumnos, como apunta Unicef (2018).

Cabe mencionar que existe una gran sintonía entre los cuatro participantes de la investigación en cuanto a lo imprescindible que es escuchar a los niños/as y jóvenes, que expresen su opinión y que los adultos la tengan en cuenta; pese a que no todos los participantes tuviesen una idea de la existencia del derecho a la participación que Naciones Unidas les otorga a los niños/as y jóvenes en la Convención de los Derechos de los Niños (1889).

En cuanto a la metodología del trabajo, se considera que el tipo de investigación realizada, estudio de caso, fue la apropiada, ya que se asume una fiabilidad del caso alta. Si otro investigador/a repitiese la investigación, obtendría similares resultados. Además, los instrumentos utilizados, entrevistas en profundidad y observación participante, han sido los más adaptados para este tipo de estudio, ya que las entrevistas dan voz a los participantes y aportan una visión muy ilustrada de ellos y la observación permite dar ejemplos a las aportaciones que los propios informantes han relatado (Coller, 2000).

Podemos añadir tres elementos que han podido limitar el trabajo. En primer lugar, el retraso en la concesión de los permisos oficiales (casi 6 meses) para acceder a los centros educativos, retraso que ha impedido realizar más de un estudio de caso (por ejemplo, a una niña gitana estudiante de ESO). En segundo lugar, la parrilla de observación utilizada, posiblemente diseñada para niños y jóvenes con mayores limitaciones personales y socioeducativas, no ha servido en algunos de sus indicadores (por ejemplo el apartado de intentos fallidos para llevar a cabo los derechos) debido a las altas potencialidades que tiene el joven de este estudio de caso. Para próximas investigaciones sería necesario adaptar este instrumento de análisis a cada participante concreto debido a que, por ejemplo, con estudiantes universitarios con NEAE podría volver a pasar lo mismo. En tercer lugar, la poca inmersión en la participación social del joven. Se han obtenido pocos resultados de este apartado. Para próximas investigaciones será imprescindible incluir más preguntas sobre participación social en las entrevistas si se quiere profundizar en este aspecto.

10. Futuras líneas de investigación

Este Trabajo Fin de Máster forma parte del Proyecto de Investigación Aupar-T llevado a cabo por el grupo de investigación de EDINTEC de la Universidad de Burgos y financiado por la Junta de Castilla y León, en el cual los estudios de caso forman una parte importante de la investigación.

El que presentamos aquí ha sido el primer estudio de caso realizado, por lo tanto en futuras líneas de investigación se continuará poniendo claro el nivel de autonomía de los jóvenes y el cumplimiento del derecho a participación de los mismo en dos líneas:

- Ampliando la muestra a una alumna gitana menor de edad con el fin de comparar los resultados y analizar el derecho a la participación en el sexo femenino. La búsqueda de la participante se llevará a cabo a través de la estrategia denominada como “bola de nieve” a través de FSG o de centros educativos.
- Continuando con la realización de estudios de caso en otro tipo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la comunidad autónoma de Castilla y León.
- Realizando un estudio cuantitativo a través de cuestionarios a diferentes informantes con el fin de conocer el grado de repercusión del proyecto de investigación en su percepción sobre los derechos del niño.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M.A. (2017). *Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar?* Fundació Jaume Bofill: Ivàlua. Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. Recuperado de: <https://bit.ly/2HqxjM>
- Anderson-Levitt, K.M. (2012). Complicating the concept of culture. *Comparative Education*, 48(4), 441-454.
- Arzola, D.M., Loya, C.G. y González, A.M. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 35-41.
- Badía, M., Orgaz, B., Longo, E. y Gómez, M. (2013). The influence of participation in leisure activities of quality of life in Spanish children and adolescent with Cerebral Palsy. *Research in developmental disabilities*, 34, 109-131.
- Bereményi, B. Ä. (2011). Intercultural policies and the contradictory views of teachers: the Roma in Catalanian schools. *Intercultural Education*, 22(5), 355-369.
- Bernard, H. Russell (1994). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches* (segunda edición) Walnut Creek, CA: AltaMira Pres.
- Bogdan, R. Taylor, J. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York: J.Wiley.
- Bogdan, R. Taylor, J. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Madrid: Editorial Paidós.
- British Educational Research Association (BERA) (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research*, fourth edition, London. Retrieved from: <https://bit.ly/2Hm62Yy>
- Casado-Muñoz, R. (2018). *La participación y la educación inclusiva como derechos de todos los estudiantes. Nuevos enfoques, experiencias y recursos*. La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar, 3, 95-102.
- Casado-Muñoz, R., Lezcano Barbero, F. and Baños García, E. (2019). Participation and rights of children with specific educational support needs in Castilla y León (Spain): Bridging the gap between policies and practices. *International Journal of Inclusive Education*. 23(5), 532-545 doi: 10.1080/1360311042000331192

- Centre for Research in Education Inclusion and Diversity (2015). *Mission statement of CREID*. Recuperado de: <https://bit.ly/2E8K5Kv>
- Coller, X. (2000). *Cuadernos Metodológicos: Estudios de casos* (1ª. Ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Comité de los Derechos del Niño (2018). *Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de España. Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Cordero, C. (2015). *Educación para la ciudadanía. Una asignatura a debate: normativa, libros de texto y opiniones del profesorado, del alumnado y las familias* (Tesis doctoral). UNED.
- Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N., & Bozo-Carrillo, N. (2018). Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 101-111.
- Fundación Secretariado Gitano (2010). *Evaluación de la normalización educativa de los alumnas y alumnos gitanos en la educación primaria*. Madrid: CIDE/IM.
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://bit.ly/2sOfb65>
- Fundación Secretariado Gitano (2017). *Informe anual: Discriminación y Comunidad Gitana*. Madrid: FSG.
- Fundación Secretariado Gitano (2019). *Lección gitana*. Madrid: FSG. Recuperado de: <https://bit.ly/2Hm00qV>
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 (30.1), 111-119.
- Grau, R. y Sancho, C. (2014). Menores en riesgo de vulnerabilidad social: el caso de un aula de apoyo de Save de Children-Valencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1), 137-150. Recuperado de: <https://bit.ly/2Vuask6>
- Green, J., Karen, W., Emma, H., Small, R., Welch, N., Lisa, G., & Daly, J. (2007). Generating best evidence from qualitative research: the role of data analysis. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 31(6), 545-550. <https://doi.org/10.1111/j.1753-6405.2007.00141.x>

- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2018). *Número de niños y niñas de entre 0 y 18 años en España*. Recuperado de: <https://bit.ly/2KPLomb>
- Lay-Lisboa, S., Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-12.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295, I. (2013).
- López González, W.O. (2013). El estudio de casos: una corriente para la investigación educativa. *Educare*, 12(56). 130-144.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Márquez, M.J., Padua, D. (2015). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 91-101.
- Martínez Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Ministerio de Educación de Chile (2004). comisión de Expertos en Educación Especial: Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2016-2017.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MECD) (2017). Plan Estratégico de Convivencia Escolar. Madrid: MECD. Recuperado de: <https://bit.ly/2HpweR2>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). Plan Estratégico Nacional de Infancia y adolescencia 2013-2016. Recuperado de: <https://bit.ly/2rRXw9>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020. Plan Operativo 2018-2020*. Recuperado de: <https://bit.ly/2CHN1NK>
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos*, 41, 147-167.

- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- Novella, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(2), 380-403. Recuperado de: <https://bit.ly/2Jn4YpJ>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París: ONU. Recuperado de: <https://bit.ly/1TDtaiu>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Argentina: ONU. Recuperado de: <https://bit.ly/1PLeH0D>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. París: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (2009). *Comisión sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: ONU.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de: <https://bit.ly/2D3rqB1>
- Padilla, T., González-Montegudo, J. y Soria-Vílchez, A. (2017). Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 181-211. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358
- Quintero, J.P. y Gallego, A.M. (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una institución pública. *Revista Katharsis*, 21, 311-329.
- Rahona, M. y Morales, S. (2013). Diferencias en el rendimiento educativo de nativos e inmigrantes en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(1), 72-90.
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2015). Concepciones juveniles sobre participación infantil y derechos del niño. *Liberabit*, 21(2), 261-268.
- Real Academia Española de la Lengua (RAE) (2014). *Significado de participación*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=S05KMbw>
- Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil. BOE núm. 206, 1889-4763 (1889).

- Riddell, S. (2018). *Autonomy, Rights and Children with Special Needs: A New Paradigm?: Literature Review: Autonomy, Rights and Children with Special and Additional Support Needs*. University of Edimburgh: Escocia. Recovered from: <https://bit.ly/2Wd7zIT>
- Riddell, S. (2019). *Autonomy, Rights and Children with Special Needs: A New Paradigm?: Briefing Scottish Case Study Findings*. University of Edimburgh: Escocia. Recovered from: <https://bit.ly/2WagP08>
- Ruíz, B., Gómez, M., Fernández, R. y Badía, M. (2017). Influencia de la calidad de vida, la participación y la resiliencia en el desarrollo de alumnos de educación primaria. *Revista Española de Discapacidad* 5(2), 111-128.
- Santa, A. (2014). *Apuntes para la formación. Participación infantil*. Plataforma Infancia España. Recuperado de: <https://bit.ly/2W5mTXZ>
- Save the Children. (2014). *La protección de la infancia frente a la pobreza: un derecho, una obligación y una inversión*. Madrid: Save the children.
- Stake, R. (1988). *Investigación con estudio de casos* (3ª ed.), Ediciones Morata: España.
- The biggest extension of rights in Europe? Needs, rights and children with additional support needs in Scotland, *International Journal of Inclusive Education*, 23(5), 473-490, DOI: 10.1080/13603116.2019.1580925
- Unicef (2018). *Participación infantil en los centros escolares. Guías de educación en derechos y ciudadanía global de Unicef Comité Español*. Universidad Autónoma de Barcelona: Unicef Comité Español. Recuperado de: <https://bit.ly/2Q1RC2w>
- Unión Romani (2008). *Informe: Década para la Inclusión de los gitanos 2005-2015*. Recuperado de: <https://bit.ly/2WJ6jKF>
- Urrea, A., Coidura, J.L., Alsinet, C., Balsells, M.A., Guadix, I. y Belmonte, O. (2018). Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global: una aproximación desde la comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, 2, 127-146.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*. Newbury Park, C.A. Sage. Anexo.

ANEXO I. RESULTADOS DE BÚSQUEDAS EN DISTINTAS BASES DE DATOS

Tabla 1. Artículos de Web of Science y Scopus

Número	Artículo
1	Velez, M.C., Rodriguez, A., & Gómez, C. (2018). Training needs of the Andalusian teachers on the educational attention to the students with high intellectual capacities. <i>International journal of educational research and innovation</i> , 10, 190-210.
2	Muñoz-Cantero, J.M., Puente, L., Almeida, LS. (2017). Quality of life, adolescence and inclusive schools: comparing regular and special needs students. <i>Bordon-revista de pedagogía</i> , 69(1), 139-154. doi: 10.13042/Bordon.2016.48977
3	Crisol-Moya, E. (2017). Towards an inclusive classroom. teaching and organizational conditions. <i>Dialogica</i> , 12(2), 218-258.
4	Amargo, A. (2014). Work inclusive methodology in a social exclusion zone. Educational compensation and Interculturality. <i>Historia y comunicacion social</i> , 19, 649-659. doi:10.5209/rev_HICS.2014.v19.45167
5	Braga, C.P., & Oliveira, P. (2019). Child and adolescent mental health policy: history and paths to participation. <i>Ciencia & saude coletiva</i> , 24(2), 401-410. doi: 10.1590/1413-81232018242.30582016
6	Spinola, M.E. (2018). Building an active and inclusive citizenship from the margins the working children and teenager's movement in Peru. <i>Prisma social</i> , 23, 101-102.
7	Casado-Muñoz, R., Lezcano Barbero, F. and Baños García, E. (2019). Participation and rights of children with specific educational support needs in Castilla y León (Spain): Bridging the gap between policies and practices. <i>International Journal of Inclusive Education</i> , 23(5), 532-545. doi: 10.1080/1360311042000331192
8	Coiduras, J., Balsells, M ^a A., Alsinet, C., Urra, A., Guadix, I & Belmonte, O. (2016). La participación del alumnado en la vida del centro: una aproximación desde la comunidad educativa. <i>Revista Complutense de Educación</i> , 27(2), 437-456.
9	Castro-Zubizarreta, A., Ezquerro-Muñoz, P. y Argos González, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. <i>Educación XX1</i> , 19(2), 105-126

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Artículos de Dialnet

Número	Artículo
10	Soto González, R., Moreno Diaz, K., Oyarzún, C. J., González Gutiérrez, M. A. (2016). Implicaciones del derecho a ser escuchado de los niños con discapacidad intelectual en el contexto escolar. <i>Revista venezolana de educación, 67</i> , 565-576.
11	Castro, A., Ezquerro, P., Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil. <i>Educación XXI: Revista de la facultad de educación, 19(2)</i> , 105-126
12	Albornoz, N., Silva, N. y López. M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. <i>Estudios pedagógicos, 41</i> , 81-96.
13	Castro, A. y Manzanares, N.M. (2016). Los más pequeños toman la palabra: La Escuela Infantil que a ellos les gustaría. <i>Revista complutense de educación, 27(3)</i> , 923-941.
14	Ladrón, B. (2018). La participación de las familias en la educación. Participación educativa, <i>revista del Consejo Escolar del Estado, 5 (8)</i> , 81-92.
15	Llevot, N. y Bernard, O. (2016). La mediación gitana. Herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. <i>Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 19(1)</i> , 99-110.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Artículos de ERIC

Número	Artículos
16	Kavkler, M., Babuder, M & Magajna, L. (2015). Inclusive Education for Children with Specific Learning Difficulties: Analysis of Opportunities and Barriers in Inclusive Education in Slovenia. <i>Center for Educational Policy Studies Journal 5(1)</i> , 31-52
17	Loizou, E., Charalambous, N. (2017). Empowerment Pedagogy. <i>Journal of Research in Childhood Education, 31 (3)</i> , 440-452.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Artículos de Scielo

Número	Artículos
18	Pavez-Soto, I. (2017). Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta. <i>Chungará (Arica), 49(4)</i> , 613-622.
19	Moura, R., Evangelista, I., Carnevale, F., y Dutra, F. (2017). Análise normativa sobre a voz da criança na legislação brasileira de proteção à infância. <i>Revista Gaúcha de Enfermagem, 37(4)</i> , 1-9.
20	Gülgönen, T. (2016). Participación infantil a nivel legal e institucional en México-¿Ciudadanos y ciudadanas?. <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14(1)</i> , 81-93.

21	Deliyore-Vega, M.R. (2018). Comunicación alternativa, herramienta para la inclusión social de las personas en condición de discapacidad, <i>Educare</i> 22(1), 1-16.
22	Beltrán-Villamizar, Y.I., Martínez-Fuentes, Y.L., Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. <i>Educación y Educadores</i> , 18(1), 62-75.
23	Jara-Henríquez, M., Jara-Coatt, P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente. <i>Revista latinoamericana de educación inclusiva</i> , 12(2), 59-77.
24	Zuluaga-Lotero, A.M., Arias-Gallo, L.M., Montoya, M. (2016). Proyecto Mosqueteros: una propuesta de intervención en el aula para favorecer los procesos de inclusión escolar. <i>Pensamiento psicológico</i> , 14(1), 77-88.
25	García, R., Molina, S., Grande, A.L., Buslón, N. (2016). Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas. <i>Revista lationamericana de educación inclusiva</i> , 10(1), 115-132.
26	Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. <i>Estudios Pedagógicos</i> , 41, 147-167.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Artículos de Redalyc

Número	Artículos
27	Gallego, A.M., Gutiérrez Suárez, D. (2015). Concepciones adultas sobre participación infantil en relación con la toma de decisiones de los niños. <i>Zona Próxima</i> , 22, 87-104.
28	Naranjo, J.B. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. <i>CPU-e, Revista de Investigación Educativa</i> , 24, 99-124
29	Pérez Galván, L.M. (2017). La participación de los estudiantes en la escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , 22(72), 179-207

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Artículos de Google Scholar

Número	Artículos
30	Barcos, M., Díaz., & Arrieta, R (2017). De la garantía formal a la real: derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes en tres instituciones educativas de Cartagena. <i>Diálogos de saberes</i> , (46), 59-77.
31	Santana, S., Gasca, P., & Fernández, M. (2016). La participación de los niños y las niñas. Un aporte al estado del arte. <i>Revista de psicología GEPU</i> , (7), 1, 244-267.
32	Ravetllat, I & Sanabria, C. (2016). La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración. <i>Revista internacional de investigación en ciencias sociales</i> , 12(1), 87-102.

33	Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. <i>Revista de psicología</i> , 25, (2), 1-18.
34	López, I.M., Valenzuela, G.E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. <i>Revista Médica Clínica de las Condes</i> , 26(1), 42-51.

Fuente: Elaboración propia

ANEXO II. ENTREVISTA MARCO

Preliminares

Estamos investigando para averiguar qué sabéis los jóvenes sobre vuestros derechos en el instituto/universidad y si se os escucha. No le diremos a nadie lo que nos cuenten. Si no entiendes una pregunta o prefieres no responder, háznoslo saber. También, por favor dime/dinos, si quieres hacer un pequeño descanso.

Antecedentes

- Por favor, ¿puedes contarme un poco sobre ti?
- ¿Con quién vives? ¿Cuentas con algún trabajo?
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer en el instituto/la facultad? ¿Por qué?
- ¿Te gusta venir a este instituto/ esta facultad? (¿por qué sí/ por qué no?)
- ¿Cuáles son las cosas que no te gustan en el instituto/la facultad? ¿Por qué?

Participación

- Tus profesores/as ¿te preguntan qué te gusta o qué no te gusta del instituto/de la facultad? ¿Con qué frecuencia?
- ¿Te sientes capaz de contarle a los profesores/as sobre cosas que no te gustan del instituto/de la facultad? Si es así, ¿el personal del centro hace algún cambio después de escuchar tus comentarios/opiniones?
- Si algo te preocupa, ¿hay gente en el instituto/la facultad con quien puedas hablar?
- ¿Hay un Consejo de Alumnos en tu instituto/facultad? ¿Eres miembro de él? ¿De qué cosas se habla? ¿Alguna vez han conseguido que cambiase alguna cosa? ¿Qué tipo de cosas?
- ¿Cómo se organizan/gestionan las normas de tu instituto/facultad? ¿Puedes expresar tu opinión/puedes decir algo a la hora de establecer las reglas/normas?
- ¿Con qué reglas/normas estás de acuerdo y cuál o cuáles te gustaría cambiar?

Plan de estudios y planificación

- ¿Cuáles son tus clases/temas favoritas/os? ¿Y tus menos favoritas/os? ¿Por qué?
- ¿Alguien te pregunta qué crees tú que deberías aprender? ¿Se dan cuenta de lo que dices?
- ¿Hay algo que debes aprender que no te parece útil?
- ¿Sabes si hay algún plan especial de atención a estudiantes con NEAE?

- ¿Los/as profesores/as te preguntan cómo de fácil o de difícil te está resultando tu trabajo en el instituto/en la facultad?
- ¿Los/as profesores/as te preguntan si necesitas ayuda con tu trabajo? Si es así, ¿qué podrías decirme/decirnos sobre las ayudas que tienes o necesitas? ¿Cómo está organizado esto en tu centro educativo? ¿Tienes alguna reunión al respecto o está escrito en algún sitio (hay alguna guía o protocolo con los pasos a seguir)?

Elección de centro

- ¿Crees que este/a es el instituto / universidad adecuado/a para ti?
- (Si eres un alumno/a de secundaria) ¿Sabes a qué universidad irás?
- ¿La conoces? ¿Qué estudios harías?

Preparación para la edad adulta

Los jóvenes deberían tener apoyo para prepararse para su futuro. Esto significa ayuda para cuestiones como decidir qué estudiar después de la universidad o el tipo de trabajo que te gustaría hacer.

- ¿Has tenido la oportunidad de hablar sobre lo que quieres hacer en el futuro y cómo te gustaría recibir apoyos? ¿De qué tipo?
- ¿Sientes que tus puntos de vista, deseos y sentimientos fueron escuchados?
- ¿Quién participó en la toma de decisiones sobre tu futuro?

Autonomía

- ¿Ha habido alguna vez en que tu padre/madre/tutor/a te haya ayudado a contar en el instituto/la facultad algo que tú querías cambiar o algo con lo que no estabas contento/a? ¿Cómo ocurrió? ¿Qué fue lo que tu /madre/tutor/a hizo y que te ayudó a estar seguro/a de ser escuchado/a y que te tuviesen en cuenta al decidir?
- ¿Alguna vez hablaste con alguien o te acercaste a alguien en el instituto/la facultad por ti mismo para tratar sobre una cuestión que querías cambiar o una decisión con la que no estabas contento/a? Si es así, ¿qué pasó? ¿Sientes que el instituto/la facultad escuchó tus opiniones y respetó tus sentimientos?

Resolviendo conflictos o desacuerdos

- ¿Hubo alguna vez desacuerdos entre tus padres/tutor/a y el instituto / la universidad? Si es así, ¿sobre qué fue el desacuerdo? ¿Pidieron tu opinión sobre lo que debería pasar? ¿Han tenido en cuenta tu opinión?
- ¿Alguna vez has estado en desacuerdo con tus padres / cuidadores sobre algo relacionado con el instituto /la universidad? ¿Tu punto de vista influyó en lo que finalmente se decidió?

Recursos regionales/locales

- ¿Crees que cuentas con suficiente información en tu localidad/Comunidad Autónoma sobre recursos, ayudas, derechos, etc. Que te puedan ayudar? ¿Dónde te sueles informar? ¿Qué echas en falta?
- Si tuvieras un problema grave sobre estudios, búsqueda de trabajo... ¿dónde acudirías, a quién preguntarías?

Para terminar ...

- ¿Qué sabes sobre los derechos de los niños/as / jóvenes? (*Apoyar al joven para que comparta lo que ya sabe sobre los derechos de niños/as / jóvenes a fin de desarrollar un punto de referencia de concienciación y comprensión para posteriores análisis. Entonces que explique lo siguiente ...*)

La ley dice que tu instituto debe otorgarte tus derechos. Esto significa que el instituto debe tratarte justamente. Y tu instituto debe permitirte decir a los profesores/personal lo que piensas sobre el instituto y tu trabajo, incluso si necesitas ayuda adicional.

- ¿En el instituto te preguntas sobre estas cuestiones?
- ¿Hacen algún cambio para ayudarte cuando se lo dices?
- ¿Describirías esto como un derecho con respecto al instituto?
- ¿Qué debe cambiar para garantizar que se preste más atención a los derechos de los niños/as y los jóvenes?

ANEXO III: ENTREVISTA MADRE

Preliminares

Por favor, tenga en cuenta que todo lo que diga en esta entrevista será confidencial. Solo los miembros del equipo de investigación podrán ver la transcripción.

Ni usted, ni su hijo/a, ni el centro en el que estudia serán nombrados/identificados.

Información general

- ¿Puede hablarme un poco sobre su hijo/a? Su edad, personalidad...
- ¿Qué cosas le gustan hacer?
- De cosas de estudiar ¿cuáles le gustan?
- ¿Tiene más hijos? ¿Me podría decir su/sus edad/es y si está/n también en esta escuela?
- ¿Cómo ha sido <MARCO> en los estudios?
- ¿Ha necesitado apoyo?
- ¿Qué hizo, dónde buscó ayuda?
- ¿Pudo tratar esto fácilmente con el centro educativo y con otros profesionales?
- ¿Los profesionales con los que ha trabajado, generalmente han sido de apoyo?
¿Me puede dar algunos ejemplos?

Planteamiento/enfoque de la escuela respecto a los derechos de los niños

- ¿Cree que los colegios donde ha estudiado <MARCO> tienen interés en los derechos de los niños?
- ¿De qué manera?
- ¿Su hijo tiene voz en cuestiones importantes del centro?
- ¿Y de su casa?
- Cuando era más joven, cuando era un niño ¿escuchaban lo que decía <MARCO>?

Plan de estudios y planificación

- ¿Usted cree que el centro educativo tiene en cuenta a los jóvenes como <MARCO> al pensar en los estudios?
- ¿Qué le gusta estudiar especialmente a su hijo?
- ¿Qué cosas no le gustan?
- ¿Cree que los profesores le han animado a <MARCO> a decir lo que piensa?
- ¿Los maestros han tenido en cuenta a <MARCO>?
- ¿Su hijo/a ha tenido algún plan concreto para conocer sus necesidades? Dígame cuales

- ¿Solía hablar con los profesores?
- ¿Ha participado su hijo/a en la elaboración y/o revisión de los planes?

Tipo de apoyo que está recibiendo el niño

- ¿Qué tipo de apoyo recibe su hijo/a en la escuela? Por favor, marque abajo en la tabla - puede marcar más de una casilla:

Tipo de apoyo que está recibiendo el niño	Sí	Por favor, añada un comentario si lo desea:
Ayuda extra del profesor de clase		
Ayuda de un profesor de apoyo/refuerzo, en clase		
Ayuda de un profesor de apoyo en el aula de apoyo		
Ayuda de un asistente de aula, en clase		
Ayuda de un asistente de aula en el aula de apoyo		
Ayuda de profesores visitantes, por ejemplo, para ayudar con discapacidades visuales o auditivas		
Ayuda del profesor/a de audición y lenguaje		
Ayuda de otros especialistas (por ejemplo terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas ... por favor, especifique)		

Ayuda de la/del enfermera/o del colegio		
Ayuda del/de la trabajador/a social		
Ayuda de organizaciones de voluntarios		
Ayuda de otros, por favor, especifique:		
Sin apoyo adicional		

- ¿Cómo cree que han funcionado los apoyos?
- ¿Usted ha participado en las decisiones que tomaba <MARCO> en sus estudios?
- ¿Hay algún aspecto de la educación de su/s hijos/as en el que sienta que usted o ellos/as podrían estar más involucrados?

Resolución de conflictos

- ¿Ha tenido algún desacuerdo con el centro educativo/Dirección Provincial de Educación con respecto a las necesidades específicas de apoyo de su hijo/a?
¿de qué se trataba?
- ¿Cómo se resolvió el desacuerdo?

QUE INDIQUE LA MADRE Y ANOTAR LA RESPUESTA	Sí	No
Negociación informal/mediación a nivel de la escuela		
Mediación formal facilitada por parte de la Dirección Provincial de Educación		
Decisión de un juez		
Otro/s (especifique por favor)		

SI FUERA OPORTUNO

- ¿Estuvo su hijo/a involucrado/a en dar su opinión sobre el tema? En caso afirmativo, ¿podría por favor explicarnos de qué forma?

- ¿Cómo de satisfecho estuvo usted con la forma en que se gestionó el desacuerdo?

	Muy satisfecho	Satisfecho	Nada satisfecho
A nivel de la escuela			
Facilitada por la Dirección Provincial			
Por la vía judicial			
Otro/s (especifique por favor)			

SI FUERA OPORTUNO

- ¿Se resolvió su desacuerdo con la Dirección Provincial y/o con el centro educativo?
- Por favor, explíquelo:

La nueva legislación sobre los derechos de los niños/as

- En España y Castilla y León, la legislación y Pactos recientes (Ley Orgánica 8/de 2015 y *Pacto por los Derechos de la Infancia en Castilla y León*, 2012) recogen el derecho fundamental del menor a ser oído y escuchado sin discriminación alguna por edad, discapacidad o cualquier otra circunstancia, teniéndose en cuenta sus opiniones, en función de su edad y madurez. Asimismo, se propone facilitar vías de participación que contribuyan a que los niños/as castellanos y leoneses puedan expresar su opinión sobre las decisiones que se tomen en su entorno y que les afecten. ¿Conoce este derecho de los niños/as?
- Particularmente, en Escocia a comienzos de 2018 se aprobó una nueva legislación con el objetivo aumentar los derechos de los niños/as con necesidades de apoyo educativo de más de 12 años y que se consideran capacitados. ¿Qué le parece que los niños/as con NEAE puedan opinar sobre asuntos que les concierna en el colegio u otros entornos?
- Algunos de los nuevos derechos de los niños/as escoceses incluyen cuestiones como la posibilidad de solicitar una evaluación o un CSP (Plan de Apoyo Coordinado), solicitar copias de cualquier información que se tenga o hacer una consulta a un Tribunal específico sobre NEAE. ¿Siente que su hijo/a podría usar estos derechos? ¿Qué apoyos necesitaría para poder hacerlo?
- ¿Cree que podría haber conflictos entre los derechos de los niños/as y los de los padres/madres?

- ¿Cree que el nuevo énfasis puesto sobre los derechos de los niños/as es algo bueno?
- ¿Qué apoyos podrían ser necesarios para aumentar la participación de los niños/as en la toma de decisiones educativas y en la resolución de desacuerdos?
- ¿Cree que tiene suficiente apoyo para ejercer sus propios derechos a participar en la educación de su hijo/a? ¿Dónde busca apoyo? (por ejemplo, organizaciones de familiares, instituciones públicas.)
- ¿Qué apoyo extra para los padres/madres cree que sería útil?

Para terminar...

- ¿Qué pediría para hacer realidad los derechos de los niños/as?
- ¿Qué apoyos adicionales cree que necesitan los padres/madres para conseguir los derechos de <MARCO>?

ANEXO IV. ENTREVISTA PROFESORA

Contexto/ Antecedentes

- Por favor, cuénteme un poco sobre usted y su carrera docente hasta el día de hoy. ¿Cuánto tiempo ha estado en este centro educativo y a qué se dedicó con anterioridad?
- ¿Podría contarme algo sobre este centro y el entorno social de los estudiantes?

Si es un centro ordinario

- ¿Sabe cuántos / qué proporción de niños con necesidades específicas de apoyo educativo están escolarizados en él?
- En su clase, ¿cuántos niños/jóvenes tienen necesidades específicas de apoyo educativo y qué tipo de dificultades tienen/presentan normalmente? ¿Desea destacar algunas?
- ¿Hay algún niño/a que resulte difícil incluir en este tipo de centro?
- ¿Qué nivel de apoyo proporciona la Consejería de Educación/Dirección Provincial de Educación en términos de apoyo al aprendizaje, profesor de apoyo, orientador, profesor de audición y lenguaje, terapeuta ocupacional, profesor de pedagogía terapéutica, etc.?

Estudio de caso sobre MARCO

- ¿Puede contarme un poco sobre Marco? ¿Cuánto tiempo lleva en la escuela/ en el centro? ¿Qué tipo de dificultades tiene?
- ¿Se mezcla/relaciona bien con los compañeros/as?
¿Cree que se siente incluido/a?
- ¿Qué hace el centro para apoyar la inclusión de jóvenes con necesidades específicas de apoyo educativo?

Currículo y programación

- ¿Cómo diferencia el currículo y su aplicación pedagógica (en el aula) para favorecer el aprendizaje de Marco? ¿Existe algún aspecto en el currículo que considera no apropiado?
- ¿Sabe qué aspectos del plan de estudios Marco prefiere/le gusta particularmente o no? ¿Sabe con qué partes del currículum disfruta Marco? ¿Con cuáles no?
- ¿Es capaz de expresar una opinión sobre lo que se le está enseñando? ¿Qué haría Usted para ayudarle a expresar una opinión?
- ¿Tiene Marco algún plan de atención individualizada o cualquier otro tipo de programa?

- ¿Está involucrado en la elaboración y revisión del programa? ¿Puede evaluar su propio progreso? ¿Cómo se registran sus puntos de vista? ¿Cómo se le ayuda a expresar su opinión sobre la planificación y los logros?

Enfoque de los derechos de los niños y jóvenes en el centro

- ¿Cómo cree usted que entiende el centro los derechos de los niños/as?
- ¿El centro participa en algún plan/programa para el desarrollo de los derechos de los niños/as como el programa de UNICEF “Referentes en Derechos de la infancia y Ciudadanía Global”? Si es así, ¿qué implica esto? ¿Cree que los materiales elaborados por UNICEF son útiles?
- Si no es así, ¿a qué se debe?
- ¿Esos materiales sirven para todos los alumnos o es necesario adaptarlos para los alumnos con NEAE? ¿Cree que los enfoques sobre los derechos de los niños/as y jóvenes en este centro han cambiado con el tiempo? ¿Si es así, de qué manera?

La nueva legislación en Escocia

- La nueva legislación aprobada en 2016 en Escocia y que está en vigor desde enero de 2018, otorga a los niños con NEAE mayores de 12 años esencialmente los mismos derechos que a jóvenes y padres. ¿Qué opina de esto? ¿Cree que es algo bueno? ¿Ves alguna desventaja? ¿Lo consideraría viable en CyL?
- Algunos de los derechos reconocidos en Escocia incluyen la posibilidad de poder solicitar ver los expedientes académicos, solicitar determinados tipos de evaluación, planes de apoyo específicos, etc. ¿Cree que los niños/as con NEAE podrán usar estos derechos? Por favor explíquelo...
- ¿Qué apoyo sería necesario para permitir que los niños/as y jóvenes usen estos derechos? ¿Cree que cuentan con recursos de apoyo para que esto se pueda realizar? ¿lo ve viable?
- Antes de que un/a niño/a pueda ejercer sus derechos, la Consejería/Dirección Provincial de Educación debe garantizar que puedan hacerlo y que el ejercicio de sus derechos no perjudique su bienestar. ¿Cree que es buena idea comprobar estos dos aspectos in situ? ¿Prevé/Puede anticipar algún problema cuando se realicen estas comprobaciones?
- Si deseara más información sobre la legislación en materia de derechos de los niños y jóvenes, ¿dónde iría a buscarla? ¿Está en contacto con alguna organización que proporciona asesoramiento e información sobre derechos, sobre NEAE?

- ¿Siente que el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica trabaja en conjunto con los docentes?

Relación entre los derechos de los padres y los hijos

- La legislación española/castellanoleonés ha intentado aumentar los derechos de los padres/madres de estudiantes con NEAE. ¿Cree que se ha logrado?
- ¿En este centro los padres de jóvenes con NEAE son conscientes de sus derechos y de los de sus hijos/as?
- ¿Los padres/madres de los jóvenes de este centro utilizan los mecanismos de resolución de conflictos contemplados en la normativa (mediación, resolución de conflictos/controversia fallos,? ¿Crees que los padres reciben suficiente apoyo a la hora de informarles sobre sus derechos y hacer uso de ellos? ¿Dónde o a quién solicitan el apoyo? ¿Cree que los padres de MARCO han contado con información adecuada para ayudarle?
- ¿Cree que los derechos de los padres podrían chocar con los de los jóvenes? Si es así, ¿podría indicarme algunos posibles ejemplos?

Capacidad

- ¿El/la joven del estudio de caso puede tomar decisiones sobre cosas importantes de su vida?
- ¿Podría darme algunos ejemplos de la capacidad del joven para tomar decisiones?
- ¿Ha habido ocasiones en las que usted, como docente, ha tomado una decisión en nombre de Marco? ¿Me puede dar algún ejemplo?

Conclusión

- ¿Qué derechos son más relevantes para los jóvenes?
- ¿Cree que la legislación favorece el tipo de cambios? ¿le gustaría verlos?
- ¿Qué otros cambios se necesitan en el futuro para apoyar los derechos de los niños/as en los centros educativos?
- ¿Qué otros cambios cree que son necesarios en la legislación respecto al apoyo educativo de estudiantes con NEAE?

ANEXO V. ENTREVISTA PROFESIONAL EXTERNA

Contexto/ Antecedentes

- Por favor, cuénteme un poco sobre usted y sus actividades profesionales hasta el día de hoy. ¿Cuánto tiempo ha estado en esta u otras fundaciones y a qué se dedicó con anterioridad?
- ¿Podría contarme algo sobre esta organización, cómo y con quién trabaja?
- ¿Sabe con cuántos niños/ jóvenes trabaja? ¿Cuántos tienen con necesidades específicas de apoyo educativo?
- En su actividad, ¿cuántos niños/jóvenes tienen necesidades específicas de apoyo educativo y qué tipo de dificultades tienen/presentan normalmente?
- ¿Hay algún niño/a que resulte difícil incluir en las actividades?
- ¿Qué nivel de apoyo proporciona la Consejería de Educación/Dirección Provincial de Educación en términos de apoyo al aprendizaje, profesor de apoyo, orientador, profesor de audición y lenguaje, terapeuta ocupacional, profesor de pedagogía terapéutica, etc.?

Estudio de caso sobre un/una estudiante

- ¿Puede contarme un poco sobre Marco? ¿Cuánto tiempo lleva participando en la ONG? ¿Qué tipo de dificultades tiene?
- ¿Se relaciona bien con otros/as niños/as? ¿Cree que se siente incluido/a aquí? ¿y en su aula?
- ¿Qué actividades se realizan con el centro educativo para apoyar su inclusión?

Currículo y programación

- ¿Cómo diferencia el currículo y su aplicación pedagógica (en el aula) para favorecer el aprendizaje de Marco?
- ¿Existe algún aspecto en el currículo que considera no apropiado para Marco?
- ¿Sabe qué aspectos del plan de estudios Marco prefiere/le gusta particularmente o no? ¿Sabe con qué partes del currículum disfruta Marco? ¿Con cuáles no?
- ¿Es capaz de expresar una opinión sobre lo que se le está enseñando? ¿Qué haría/hace Usted para ayudarle a expresar una opinión?
- ¿Tiene Marco algún plan de atención individualizada o cualquier otro tipo de programa?

Enfoque de los derechos de los niños en el centro educativo

- ¿Cómo cree usted que entiende la fundación los derechos de los niños/as?

- ¿La fundación participa en algún plan/programa para el desarrollo de los derechos de los niños/as como el programa de UNICEF “Referentes en Derechos de la infancia y Ciudadanía Global”? Si es así, ¿qué implica esto? ¿Cree que los materiales elaborados por UNICEF son útiles?
- ¿Esos materiales sirven para todos los alumnos o es necesario adaptarlos para los alumnos con NEAE? ¿Cree que los enfoques sobre los derechos de los niños/as en este centro han cambiado con el tiempo?

La nueva legislación en Escocia

- La nueva legislación aprobada en 2016 en Escocia y que está en vigor desde enero de 2018, otorga a los niños con NEAE mayores de 12 años esencialmente los mismos derechos que a jóvenes y padres. ¿Qué opina de esto? ¿Cree que es algo bueno? ¿Ves alguna desventaja? ¿Lo consideraría viable en CyL?
- Algunos de los derechos reconocidos en Escocia incluyen la posibilidad de poder solicitar ver los expedientes académicos, solicitar determinados tipos de evaluación, planes de apoyo específicos, etc. ¿Cree que los niños/as con NEAE podrán usar estos derechos? Por favor explíquelo...
- ¿Qué apoyo sería necesario para permitir que los niños/as usen estos derechos? ¿Cree que cuentan con recursos de apoyo para que esto se pueda realizar? ¿lo ve viable?
- Antes de que un/a niño/a pueda ejercer sus derechos, la Consejería/Dirección Provincial de Educación debe garantizar que puedan hacerlo y que el ejercicio de sus derechos no perjudique su bienestar. ¿Cree que es buena idea comprobar estos dos aspectos in situ? ¿Prevé/Puede anticipar algún problema cuando se realicen estas comprobaciones?
- Si deseara más información sobre la legislación en materia de derechos de los niños y jóvenes, ¿dónde iría a buscarla? ¿Está en contacto con alguna organización que proporciona asesoramiento e información sobre derechos, sobre NEAE?
- ¿Siente que el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica trabaja en conjunto con los maestros/as?

Relación entre los derechos de los padres y los hijos

- La legislación española/castellanoleonesa ha intentado aumentar los derechos de los padres/madres de estudiantes con NEAE. ¿Cree que se ha logrado?

- ¿En este colegio los padres de niños con NEAE son conscientes de sus derechos y de los de sus hijos/as?
- ¿Los padres/madres de los niños/as de este centro utilizan los mecanismos de resolución de conflictos contemplados en la normativa (mediación, resolución de conflictos/controversia fallos?
¿Crees que los padres reciben suficiente apoyo a la hora de informarles sobre sus derechos y hacer uso de ellos? ¿Dónde o a quién solicitan el apoyo?
- ¿Cree que los derechos de los padres podrían chocar con los de los niños/as? Si es así, ¿podría indicarme algunos posibles ejemplos?

Capacidad

- ¿El/la niño/a del estudio de caso puede tomar decisiones sobre cosas importantes de su vida?
- ¿Podría darme algunos ejemplos de la capacidad del niño/a para tomar decisiones?
- ¿Ha habido ocasiones en las que usted ha tomado una decisión en nombre del niño/a? ¿Me puede dar algún ejemplo?

Conclusión

- ¿Qué derechos son más relevantes para los niños/as?
- ¿Cree que la legislación favorece el tipo de cambios que le gustaría ver?
- ¿Qué otros cambios se necesitan en el futuro para apoyar los derechos de los niños/as en los centros educativos?
- ¿Qué otros cambios cree que son necesarios en la legislación respecto al apoyo educativo de estudiantes con NEAE?

ANEXO VI. OBSERBACIÓN PARTICIPANTE

Niño/Joven (N/J)

Lugar/localización.....

Investigador/a

Fecha

	Ejemplos de intentos con éxito para llevar a cabo los derechos	¿Qué ha ayudado? Facilitadores	Ejemplos de intentos fallidos para llevar a cabo los derechos	¿Qué ha dificultado? Barreras
Participación en las decisiones				
Expresión de sentimientos				
¿Expresión de los puntos de vista?				

Observaciones generales	
Contexto Ambiente - Niveles de ruido / distracciones / diseño del aula ¿Se ha dado tiempo/espacio necesario a los N/J para expresar sus puntos de vista, sentimientos y participación? ¿La cultura del aula conduce a la participación? ¿Reglas

<p>de clase? ¿Estilos de liderazgo?</p>	
<p>Fuentes de apoyo</p> <p>Consistencia/regularidad de provisión y apoyo de diferentes profesores/as u otros/s profesores de apoyo y personal educativo</p> <p>Facilidad de acceso al apoyo extra fuera/dentro de clase</p> <p>¿Qué recursos / tecnologías ayudan a NNJ con mayor autonomía, especialmente a tomar decisiones / expresar sentimientos y puntos de vista?</p>	<p>.....</p> <p>....</p> <p>.....</p> <p>....</p> <p>.....</p> <p>....</p> <p>.....</p> <p>....</p>
<p>Personal</p> <p>Edad, identidad y roles, cómo se posiciona el/la NNJ como actor con / sin derechos dentro del entorno escolar?</p> <p>¿Cómo las relaciones y la interacción con compañeros / adultos apoyan / dificultan la participación?</p> <p>¿Qué suposiciones se hacen sobre la capacidad de NNJ?</p> <p>¿Cómo afecta el nivel de confianza / personalidad del/la NNJ la habilidad de participar / expresar puntos de vista, etc.?</p>	<p>.....</p> <p>....</p> <p>.....</p> <p>....</p> <p>.....</p> <p>....</p> <p>.....</p> <p>....</p>

ANEXO VII. CONSENTIMIENTO INFORMADO



Estoy dispuesto/a a hablar con un/a investigador/a el proyecto sobre los niños y jóvenes con necesidades específicas de apoyo educativo y su derecho a participar en la toma de decisiones sobre su educación. He sido informado del proyecto y doy permiso para que se grabe la entrevista. En el caso de que desee eliminar alguna parte de la entrevista o desee dejar de participar, lo podré hacer sin ningún problema. La información recogida será tratada específicamente para la investigación.

He sido correctamente informado/a y doy mi consentimiento para participar en el Proyecto:

Sí NO

Mi teléfono de contacto / dirección de correo electrónico

.....

Nombre:

Firma:

Lugar y fecha: