

Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado

Construction and validation of an instrument for the evaluation of teaching competence in the educational attention of unaccompanied foreign minor students

PAREJO – JIMÉNEZ, Noelia ¹

EXPÓSITO - LÓPEZ, Jorge ²

GARCÍA - GARNICA, Marina ³

PARRA - GONZÁLEZ, María E. ⁴

OLMEDO - MORENO, Eva M. ⁵

Resumen

El estudio se basa en la construcción y validación de un instrumento para evaluar la competencia docente en la atención educativa del alumnado menor extranjero no acompañado. Como resultado, se ha validado un cuestionario con un juicio de expertos obteniendo sus ítems un coeficiente de concordancia W de Kendall que oscila de 0.068 a 1. Además, se concluye que la metodología en la construcción y validación del instrumento es idónea y transferible a otros estudios.

Palabras clave: competencia docente, construcción de instrumento y menor extranjero no acompañado.

Abstract

The study is based on the construction and validation of an instrument to evaluate the teaching competence in the educational attention of unaccompanied foreign minor students. As a result, a questionnaire has been validated with an expert judgment obtaining its items a Kendall W concordance coefficient that ranges from 0.068 to 1. In addition, it is concluded that the methodology in the construction and validation of the instrument is suitable and transferable to others studies.

key words: teaching competence, instrument construction and unaccompanied foreign minor.

¹ Contratada predoctoral ley 14/2011 FPU. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. noeliaparejo@ugr.es

² Profesor titular de universidad. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. jorgeel@ugr.es

³ Profesora ayudante doctora. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. mgarnica@ugr.es

⁴ Profesora ayudante doctora. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. elenaparra@ugr.es

⁵ Profesora titular de universidad. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. emolmedo@ugr.es

1. Introducción

Actualmente la multiculturalidad está a la orden del día en los centros educativos, y está suponiendo un cambio en la forma de trabajar de los mismos. Esto es debido a que la educación, como derecho fundamental, debe dar respuesta a la diversidad cultural en igualdad de condiciones independientemente de los contextos personales, sociales y culturales, garantizado una vida digna en sociedad para todas las personas (García, 2019). Un caso concreto, es el de los Menores Extranjeros No Acompañados (MENA, en adelante), el cual no se trata de un fenómeno nuevo o desconocido en España, pero sí en aumento (Ceriani, 2019). Por MENA se entiende:

Extranjero menor de dieciocho años que llegue a territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legamente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, así como a cualquier menor extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación (Art. 189, RD 557/2011, de 20 de abril).

En la atención de estos menores, los profesores de los centros educativos tienen un papel fundamental ya que tienen el "deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de respeto en la construcción identitaria" (Leiva, 2011, p.46) y de "contribuir a que, quienes llegan a la escuela, permanezcan en ella y desarrollen todas sus capacidades en una perspectiva de equidad y calidad, en instituciones educativas inclusivas" (Calvo, 2013, p.2). No obstante, ante este nuevo escenario educativo caracterizado por la heterogeneidad de alumnado, la inclusividad, la participación, la tolerancia, la igualdad, el respeto a los derechos de las personas, etc. los docentes no están preparados ya que no cuentan con las herramientas necesarias ni la suficiente formación que le permitan dar una respuesta eficaz (Fernández y Hernández, 2013; y Valdés y Monereo, 2012).

Por este motivo, surge la necesidad de diseñar y validar un instrumento específico que permita evaluar la competencia y las necesidades que el profesorado en activo tiene a la hora de atender al MENA, de forma que sea un primer paso para poder diseñar intervenciones que mejoren la competencia docente para atender a estos menores.

Entendemos que todo docente tiene que ser competente para la atención del alumnado MENA en el aula. Por competencia docente entendemos:

Conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación a todos (Escudero, 2006, p.34).

Por tanto, la competencia docente supone un saber, saber hacer y saber ser. No obstante, es importante destacar que:

Las competencias sólo son definibles en la acción. En la línea de lo apuntado anteriormente, las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por tanto no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, además, no es poseer, es utilizar (Tejada y Navío, 2005).

Es decir, un docente competente es aquel que es capaz de afrontar las nuevas situaciones que se le presentan y actuar de forma correcta en cada una de ellas. Ante esto, es importante destacar que las competencias no son adquiridas por el docente solo en la formación inicial que recibe sino a lo largo de toda su práctica profesional adaptándose a las demandas de la actual sociedad (Pavié, 2011).

En el caso de los MENA, esta competencia docente requiere especialmente una vertiente intercultural. La competencia intercultural es aquella que, según Ibañez et al. (2012), “expresa la capacidad para orientar la existencia en la sociedad plural en la que se vive, en orden a alcanzar así «la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento» (Unión Europea, 2006, 14)” (p.46).

Indudablemente todos los docentes que trabajen con MENA tienen que tener unas competencias específicas para ello, pero además el tutor del grupo clase debe ser capaz de llevar a cabo una acción tutorial con todos los alumnos para promover la inclusión de estos menores en el aula y en el centro educativo. Así pues, entendemos por acción tutorial: “tarea colaborativa coordinada por un tutor/a, asesorada por especialistas y compartida por toda la comunidad educativa, para el desarrollo personal, académico y profesional del alumnado” (Expósito, 2018a).

Además de estas competencias, consideramos que una buena opción para dar respuesta a este alumnado, es la aplicación en el aula de modelos Blended Learning o modelos híbridos de aprendizaje, los cuales maximizan las ventajas del proceso de aprendizaje presencial y de las tecnologías de la información y de la comunicación para desarrollar procesos de enseñanza - aprendizaje (So y Brush, 2008). Las tecnologías tienen un " gran potencial para diversificar el proceso de enseñanza – aprendizaje y de atender, en mayor medida, las necesidades particulares que pueda presentar el alumnado, especialmente, el procedente de la inmigración" (Priegue y Leiva, 2012, p.6).

A través de la aplicación de los modelos híbridos de aprendizaje lo que se pretende es enriquecer los PLE de los MENA. El PLE se define como el “conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Adell y Castañeda, 2013, p. 15). El enriquecimiento del PLE supone que el alumno, como persona activa y protagonista de su aprendizaje, conozca cómo aprende para poder adaptarse a los cambios rápidos y constantes de la actual sociedad de la información y del conocimiento a lo largo de la vida y en diferentes contextos, en función de sus propios intereses y motivaciones, logrando la inclusión social en todos sus ámbitos (Coll y Engel, 2014).

2. Finalidad del estudio y objetivos

En este estudio pretendemos construir un instrumento válido para la evaluación de las competencias docentes, del profesorado que atiende a los MENA escolarizados en centros educativos. Para ello, nos proponemos alcanzar los siguientes objetivos:

1. Revisión de la literatura existente para definir los ítems de un inventario de contenido para la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado MENA.
2. Diseñar, en base a unas dimensiones teóricas, un cuestionario para el diagnóstico y evaluación de las competencias docentes de los profesores para atender al colectivo MENA en los centros educativos.
3. Validar el contenido del cuestionario a través del juicio de expertos.

En relación al objetivo 3, proponemos las siguientes hipótesis de análisis de datos:

- H0: No existe concordancia significativa entre los valores asignados por los jueces a cada uno de los ítems del cuestionario.
- H1: Existe concordancia significativa entre los valores asignados por los jueces a cada uno de los ítems del cuestionario.

3. Metodología

Se trata de un estudio en el que partimos de una revisión bibliográfica para el diseño de un cuestionario sobre la evaluación de la competencia docente en la atención educativa del alumnado MENA, a través de la técnica Delphi, que posteriormente validamos a través de la validez de contenido por juicio de expertos. El procedimiento seguido se divide en cinco etapas las cuales se detallan a continuación:

Primera etapa

En esta primera etapa hemos llevado a cabo una revisión de la literatura existente sobre los conceptos clave que hemos considerado esenciales para la elaboración de un inventario de contenidos que recoge las competencias específicas que, a nuestro juicio, debe poseer un docente para la atención educativa del MENA. Estos conceptos son: competencia docente (De Juanas et al., 2016; Duarte y Díaz, 2017; Ferrández- Berruero y Sánchez- Tarazaga, 2014; González - Sannamed et al., 2014; Landmann, 2013; Park, 2016 ; Pérez et al., 2016; Schipper et al., 2017; Sedek et al., 2014; Serrano et al., 2018; Smith et al., 2013; Torrecilla - Sánchez et al., 2018; y Yusuf et al., 2017) competencia intercultural (Dimitrov y Haque, 2016, 2017), acción tutorial (Expósito, 2013, 2014, 2018a, 2018b), PLE (Adell y Castañeda, 2013; Fournier, 2011; Humanante - Ramos et al., 2015, 2016; Johnson et al., 2017; Johnson y Liber, 2008; Johnson y Sherlock, 2014; Tomberg et al., 2013; Tu et al., 2014; Våljataga y Laanpere, 2010; White y Davis, 2013) modelos híbridos de aprendizaje (Tsoi, 2012; Wang et al., 2010) y MENA/UFM (Amoruso et al., 2015; Petrouchine et al., 2015; Radjack et al., 2015; Taurino et al., 2012 y Valtolina, 2016).

Para realizar esta revisión bibliográfica hemos seleccionado por una parte para el concepto de acción tutorial tres manuales de Expósito (2013, 2014, 2018a, 2018b) por ser a nuestro juicio, muy actuales y completos sobre esta temática. Para la búsqueda de referencias sobre el resto de conceptos hemos seleccionado de forma intencional las dos bases de datos que gozan de mayor prestigio entre la comunidad científica que son: Web Of Science (WOS) y Scopus. Los criterios de búsqueda han sido los siguientes:

- Concepto de "Personal Learning Environment". En la base de datos Scopus hemos realizado la búsqueda por "article title, abstract y keywords" y hemos seleccionado los artículos y libros más afines a nuestra investigación de los autores que más han publicado sobre el tema durante los años 2013-2018 en el ámbito de las Ciencias Sociales, seleccionando como palabra clave educación. En la base de datos WOS hemos seguido el mismo proceso realizando la búsqueda del concepto por título y limitándola a la categoría de "Education Educational Research".
- Concepto "Hybrid Learning Models". En la base de datos Scopus hemos realizado la búsqueda por "article title, abstract y keywords" y hemos limitado al área de Ciencias Sociales. Tan solo se han obtenido 17 resultados y hemos seleccionado los artículos y libros más afines al estudio.
- Concepto "Unaccompanied Foreign Minors (UFM)". En la base de datos Scopus hemos realizado la búsqueda por "article title, abstract y keywords" y limitando al área de Ciencias Sociales. De todos los resultados obtenidos hemos seleccionado los artículos y libros más afines al estudio. En la base de datos WOS hemos realizado la búsqueda del concepto por título obteniendo tan solo cinco resultados de entre los cuales hemos seleccionado los considerados útiles para el estudio.

- Concepto de "Teaching Competence". En la base de datos Scopus hemos realizado la búsqueda por "article title, abstract y keywords" y limitado al área de Ciencias Sociales. Como existen una gran cantidad de artículos publicados al respecto hemos limitado la búsqueda a las palabras clave de "teaching competence" y "education" y a los años 2013 - 2018. En la base de datos WOS hemos realizado la búsqueda del concepto por título limitándola a la categoría de "Education Educational Research" y también a los años 2013-2018. En ambos casos, hemos seleccionado los trabajos más afines al estudio.
- Concepto de "Intercultural Teaching Competence". En la base de datos Scopus hemos realizado la búsqueda por "article title, abstract y keywords" y en la base de datos WOS por título. En ambas bases de datos hemos obtenido los mismos resultados, que hemos tomado de referencia en la elaboración del cuestionario.

Segunda etapa

En base a la revisión bibliográfica realizada en la fase anterior, en esta etapa hemos elaborado un inventario de contenidos para su consideración en el diseño del cuestionario. Este inventario parte de la idea de que las competencias son definidas por tres elementos que son: "conocimiento o saberes teóricos conceptuales; procedimientos, reglas de actuación, destrezas y habilidades; y actitudes o disposiciones motivacionales, que permiten llevar a cabo una tarea" (Álvarez et al., 2008).

Por tanto, hay que tener presentes dichas dimensiones de la competencia a la hora de redactar los ítems del cuestionario. Además de esto, se ha obtenido una relación de 32 ítems que deberían estar presentes en el instrumento, los cuales se distribuyen en siete dimensiones que son:

- Dimensión A. Datos socio-demográficos.
- Dimensión B. Conocimiento general para la atención educativa del alumnado MENA.
- Dimensión C. Conocimiento de los distintos roles y las competencias personales y profesionales del perfil docente para la atención del alumnado MENA.
- Dimensión D. Conocimiento de los contextos para realizar un diagnóstico previo a la intervención educativa con MENA.
- Dimensión E. Diseño, implementación y evaluación de planes educativos adaptados a necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado MENA.
- Dimensión F. Contenidos formativos de planes educativos adaptados a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado MENA para el desarrollo de su personalidad.
- Dimensión G. Contenidos formativos de planes educativos adaptados a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado MENA para el desarrollo de su aprendizaje.
- Dimensión H. Contenidos formativos de planes educativos adaptados a las necesidades específicas del alumnado MENA para el desarrollo de aprendizaje en el ámbito académico y extra-académico.

Tercera etapa

Esta tercera etapa de la investigación ha estado dedicada al diseño del cuestionario "Evaluación de la competencia docente en la atención educativa de alumnado Menor Extranjero No Acompañado (MENA)" a través de la técnica Delphi. El procedimiento seguido se concreta en una serie de fases, las cuales se exponen a continuación:

- Fase 1. En esta fase hemos concretado que la aplicación de esta técnica tenía como principal objetivo la elaboración de un cuestionario que tendría ocho dimensiones coincidentes con las del inventario de

contenidos realizado en la fase anterior. También hemos decidido, que las respuestas a los ítems seguirán una escala tipo Likert de cinco niveles: no sabe o no contesta (0); nada, muy mal (1); poco, mal (2); suficiente, adecuado (3); bastante, bien (4); mucho, excelente (5).

- Fase 2. Hemos determinado los criterios para la selección de expertos en el diseño del cuestionario, que son: conocimiento y experiencia sobre la temática; experiencia profesional con el colectivo MENA; buena predisposición y compromiso para participar en el estudio; disponibilidad de tiempo suficiente para responder adecuadamente a las demandas que supone la construcción de un cuestionario; y buena capacidad de comunicación.
- Fase 3. Hemos realizado la elección de tres expertos. Uno es especialista en acción tutorial, otro en competencias docentes y otro en MENA. También, es importante destacar que todos colaboran en el proyecto I+D+I (EDU88641-R) sobre menores extranjeros no acompañados.
- Fase 4. Durante esta fase hemos desarrollado la técnica Delphi. Se ha llevado a cabo en dos rondas. En la primera ronda, hemos enviado a los participantes por correo electrónico las instrucciones a seguir y el inventario de contenidos, elaborado en la segunda etapa del estudio, para que en base al mismo propusieran cada uno cinco preguntas referentes a la dimensión de datos socio- demográficos y tres referentes al resto de dimensiones propuestas en el inventario. Es importante destacar que a los expertos también se les dio la opción de poder añadir o suprimir ítems del inventario de contenidos siempre y cuando argumentasen su aportación. Una vez obtenidas las preguntas por parte de cada uno de los expertos, las hemos puesto en común y conformado el cuestionario eliminando los ítems repetidos. El cuestionario construido es tipo Likert (con una escala del 0 al 5) con un total de 35 ítems distribuidos en 8 dimensiones (propuestas en el inventario de contenidos). Una vez construido el instrumento, procedimos a realizar la segunda ronda, para la cual se le envió el cuestionario obtenido a los expertos, por correo electrónico, para que hicieran nuevas aportaciones o en el caso de no tenerlas dieran su visto bueno para pasar a la siguiente etapa del estudio. Los tres expertos estuvieron de acuerdo con el cuestionario elaborado por lo que se decidió continuar con la siguiente etapa: la validación por juicio de expertos.

Cuarta etapa

Esta etapa ha estado dedicada a la validación de contenido del cuestionario diseñado a través de juicio de expertos. Para ello, hemos seguido una serie de fases, las cuales se detallan a continuación:

- Fase 1. Elaboración de la plantilla. A lo largo de esta fase se ha elaborado una plantilla, siguiendo el modelo propuesto por Escobar y Cuervo (2008), que consta de una introducción; las categorías a evaluar para cada uno de los ítems que son: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia; la calificación que se puede dar a cada uno de ellas (1 = no cumple con el criterio, 2 = bajo nivel, 3 = moderado nivel y 4 = alto nivel) y los indicadores para hacerlo; y una tabla donde los jueces deben anotar sus valoraciones y observaciones.
- Fase 2. Selección de los jueces. En primer lugar, se han establecido los criterios para seleccionar a los jueces, los cuales han sido los siguientes: conocimiento sobre la temática del estudio; experiencia en la realización de juicios de expertos sobre instrumentos de recogida de datos; reputación entre la comunidad científica; y disponibilidad de tiempo y buena predisposición para participar en la validación del instrumento. Tras esto, se han seleccionado a siete jueces en función de los criterios. En lo que respecta a sus características, decir que éstos tienen conocimientos sobre la temática, han colaborado al menos tres veces en procesos de validación de contenidos por juicio de expertos y tienen una larga

experiencia como investigadores. Es importante destacar que antes de incluirlos en el proceso de validación se ha hablado con ellos sobre su disponibilidad e interés en este proceso, seleccionando a aquellos que se han comprometido con el mismo.

- Fase 3. Recogida de datos. En esta fase se les ha enviado por correo electrónico a los jueces, el cuestionario y la plantilla elaborada en la primera fase. Tras esto, los jueces las han devuelto con las valoraciones correspondientes.
- Fase 4. Análisis de los datos. Por último, se analizaron los datos obtenidos a través de un análisis mixto. En primer lugar, se determinó el grado de acuerdo entre los jueces en lo referente a la evaluación de los distintos ítems del cuestionario. Para ello, se utilizó el coeficiente de concordancia W de Kendall, el cual oscila de 0 a 1, en el que 0 es desacuerdo total y 1 concordancia total. Además del nivel de concordancia, se ha realizado un análisis descriptivo estableciendo el promedio de los valores dados por los jueces a cada ítem en sus distintas categorías, ya que podría ocurrir que a pesar de haber una alta concordancia entre los expertos, algunos ítems no fueran adecuados en algunas de sus categorías. Este análisis de datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS v.22. En segundo lugar, se realizó un análisis cualitativo de las observaciones dadas por los jueces, en las que realizaron sugerencias para mejorar la validez de contenido del cuestionario.

4. Resultados y discusión

Los resultados ponen de manifiesto que existe concordancia entre las evaluaciones dadas por los expertos para cada uno de los ítems, aceptando H1. Esto se observa en que el valor de la W de Kendall supera p valor crítico de 0.05 en todos los ítems (tabla 1).

Tabla 1
Valor de la W de Kendall para cada uno de los ítems del cuestionario

Dimensiones / Ítems	W de Kendall	P
Dimensión A	.151	P < 0.05
Dimensión B	.151	P < 0.05
Dimensión C	.541	P < 0.05
Dimensión D	.195	P < 0.05
Dimensión E	.177	P < 0.05
Dimensión F	1	P < 0.05
Dimensión G	1	P < 0.05
Dimensión H	1	P < 0.05
Ítem 1	.223	P < 0.05
Ítem 2	1	P < 0.05
Ítem 3	.472	P < 0.05
Ítem 4	.368	P < 0.05
Ítem 5	.368	P < 0.05
Ítem 6	.264	P < 0.05
Ítem 7	.607	P < 0.05
Ítem 8	.174	P < 0.05
Ítem 9	.135	P < 0.05
Ítem 10	.135	P < 0.05
Ítem 11	.819	P < 0.05
Ítem 12	.223	P < 0.05
Ítem 13	.368	P < 0.05

Dimensiones / Ítems	W de Kendall	P
Ítem 14	.174	P < 0.05
Ítem 15	.135	P < 0.05
Ítem 16	.607	P < 0.05
Ítem 17	.135	P < 0.05
Ítem 18	.717	P < 0.05
Ítem 19	.549	P < 0.05
Ítem 20	.735	P < 0.05
Ítem 21	.905	P < 0.05
Ítem 22	.368	P < 0.05
Ítem 23	.368	P < 0.05
Ítem 24	.135	P < 0.05
Ítem 25	.368	P < 0.05
Ítem 26	1	P < 0.05
Ítem 27	.607	P < 0.05
Ítem 28	.135	P < 0.05
Ítem 29	.607	P < 0.05
Ítem 30	.068	P < 0.05
Ítem 31	.368	P < 0.05
Ítem 32	.174	P < 0.05
Ítem 33	.368	P < 0.05
Ítem 34	.135	P < 0.05
Ítem 35	1	P < 0.05

Si se observan los resultados, se puede apreciar que las dimensiones G y H del cuestionario referidas a los contenidos de los planes educativos adaptados a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado MENA para el desarrollo del aprendizaje y de sus relaciones e inclusión social en el ámbito académico y extra-académico poseen un nivel de concordancia absoluta (1). También poseen este nivel de concordancia los ítems 2, 26 y 35, los cuales se refieren a: variable personal sexo; implementación de planes educativos que ayudan a desarrollar habilidades sociales del alumnado MENA; y al fomento del conocimiento de los derechos y deberes del MENA para que pueda participar como ciudadano activo e integrarse en los procesos democráticos propios de la sociedad europea.

Por lo que respecta al nivel de concordancia más bajo, lo obtuvo el ítem 30, con un valor de 0.068, referido al diseño e implementación de planes educativos que restablecen procesos y requieren estrategias de aprendizaje adaptadas a las características del alumnado MENA.

Entre estos valores extremos, tal y como se aprecia en la tabla 1, se pueden observar una amplia variedad de valores de concordancia intermedios entre los jueces para el resto de los ítems, los cuales arrojan una media de 0.439.

En lo que respecta al análisis descriptivo de los datos por el cual se ha calculado el promedio de los valores dados por los jueces a la categoría de suficiencia para las dimensiones del cuestionario, en un rango del 1 al 4 (1 = no cumple con el criterio, 2 = bajo nivel, 3 = moderado nivel y 4 = alto nivel) se han obtenido los resultados que se muestran en la siguiente tabla (tabla 2).

Tabla 2
Promedio de valores de suficiencia asignados por los jueces a las dimensiones del cuestionario

Dimensiones / Ítems	Suficiencia
Dimensión A	3.71
Dimensión B	3.71
Dimensión C	3.57
Dimensión D	3.86
Dimensión E	3.57
Dimensión F	3.86
Dimensión G	4.00
Dimensión H	3.71

Como se aprecia en los resultados obtenidos, los promedios en su totalidad son altos, lo que indica que los ítems que pertenecen a estas dimensiones son suficientes para medirlas. Por una parte, la dimensión G, referida a los contenidos de los planes educativos adaptados a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado MENA para el desarrollo de su aprendizaje en el ámbito académico y extra – académico, es la que ha alcanzado el valor máximo de suficiencia (4) lo que indica que los ítems que miden esa dimensión del cuestionario son suficientes. Por otra parte, las dimensiones C y E, referidas a los roles que debe desempeñar como docente y las competencias personales y profesionales para tutorizar y atender al alumnado MENA; y a algunas cuestiones sobre el diseño, la implementación y la evaluación de los planes educativos adaptados a las necesidades específicas de apoyo educativo de los MENA, son las que han obtenido el valor más bajo (3.57), aún siendo aceptable.

Por su parte, el promedio de los valores dados por los jueces a las categorías de claridad, coherencia y relevancia para cada uno de los ítems del cuestionario, en un rango del 1 al 4 (1 = no cumple con el criterio, 2 = bajo nivel, 3 = moderado nivel y 4 = alto nivel) han sido los que se muestran en la siguiente tabla (tabla 3).

Tabla 3
Promedio de valores de coherencia, relevancia y claridad asignados por los jueces a los ítems del cuestionario

Dimensiones / Ítems	Coherencia	Relevancia	Claridad
Ítem 1	3.86	3.71	4.00
Ítem 2	3.86	3.86	3.86
Ítem 3	3.43	3.57	3.71
Ítem 4	3.86	3.86	3.71
Ítem 5	3.86	3.86	4.00
Ítem 6	4.00	3.71	3.71
Ítem 7	4.00	3.86	3.86
Ítem 8	4.00	3.86	3.57
Ítem 9	4.00	4.00	3.71
Ítem 10	4.00	4.00	3.71
Ítem 11	3.86	3.43	3.43
Ítem 12	3.86	4.00	3.71
Ítem 13	3.71	3.86	3.57
Ítem 14	3.71	3.86	3.43
Ítem 15	4.00	3.71	4.00
Ítem 16	3.57	3.57	3.71

Dimensiones / Ítems	Coherencia	Relevancia	Claridad
Ítem 17	3.57	3.86	3.86
Ítem 18	3.71	3.71	3.57
Ítem 19	3.29	3.71	3.57
Ítem 20	3.29	3.71	3.43
Ítem 21	3.57	3.71	3.57
Ítem 22	3.43	3.71	3.86
Ítem 23	3.86	3.86	3.71
Ítem 24	3.86	3.86	3.57
Ítem 25	4.00	4.00	3.71
Ítem 26	4.00	4.00	4.00
Ítem 27	3.86	4.00	3.71
Ítem 28	3.71	3.71	3.43
Ítem 29	4.00	3.86	3.57
Ítem 30	3.86	3.57	2.71
Ítem 31	3.86	4.00	3.43
Ítem 32	3.86	3.57	3.43
Ítem 33	3.86	3.57	3.29
Ítem 34	3.86	3.86	3.57
Ítem 35	3.86	3.86	3.86

Como se observa en los resultados obtenidos, los promedios de los ítems en su totalidad son altos, lo que indica que todos ellos son coherentes, relevantes y claros. En lo que respecta a la coherencia se puede apreciar que los ítems 6, 7, 8, 9, 15, 25, 26 y 29 han obtenido el valor máximo de 4 y que los ítems 19 y 20 han obtenido el valor mínimo de 3.29, aún siendo aceptable. En cuanto a la relevancia, los ítems 9, 10, 12, 25, 26, 27 y 31 han obtenido el valor máximo de 4 y el ítem 11 ha obtenido el valor mínimo de 3.43, aún siendo aceptable. Por su parte, en la categoría de claridad los ítems 1, 5, 15 y 26 han obtenido el valor máximo de 4. No obstante, en esta categoría se encuentra el ítem 30 con un valor mínimo para la categoría de claridad de 2.71 que junto con la obtención del nivel mínimo de concordancia entre los jueces (tabla 1) nos indica que sus valores están muy en el límite siendo susceptible de ser revisado y redefinido.

En lo referente a las observaciones cualitativas realizadas por los jueces expertos para mejorar la validez de contenido del cuestionario, indican que en la dimensión referente a los datos socio- demográficos añadirían: un ítem referente a la titulación de los docentes, otro referido a la formación inicial recibida para la atención educativa del MENA y otro relacionado con la formación continua para el trabajo con los menores migrantes.

Para la dimensión D, referente al conocimiento de los contextos para realizar un diagnóstico previo a la intervención educativa con el alumnado MENA, se indica que los ítems 18 y 19 son muy amplios ya que incluyen diferentes aspectos a evaluar (competencias, tiempo y recursos) y sería conveniente separarlos en varios ítems.

Para la dimensión E, referente a algunas cuestiones sobre el diseño, la implementación y la evaluación de los planes educativos adaptados a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado MENA, se sugiere incluir un ítem referido a la elaboración de informes que recogen la información relevante y toda la evolución del proceso de enseñanza- aprendizaje del MENA.

Para la dimensión F, referente a los contenidos de los planes educativos adaptados a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado MENA para el desarrollo de su personalidad, proponen dividir el ítem 25 en dos, uno que incluya el autoconcepto y la autoestima por ser complementarios y otro la inteligencia emocional.

Para la dimensión H, referente a algunas cuestiones sobre los contenidos de los planes educativos adaptados a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado MENA para el desarrollo de sus relaciones e inclusión social en el ámbito académico y extra – académico, sugieren incluir dos ítems: uno relacionado con el fomento de las habilidades ocupacionales para la inclusión del MENA en el ámbito laboral; y otro para promover habilidades que fomenten la inclusión del alumnado MENA en los sistemas de formación académica tanto en el ámbito formal como informal.

Por último los expertos muestran la necesidad de incluir una nueva dimensión en el cuestionario referente a las actitudes de los docentes, la cual debería incluir siete ítems relacionados con: actitud hacia la situación actual de los MENA; motivación e interés por el trabajo con los menores migrantes; valores de igualdad e inclusión hacia la diversidad cultural; formación permanente; actitud cooperativa y flexible con el resto de profesionales; actitud abierta, comprensiva y de diálogo con el alumnado MENA; y compromiso ético.

5. Conclusiones

Tras someter el cuestionario "Evaluación de la Competencia Docente en la Atención Educativa del Alumnado Menor Extranjero No Acompañado (MENA)" al juicio de expertos se ha constatado que existe concordancia en la evaluación de contenido, de todos los ítems, realizada por los expertos, oscilando el coeficiente de W de Kendall desde 0.068 a 1. También, se ha puesto de manifiesto que la calificación de estos ítems es alta en todas sus categorías, con una calificación que oscila desde un moderado nivel (3) a un alto nivel (4), oscilando el promedio de la coherencia entre 3.29 y 4, la de la relevancia entre 3.43 y 4, la de claridad entre 2.71 y 4 y la de suficiencia entre 3.57 y 4. Con estos resultados se determina como idónea la validez de contenido garantizando la validez del cuestionario. No obstante estos datos, junto con las aportaciones cualitativas que hacen los expertos al respecto, también nos permiten establecer criterios para fortalecer y mejorar el instrumento y alcanzar una mayor validez siendo ésta una futura línea de trabajo y de investigación.

Se concluye, de igual forma, que el proceso empleado en la elaboración del instrumento es idóneo, y aconsejable su división en cuatro fases: revisión de la literatura con las bases de datos, elaboración del inventario de contenidos, técnica Delphi para diseñar el cuestionario y por último, validez de contenido por jueces expertos.

Apoyos

Proyecto I+D+I EDU2017-88641-R del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica (MINECO) titulado "Modelos de Aprendizaje Híbridos para la Intervención Educativa con Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS). Herramientas Eficaces para la Integración Social y Escolar"

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España – Formación del Profesorado Universitario FPU. Referencia: FPU17/03339

Referencias bibliográficas

Adell, J., y Castañeda, L. (2013). La anatomía de los PLEs. En L. Castañeda, & J. Adell (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11-27). Marfil.

- Álvarez, S., Pérez, A., y Suárez, M.L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Educación y Ciencia, Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica - Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica.
- Amoruso, M., D'Agostino, M., y Jaralla, Y. (2015). Dai barconi all'università. percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati [De los barcos a la universidad. Rutas de inclusión de idiomas para menores extranjeros no acompañados]. *Italiano LinguaDue*, 7(1), 333-338. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5028>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35.
- Ceriani, P. (2019). *Los derechos de los niños y niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española*. UNICEF Comité Español. <https://www.unicef.es/ninos-migrantes-no-acompanados>
- Coll, C., y Engel, A. (2014). Introduction: personal learning environments in the context of formal education. *Cultura y Educación*, 26(4), 617-630. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.985947>
- De Juanas, A., Martín, R., y Pesquero, E. (2016). Teaching competences necessary for developing key competences of primary education students in Spain: teacher assessment. *Teacher Development*, 20(1), 123-145. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1101390>
- Dimitrov, N., y Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: a multi - disciplinary model for instructor reflection. *Intercultural Education*, 27(5), 437-456. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1240502>
- Dimitrov, N., y Haque, A. (2017). Intercultural teaching competence in the disciplines: teaching strategies for intercultural learning. En G.M. García - Pérez, y C. Rojas - Primus (Eds.), *Promoting intercultural communication competences in higher education* (pp. 89-118), IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1732-0.ch004>
- Duarte, E., y Díaz, M. (2017). Creative problem solving as teaching competence, the discourse of teachers. *Journal for Educators Teachers and Trainers*, 8(1), 227-238.
- Escobar - Pérez, J., y Cuervo - Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6 (1), 27-36.
- Escudero, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J.M. Escudero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas* (pp. 21-51). Octaedro.
- Expósito, J. (2013). *Temas relevantes y materiales para la formación en acción tutorial en educación primaria*. Grupo Editorial Universitario.
- Expósito, J. (2018a). *Formación teórica y práctica para la acción tutorial en educación primaria*. Grupo Editorial Universitario GEU.
- Expósito, J. (2018b). *La acción tutorial en la universidad*. Comares.
- Expósito, J.(2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Síntesis.
- Fernández, J.M., y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71847-6](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71847-6)

- Ferrández - Berruero, R., y Sánchez - Tarazaga- Vicente, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 20(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>
- Fournier, H. y Kop, R. (2011). Factors affecting the design and development of a personal learning environment: research on super - users. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environment*, 2 (4). <https://doi.org/10.4018/jvple.2011100102>
- García, Y. (2019). Diversidades culturales desde una concepción plural en el aula de educación primaria y secundaria. *Revista Prisma Social*, (25), 66-83.
- González - Sannamed, M., Muñoz, P.C., y Sangra, A. (2014). Level of proficiency and profesional development needs in peripheral online teaching roles. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(6), 162-187. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1771>
- Humanante - Ramos, P., García- Peñalvo, F., y Conde- González, M. (2015). Personal learning environments and online classrooms: an experience with university students. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 10(1), 26-32. <https://doi.org/10.1109/RITA.2015.2391411>
- Humanante- Ramos, P., García - Peñalvo, F., y Conde- González, M. (2016). PLEs in mobile contexts: new ways to personalize learning. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 11 (4), 220-226. <https://doi.org/10.1109/RITA.2016.2619121>
- Ibañez, J.A., Fuentes, J.L., y Barrio, J.M. (2012). Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural. *Revista Educación XXI*, 15(2), 41-72. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.126>
- Johnson, M., y Liber, O. (2008). The personal learning environment and the human condition: from theory to teaching practice. *Interactive Learning Environments*, 16 (1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/10494820701772652>
- Johnson, M., y Sherlock, D. (2014). Beyond the personal learning environment: attachment and control in the classroom of the future. *Interactive Learning Environments*, 22 (2), 146-164. <https://doi.org/10.1080/10494820.2012.745434>
- Johnson, M.W., Prescott, D., y Lyon, S. (2017). Learning in online continuing professional development: an institutionalist view on the personal learning environment. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 20-27. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.189>
- Landmann, M. (2013). Development of a scale to assess the demand for specific competences in teachers after graduation from university. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 413-427. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.837046>
- Leiva, J.J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 43-56.
- Park, S.R. (2016). Multicultural teaching competence of Korean early childhood educators. *Multicultural Education Review*, 8(4), 230-239. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1237706>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 67-80.

- Pérez, J.C., Olivera, D.M., y Fernández, C.D. (2016). Pautas para el trabajo metodológico que fomenten las competencias docentes de los maestros primarios noveles. *Revista Conrado*, 12(52), 54-61. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/281>
- Petrouchine, R., Konaré, B., y Zeroug- Vial, H. (2015). Unaccompanied foreign minors. The paradoxical assignation as a test of professionalism. *EnfancesetPsy*, 67(3), 113-124. <https://doi.org/10.3917/ep.067.0113>
- Priegue, D., y Leiva, J.J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del sonocimiento: reflexiones y análisis pedagógico. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTECH)*(40), 1-12. <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.40.370>
- Radjack, R., Hieron, S., Woestelandt, L., y Moro, M.R. (2015). Reception of unaccompanied foreign minors: a challenge faced with multiple paradoxes . *EnfancesetPsy*, 67(3), 54-64. <https://doi.org/10.3917/ep.067.0054>
- Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por la Ley Orgánica 2/2009, Boletín Oficial del Estado, 30 de abril de 2011, núm.103§7703, pp.43821 a 44006.España.
- Schipper, T., Goei, S.L., De Vries, S., y Van Veen, K. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study . *Teaching and teacher education*, 68, 289-303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.015>
- Sedek, M., Hassan, S., Najmuddin, S., Robani, A. y Kamaruddin, M.F. (2014). The development and validation of a framework for teaching competences in pedagogy content knowledge and institutional quality. *The Social Sciences*, 11(13), 3196-3200.
- Serrano, R., Amor, M.I., Guzmán, A., y Guerrero- Casado, J. (2018). Validation of an Instrument to Evaluate the Development of University Teaching Competences in Ecuador. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19 (1), 19-36. <https://doi.org/10.1177/1538192718765076>
- Smith, R., Helfenstein, S., y Guldemann, T. (2013). Effekte der Unterrichtskompetenz von Berufseinsteigenden auf das Schülerbefinden und die Schülerleistungen[Efectos de la competencia docente de los jóvenes profesionales sobre el bienestar y el rendimiento del alumno]. *Unterrichtswissenschaft*, 41(2), 152-171.
- So, H.J., y Brush, T.A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51 (1), 318-336. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.009>
- Taurino A, Vergatti L.V., Colavitto M.T., Bastianoni P., Godelli S., y Del Castello E. (2012). I minori stranieri non accompagnati tra trauma e riparazione. Uno studio su disturbo post- traumatico da stress, ansia, depressione e tendenze dissociative in giovani migranti residenti in comunità [Menores extranjeros no acompañados entre trauma e intervenciones de reparación. Un estudio sobre el trastorno de estrés postraumático, ansiedad, depresión y tendencias disociativas en jóvenes migrantes que viven en la comunidad]. *Infanzia e Adolescenza*, 11 (1), 47-64.
- Tejada, J., y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-16.

- Tomberg, V., Laanpere, M., Ley, T., y Normak, P. (2013). Sustaining teacher control in a blog- based personal learning environment . *International Review of Research in Open and Distance Learning* , 14(3), 109-133. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1397>
- Torrecilla - Sánchez, E.M., Burguera - Condon, J.L., Olmos- Miguélañez, S., y Pérez - Herrero, M.H. (2018). Psychometric Analysis of Scale for Asesing Specific Competences in Tutoring and Educational Guidance. *Cultura y Educación*, 30(1), 38-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416742>
- Tsoi, M.F. (2012). Applying a hybrid learning model to enhance collaborative blended learning experiences. En R.M. Gillies (Ed.), *Pedagogy: New Developments in the Learning Sciences* (pp. 27-46). Nova Science Publishers
- Tu, C.H., Yen, C.J., Blocher, M., & Chan, J.Y. (2014). From online social presence to network social presence. En M. Khosrow-Pour (Ed.), *Inventive Approaches for Technology Integration and Information Resources Management* (pp.97-112). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6256-8.ch005>
- Valdés, A.M., y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193-208.
- Väljataga, T., y Laanpere, M. (2010). Learner control and personal learning environment: a challenge for instruction design. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 277-291. <https://doi.org/10.1080/10494820.2010.500546>
- Valtolina, G.C. (2016). Tra rischio e tutela: i minori stranieri non accompagnati [Entre riesgo y protección: menores extranjeros no acompañados]. *Studi Emigrazione*, (201), 81-95.
- Wang, F.L., Fong, J., y Kwan, R. (2010). *Handbook of research on hybrid learning models: advanced to los, technologies and applications*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-380-7>
- White, S., y Davis, H.C. (2013). Making it rich and personal: crafting and institutional personal learning environment. En M. Thomas (Ed.), *Technologies, innovation and change in personal and virtual learning environments* (pp. 177-192). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2467-2>
- Yusuf, F. N., Widati, U., y Sulisty, T. (2017). Multimodal Feedback Provision in Improving Preservice Teachers' Competence. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 239-246. <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i2.8126>