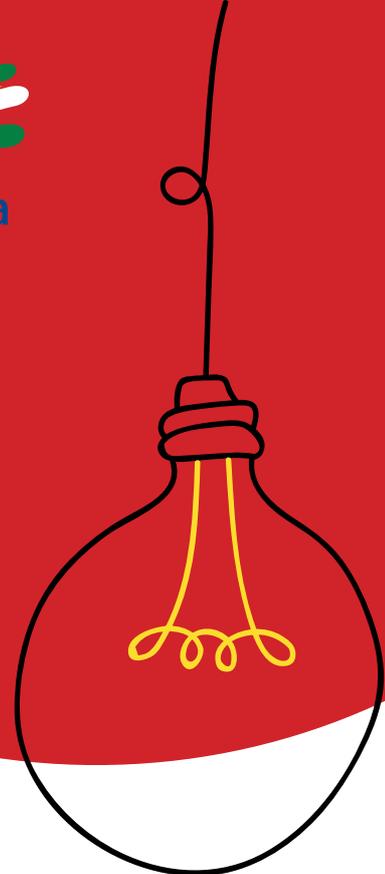


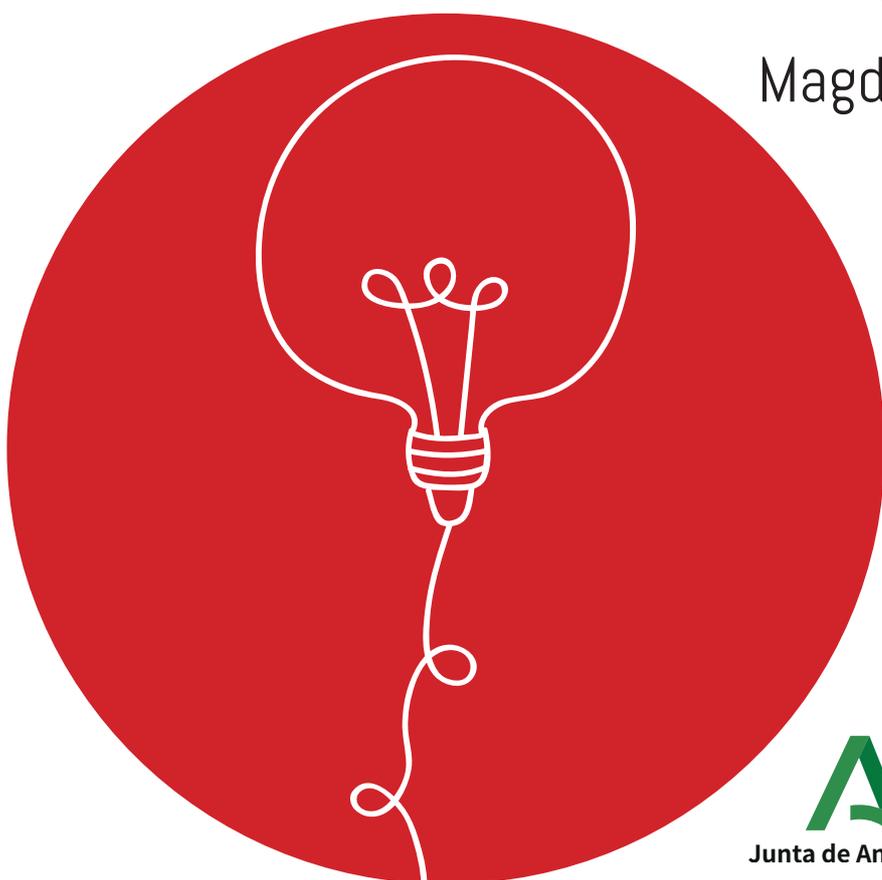
Andalucía
se mueve con Europa



Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva

Inmaculada Aznar Díaz
Carmen Rodríguez Jiménez
Magdalena Ramos Navas-Parejo
Gerardo Gómez García

Dykinson, S.L.




Junta de Andalucía



Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva

Inmaculada Aznar Díaz
Carmen Rodríguez Jiménez
Magdalena Ramos Navas-Parejo
Gerardo Gómez García

Dykinson, S.L.

Financiado con fondos públicos en convocatoria competitiva por la Dirección General de Investigación y Transferencia del Conocimiento de la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad de la Junta de Andalucía, mediante el programa de ayudas a proyectos de investigación sobre el SARS-COV-2 y la enfermedad del COVID-19, cofinanciado con fondos FEDER europeos (Referencia: CV20-01248)

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2021

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1122-024-8

SUMARIO

CAPÍTULO 1.

LA INTERCULTURALIDAD EN LAS AULAS. EL RETO DOCENTE 23

CAPÍTULO 2.

**ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN PARENTAL: ¿CUÁLES SON LOS RIESGOS
A LOS QUE SE VEN SOMETIDOS LOS MENORES EN INTERNET? 31**

CAPÍTULO 3.

USO DE INTERNET Y REDES SOCIALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO 40

CAPÍTULO 4.

**LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (PCD) BAJO UN
MODELO EDUCATIVO BASADO EN LAS TIC 49**

CAPÍTULO 5.

**LA RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL Y EL
REDIMIENTO ESCOLAR 59**

CAPÍTULO 6.

**DISEÑO Y PILOTAJE DE LA ESCALA DE APRENDIZAJE SOCIAL Y
EMOCIONAL 68**

CAPÍTULO 7.

**REFLEXIONAR SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA Y LA
EDUCACIÓN MUSICAL DESDE EL APRENDIZAJE REALISTA Y
COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES 77**

CAPÍTULO 8.

**COMPETICIONES MATEMÁTICAS COMO HERRAMIENTA DIAGNÓSTICO
PARA LA COMPETENCIA EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA
FORMACIÓN DE PROFESORADO 89**

CAPÍTULO 9.

**PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO DEL GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA ADAPTACIÓN AL PROCESO Y LA
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE TRAS LA PANDEMIA 101**

CAPÍTULO 10.

**UNA APROXIMACIÓN AL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN LA
FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 115**

1605

ISBN: 978-84-1122-024-8

CAPÍTULO 11.

**DISEÑO DE UN PROYECTO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE
INFOEDUGRAFÍAS COMO RECURSO FACILITADOR DE LA
RECUALIFICACIÓN COGNITIVA DEL ALUMNADO EN LOS ENTORNOS DE
APRENDIZAJE UNIVERSITARIOS 125**

CAPÍTULO 12.

**LA ATENCIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDADES SEVERAS Y
PROFUNDAS UNA CUESTIÓN PENDIENTE EN EL SALVADOR 137**

CAPÍTULO 13.

**PERSONALIDAD, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESILIENCIA. ANÁLISIS
EN UNIVERSITARIOS DE GRADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 150**

CAPÍTULO 14.

**IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO DE UN DOCENTE
NOVEL DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SU INCIDENCIA EN SU IDENTIDAD
PROFESIONAL 162**

CAPÍTULO 15.

**COMPETENCIAS PARA UNA COMUNICACIÓN DIGITAL: DOCENCIA EN
EDUCACIÓN SUPERIOR 177**

CAPÍTULO 16.

**INDIVIDUALISMO DOCENTE COMO FRENO AL CAMBIO Y LA MEJORA
DE LA CALIDAD EDUCATIVA: FACTORES QUE DETERMINAN SU
RESISTENCIA Y VIGENCIA EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES 190**

CAPÍTULO 17.

**LA AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS DEL ESTUDIANTE Y LA
EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 199**

CAPÍTULO 18.

**CARACTERIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD GRUPAL MEDIANTE LA
EVALUACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO EN DIDÁCTICA DE LAS
MATEMÁTICAS 214**

CAPÍTULO 19.

**ACTIVIDAD FÍSICA EN EDAD INFANTIL Y ADOLESCENTE EN
POBLACIÓN CON SÍNDROME DE DOWN Y OBESIDAD 228**

1606

ISBN: 978-84-1122-024-8

CAPÍTULO 20.

**L'EDUCAZIONE INCLUSIVA IN PERIODO DI COVID-19: UNA
RILEVAZIONE DELL'IMPATTO SULL'APPRENDIMENTO. 242**

CAPÍTULO 21.

**LA VALUTAZIONE DURANTE LA DAD. UN CONFRONTO TRA PRIMO E
SECONDO ANNO DI DIDATTICA A DISTANZA NELLE SCUOLE TOSCANE
261**

CAPÍTULO 22.

**DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN EL ALUMNADO
UNIVERSITARIO A TRAVÉS DEL MÉTODO MAYÉUTICO 275**

CAPÍTULO 23.

**ACOSO ESCOLAR Y MÉTODO KIVA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA
LITERATURA 289**

CAPÍTULO 24.

**CORONAVIRUS Y GRIPE ESPAÑOLA: APORTES A LOS DEBATES
ACTUALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO 311**

CAPÍTULO 25.

**LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO FACTOR DE EXCLUSIÓN EN EL
COLECTIVO DE LAS PERSONAS MAYORES DESDE UNA PERSPECTIVA
SOCIEDUCATIVA 321**

CAPÍTULO 26.

**LA ATENCIÓN A LAS ALTAS CAPACIDADES: ANÁLISIS COMPARATIVA
DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN
ESPAÑA Y ITALIA. 335**

CAPÍTULO 27.

**LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA COMUNIDAD
UNIVERSITARIA: PIENSA GLOBALMENTE Y ACTÚA LOCALMENTE 347**

CAPÍTULO 28.

**LAS DIFERENCIAS PEDAGÓGICAS EN TORNO A LA PEDAGOGÍA DEL
JUEGO EN LAS OBRAS DE LOS INSPIRADORES DEL ESCULTISMO COMO
MOVIMIENTO EDUCATIVO 359**

1607

ISBN: 978-84-1122-024-8

CAPÍTULO 29.

**EQUIDAD Y PARIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS ANDALUCES: UN
ANÁLISIS A TRAVÉS DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE LAS
PRUEBAS ESCALA 371**

CAPÍTULO 30.

**EDUCACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS MARGINALES. 381
LA HISTORIA DE PIRI: UNA VIDA SECUESTRADA POR LAS DROGAS Y LA
EXCLUSIÓN. 381**

CAPÍTULO 31.

**RELACIONISMO INTERCULTURAL COMO PROPUESTA PARA LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA: ENTRE EL CONFLICTO Y EL CONSENSO
INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ESTUDIO DE CASO EN
LA UAEH 393**

CAPÍTULO 32.

**EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA
EXPERIENCIA EN LOS CABEZOS DE HUELVA 401**

CAPÍTULO 33.

“LA ARTETERAPIA EN CONTEXTO PEDAGÓGICO” 415

CAPÍTULO 34.

**LA PARTICIPACIÓN DE DOCENTES EXPERIMENTADOS EN LA
FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES DE ENSEÑANZA
SECUNDARIA: LOS CENTROS DESPUÉS DE LA COVID-19 425**

CAPÍTULO 35.

**DISEÑO DE UN EXPERIMENTO DE ENSEÑANZA PARA TRABAJAR LOS
PROCESOS DE RAZONAMIENTO Y PRUEBA CON FUTUROS MAESTROS
438**

CAPÍTULO 36.

**TENDENCIAS EN EL CURRÍCULO ESPAÑOL DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA SEGÚN LA TAXONOMÍA
REVISADA DE BLOOM. UNA REFLEXIÓN PARA LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO 452**

CAPÍTULO 37.

**CARACTERIZACIÓN DE LOS APRENDICES POR SU ESTILO DE
APRENDIZAJE A TRAVÉS DE UN SISTEMA DE SMART LEARNING 466
1608**

ISBN: 978-84-1122-024-8

CAPÍTULO 38.

**UNA CAJA, UN SUEÑO. PROPUESTA EDUCATIVA DE ARTE Y JUEGO EN
FAMILIA 479**

CAPÍTULO 39.

**ANÁLISIS COMPARATIVO DEL APRENDIZAJE DE LA TÉCNICA DE REMO
A TRAVÉS DE DIFERENTES TIPOS DE EVALUACIÓN EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS 492**

CAPÍTULO 40.

INTELIGENCIA EMOCIONAL, COVID-19 E INNOVACIÓN EDUCATIVA 502

CAPÍTULO 41.

**PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE 1º BACHILLER DE LOS CAMBIOS EN
LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR, LA CONDICIÓN FÍSICA, LA
COORDINACIÓN MOTRIZ Y LA SALUD DESDE MARZO DE 2020 (COVID
19). 515**

CAPÍTULO 42.

**EL USO DE LOS PODCAST EN LA ENSEÑANZA DE LOS FUNDAMENTOS
DEL ATLETISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS SECRETOS DE LA
ACADEMIA DE LOS LUDOTÉCNICOS 528**

CAPÍTULO 43.

**ABRE UNA PUERTA AL FUTURO: INICIATIVA SOCIOEDUCATIVA
FRENTE A LA POBREZA DIGITAL EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN 540**

CAPÍTULO 44.

**PROPUESTA DIDÁCTICA GAMIFICADA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN
FÍSICA PARA AUMENTAR LAS OPORTUNIDADES DE PRÁCTICA DE
ACTIVIDAD FÍSICA DURANTE EL CONFINAMIENTO PROVOCADO POR
EL COVID-19 551**

CAPÍTULO 45.

**HACIA UNA CIUDADANÍA GLOBAL CON IDENTIDAD LOCAL PARA EL
DESARROLLO SOSTENIBLE: LAS ADOLESCENTES CON BACKGROUND
CULTURAL MIGRATORIO EN ITALIA Y ESPAÑA 565**

CAPÍTULO 46.

ART AS A MEANS OF INCLUSION IN A MULTICULTURAL CONTEXT 574

1609

ISBN: 978-84-1122-024-8

CAPÍTULO 47.

**CREACIÓN DE JUEGOS INTERACTIVOS DIGITALES PARA EL
APRENDIZAJE DE LA GEOMETRÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 583**

CAPÍTULO 48.

**CONSTRUCCIÓN DE ARGUMENTOS EN EL TRABAJO ESTADÍSTICO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA. 591**

CAPÍTULO 49.

**INCLUSIÓN Y DESARROLLO DEL ALUMNADO HOSPITALIZADO A
TRAVÉS DE LA FIGURA DEL VOLUNTARIADO 603**

CAPÍTULO 50.

**VIVENCIA, REFLEXIÓN Y COOPERACIÓN: 3 EJES PARA PERFECCIONAR
EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL ALUMNADO DE INFANTIL.
UN ESTUDIO DE CASOS EN LA FORMACIÓN INICIAL. 614**

CAPÍTULO 51.

**USO DEL WHATSAPP EN LA ENSEÑANZA DURANTE LA COVID-19: UN
MAPEO SISTEMÁTICO DE LITERATURA 628**

CAPÍTULO 52.

**EXPERIENCIA DOCENTE DE ACCIÓN COORDINADA DE DIFERENTES
MATERIAS DE INGENIERÍA DE TELECOMUNICACIÓN A TRAVÉS DE UN
PROYECTO INTEGRADO DE ROBÓTICA 642**

CAPÍTULO 53.

**RETOS A LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE FÍSICA A DISTANCIA
DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19 655**

CAPÍTULO 54.

**“¿QUÉ TIENES EN LAS MANOS? PREVENCIÓN DEL CONTAGIO DE
ENFERMEDADES EN EL AULA A TRAVÉS DEL LAVADO Y DESINFECCIÓN
DE MANOS” 669**

CAPÍTULO 55.

**VALORACIÓN DE LA SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN B-LEARNING
EN DEPORTES DE COMBATE PARA PROFESORADO DE EDUCACIÓN
FÍSICA. 679**

CAPÍTULO 56.

**PHONICS 2021: WHERE HAVE TWO DECADES OF RESEARCH LED
SCHOLARS AND PRACTITIONERS TO? 694**

1610

ISBN: 978-84-1122-024-8

CAPÍTULO 57.

**EFFECTOS DE LA INTERACCIÓN CON GEOGEBRA SOBRE EL
APRENDIZAJE DEL POLINOMIO DE TAYLOR 710**

CAPÍTULO 58.

**DISEÑO DE UN SISTEMA DE MEDICIÓN DE IMPACTO SOCIAL DE LA
CATEDRA DE EDUCACIÓN FINANCIERA DESARROLLADA EN EL
DEPARTAMENTO DE SANTANDER DURANTE EL AÑO 2018 718**

CAPÍTULO 59.

**EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA
MEDIANTE MOBILE LEARNING Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN
EDUCACIÓN FÍSICA 728**

CAPÍTULO 60.

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ENFOCADAS HACIA LA MOTIVACIÓN
AUTODETERMINADA DEL ALUMANDO 744**

CAPÍTULO 61.

**INNOVACIÓN SOCIAL E INCLUSIÓN. PROGRAMA INTERGENERACIONAL
“ACOMPaña UNA VIDA” 757**

CAPÍTULO 62.

**PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN EDUCACIÓN
INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN SOBRE EL IMPACTO DEL
COVID-19 EN LA DOCENCIA 767**

CAPÍTULO 63.

**DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL LENGUAJE Y FUNCIONES
EJECUTIVAS EN ESTUDIANTES TDAH DE EDUCACION PRIMARIA 783**

CAPÍTULO 64.

**DESAFÍOS DEL LIDERAZGO EN LA CONFORMACIÓN Y DESARROLLO DE
COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE. UN ESTUDIO DE
CASOS 795**

CAPÍTULO 65.

**EL ANÁLISIS DEL DISCURSO AUDIOVISUAL COMO HERRAMIENTA
CONTRA LA REPRODUCCIÓN DEL SEXISMO EN LA FORMACIÓN
INICIAL DEL PROFESORADO 809**

1611

ISBN: 978-84-1122-024-8

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 66. | |
| PERFIL PSICOSOCIAL DE LOS USUARIOS MAYORES (ABUELOS) DE TIC Y REDES SOCIALES | 821 |
| CAPÍTULO 67. | |
| LA PINTURA MURAL COMO MEDIO EDUCATIVO PARA EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO | 838 |
| CAPÍTULO 68. | |
| LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN | 851 |
| CAPÍTULO 69. | |
| APORTES DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE MEDIANTE LA INDAGACIÓN NARRATIVA VISUAL | 865 |
| CAPÍTULO 70. | |
| LOS PROYECTOS MUSICOSOCIALES: UN MOTOR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL | 882 |
| CAPÍTULO 71. | |
| EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE USO DE MOODLE TRAS EL COVID 19: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DEL ECUADOR EN EL 2020 | 897 |
| CAPÍTULO 72. | |
| PROYECTO <i>LIJERÍA</i> PARA EL DESARROLLO DE UN CANON FORMATIVO DE LITERATURA INFANTIL: EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA UNIVERSIDAD | 909 |
| CAPÍTULO 73. | |
| LA ‘CARRERA VERDAGUER/CURSA VERDAGUER’. LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE UNA RUTA LITERARIO-DEPORTIVA | 917 |
| CAPÍTULO 74. | |
| COMUNICAR EN TIEMPO DE CRISIS: PROYECTO EDUCOMUNICATIVO PARA UNA CIUDADANÍA POST PANDÉMICA, GLOBAL Y SOSTENIBLE. | 929 |
| CAPÍTULO 75. | |
| LAS ESCUELAS DE DESARROLLO EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES DE LENGUA INGLESA | 942 |

CAPÍTULO 76.

**RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL ACTIVITY PRACTICE AND
PHYSICAL FITNESS IN PRIMARY AND SECONDARY PHYSICAL
EDUCATION STUDENTS: CUT-OFF POINTS 951**

CAPÍTULO 77.

**EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO ELEMENTO DE COHESIÓN DE LA
EDUCACIÓN POSITIVA Y LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LAS
ARTES 964**

CAPÍTULO 78.

**¿QUÉ Y CÓMO CRITICA EL ALUMNADO? EJEMPLOS DE PRÁCTICAS
REFLEXIVA EN UN AULA DE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE
INFANTIL 980**

CAPÍTULO 79.

**ESTADO REGULATIVO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN SUDAMÉRICA
996**

CAPÍTULO 80.

**LIDERAZGO Y ORGANIZACIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS: LA
PRESENCIA DE LA MUJER EN LOS RECTORADOS DE LAS
UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS 1011**

CAPÍTULO 81.

**VIRTUAL REALITY AND LANGUAGES LEARNING THROUGH YES3D: A
NEEDS ANALYSIS ON ENTREPRENEURSHIP AND LINGUISTIC SERVICES
1028**

CAPÍTULO 82.

**USO DE EDITOR DE PARTITURAS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL
GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ÉPOCA DE COVID19 1046**

CAPÍTULO 83.

**EXPERIENCIA DE FORMACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO,
TRANSVERSAL Y ON LINE: REFLEXIONES DEL ESTUDIANTADO SOBRE
SEXUALIDAD 1056**

CAPÍTULO 84.

**ASSESSMENT, A POWERFUL TOOL FOR SCHOOL DEMOCRATIZATION
1069**

1613

ISBN: 978-84-1122-024-8

CAPÍTULO 85.

**ESTUDIO EXPLORATORIO PARA EL DISEÑO DE UN SISTEMA
INFORMÁTICO APLICADO A LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE
MATEMÁTICAS 1079**

CAPÍTULO 86.

**LAS ACTITUDES DE LOS FUTUROS DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA 1093**

CAPÍTULO 87.

**LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN
PRIMARIA: UNA PROPUESTA PARA SU USO EN LAS OPOSICIONES
DOCENTES EN ANDALUCÍA 1106**

CAPÍTULO 88.

**FOMENTANDO LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: BUENAS PRÁCTICAS EN EL
AULA CON ALUMNADO CON SÍNDROME DE RETT 1115**

CAPÍTULO 89.

**TRASTORNO OBSESIVO COMPULSIVO EN LA INFANCIA: PERCEPCIÓN
DEL MAESTRO 1129**

CAPÍTULO 90.

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA EL ALUMNADO CON TRASTORNO
DEL ESPECTRO AUTISTA: UTILIZACIÓN DEL ROBOT *BEE-BOT* PARA LA
INTERACCIÓN Y LA COMUNICACIÓN SOCIAL 1144**

**CAPÍTULO 91. ORIENTACIONES, ESTRATEGIAS Y PROPUESTAS
PRACTICAS PARA FAVORECER EL APOYO AL PROCESO DE INCLUSION
EDUCATIVA 1157**

CAPÍTULO 92.

**FUTUROS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN VS. FUTUROS
PROFESIONALES DE OTRAS CIENCIAS NO RELACIONAS CON LA SALUD.
ESTUDIO TRANSVERSAL DE HÁBITOS SALUDABLES Y CALIDAD DE VIDA
RELACIONADA CON LA SALUD EN LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA DE
GRANADA. 1168**

CAPÍTULO 93.

**METODOLOGÍAS DOCENTES APLICADAS A LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA HÍBRIDA EN EL CONTEXTO DEL COVID-19 1186
1614**

ISBN: 978-84-1122-024-8

CAPÍTULO 94.

**LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES QUE SE ENSEÑA A
LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA
COMUNIDAD VALENCIANA 1202**

CAPÍTULO 95.

**DEVELOPMENT OF TEACHING COMPETENCES IN THE INITIAL
TRAINING OF TEACHERS 1213**

CAPÍTULO 96.

**TRAYECTORIAS DOCENTES PARA EL REDISEÑO CURRICULAR EN EL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL DE MÉXICO 1223**

CAPÍTULO 97.

**¿CUÁL ES EL OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS COLEGIOS
DE EDUCACIÓN ESPECIAL? PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES Y LOS
MAESTROS ESPECIALISTAS 1237**

CAPÍTULO 98.

**CULTURA MAKER Y EMPRENDIMIENTO EN UN AULA DE FORMACIÓN
PROFESIONAL 1244**

CAPÍTULO 99.

**LA FOTOGRAFÍA COMO MÉTODO DE INDAGACIÓN Y
AUTOCONOCIMIENTO EN TIEMPOS DE LA PANDEMIA COVID-19 EN
EDUCACIÓN PRIMARIA 1260**

CAPÍTULO 100.

**LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA INTERVENCIÓN CON TRASTORNO
DEL ESPECTRO AUTISTA A TRAVÉS DE LA REALIDAD AUMENTADA 1274**

CAPÍTULO 101.

**IDEAS PREVIAS SOBRE LAS PSEUDOCIENCIAS: PROPUESTA DIDÁCTICA
SOBRE HOMEOPATÍA A TRAVÉS DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA
ASIGNATURA DE CULTURA CIENTÍFICA DE BACHILLERATO. 1287**

CAPÍTULO 102.

¡INFLUENCERS EN ACCIÓN! 1299

**GRAMATIQUEAMOS EMOCIONALMENTE. UNA PROPUESTA
TRANSVERSAL DE ENSEÑANZA EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES 1299**

1615

ISBN: 978-84-1122-024-8

| | |
|---|-------------|
| CAPÍTULO 103. | |
| ACCIONES COMUNITARIAS PARA PREVENIR LA EXCLUSIÓN SOCIAL | 1310 |
| CAPÍTULO 104. | |
| ANTORCHA A TOKIO USJ: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE GAMIFICACIÓN | 1319 |
| CAPÍTULO 105. | |
| EL AUTOCONCEPTO EN LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA DE ESTUDIANTES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA | 1333 |
| CAPÍTULO 106. | 1346 |
| LA PREVENZIONE DEI COMPORAMENTI ANTISOCIALI, DEGLI ESTREMISMI E DELLA RADICALIZZAZIONE TRA I GIOVANI ATTRAVERSO LA FORMAZIONE DEI DOCENTI. L'ESPERIENZA DEL PROGETTO EUROPEO DIVE IN | 1346 |
| CAPÍTULO 107. | |
| SER HIJO ÚNICO ¿MARCA UNA DIFERENCIA EN EL DESARROLLO MOTOR EN NIÑOS DE 5 AÑOS? | 1355 |
| CAPÍTULO 108. | |
| LA RELAZIONE NELLA DIDATTICA AI TEMPI DEL COVID-19. | 1368 |
| CAPÍTULO 109. | |
| EFECTO DE LOS VIDEOJUEGOS ACTIVOS EN EL RENDIMIENTO COGNITIVO DE LOS ALUM PRIMARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA | 1377 |
| CAPÍTULO 110. | |
| EDUCACIÓN INFANTIL Y SU IMPORTANCIA PARA EL FUTURO: PERCEPCIÓN DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE COVID. | 1388 |
| CAPÍTULO 111. | |
| LOS JUEGOS INTERACTIVOS EN EDUCACIÓN INFANTIL | 1405 |
| CAPÍTULO 112. | |
| MEJOR RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CONDUCTA EN ESCOLARES TDAH CON MAYOR VELOCIDAD. PROPUESTA DIDÁCTICA | 1410 |
| | 1616 |

ISBN: 978-84-1122-024-8

| | |
|---|-------------|
| CAPÍTULO 113. | |
| ¿QUÉ SABEMOS HASTA AQUÍ DE LOS CICLOS DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR? | 1419 |
| CAPÍTULO 114. | |
| RECORRIDOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA SOBRE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS | 1429 |
| CAPÍTULO 115. | |
| TIC: UNA HERRAMIENTA IMPRESCINDIBLE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA. | 1441 |
| CAPÍTULO 116. | |
| GESTIÓN DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LIDERAZGO, EVALUACIÓN PARA LOS APRENDIZAJES Y LAS COMPETENCIAS DOCENTES ANTE LA VIRTUALIDAD | 1455 |
| CAPÍTULO 117. | |
| EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO MODELO PEDAGÓGICO DE ENSEÑANZA EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA REVISIÓN NARRATIVA | 1466 |
| CAPÍTULO 118. | |
| EL USO DE LAS NUEVAS METODOLOGÍAS EN LAS TIC EN LOS DOCENTES DURANTE EL COVID-19. | 1479 |
| CAPÍTULO 119. | |
| RECURSOS PARA UNA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA INCLUSIVA: EVIDENCIAS DESDE LA VOZ DOCENTE | 1484 |
| CAPÍTULO 120. | |
| ATENCIÓN TEMPRANA EN EDUCACIÓN INFANTIL. EJEMPLO DE PROPUESTA DE TRABAJO. | 1495 |
| CAPÍTULO 121. | |
| VIDEOJUEGOS PARA PROMOVER VALORES Y ACTITUDES SOSTENIBLES | 1511 |
| CAPÍTULO 122. | |
| EL PAPEL DE LAS TIC EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA | 1524 |
| | 1617 |

ISBN: 978-84-1122-024-8

CAPÍTULO 123.

BRECHA DIGITAL EDUCATIVA 1531

CAPÍTULO 124.

**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA INNOVACIÓN: UNA EXPERIENCIA
DE FORMACIÓN DOCENTE 1538**

CAPÍTULO 125.

**EL USO DE CUESTIONARIOS PARA GUIAR LA CLASE INVERTIDA EN
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN EL GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA 1551**

CAPÍTULO 126.

**LA MEJORA DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA A
TRAVÉS DE LOS SERIOUS GAMES DESDE UNA PERSPECTIVA DE
GÉNERO 1568**

CAPÍTULO 127.

**ANÁLISIS INICIAL DE LA CAPACIDAD DEL PROFESORADO EN
FORMACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL PARA IDENTIFICAR LAS
ESPECIES DE VERTEBRADOS 1581**

CAPÍTULO 128.

**VALIDACIÓN Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DIDÁCTICO MUSICAL
PARA LA MEJORA DE LA COHESIÓN EN EL AULA 1595**

DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA ANTE LA
SOCIEDAD INCLUSIVA

ISBN: 978-84-1122-024-8

1619

CAPÍTULO 119.

**RECURSOS PARA UNA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA INCLUSIVA:
EVIDENCIAS DESDE LA VOZ DOCENTE**

Inmaculada Orozco

1. INTRODUCCIÓN

Saber cuáles son las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, es, precisamente, el compromiso ético con la cultura de la diversidad (López-Melero, 2012). Esta cultura posiciona al docente como una pieza clave para alcanzar una educación universitaria inclusiva y de calidad (Llorent et al., 2020; Li et al., 2021; Svendby, 2021). Una educación no excluyente, por tanto, implica poner en práctica pedagogías y políticas alejadas del método tradicional, caracterizadas por conseguir el sentido de pertenencia del alumnado, así como lograr que esté plenamente comprometido y situado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Cunningham, 2013; Fleming et al., 2017). Para ello, hay que utilizar estrategias de enseñanza inclusivas con recursos que promuevan y permitan la participación real de todos los estudiantes (Kumar y Wideman, 2014; UNESCO, 2020).

En esta línea, el profesorado no puede considerar que hacer *ajustes razonables* en los diseños de las clases o el modo de enseñar no es su responsabilidad (Elbeheri et al., 2018). El Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011) ofrece pistas para la inclusión, promoviendo que el currículo debe basarse en la flexibilidad y variedad de recursos porque solo así se podrá ofrecer a cada estudiante aquello que necesita. No se trata de facilitar recursos distintos para estudiantes concretos, sino materiales educativos suficientemente múltiples al grupo y que acojan las diferentes formas de expresión, representación e implicación (Alba-Pastor, 2018).

Por tanto, brindar más recursos a las instituciones educativas no es suficiente para resolver estos desafíos y alcanzar la justicia social. El foco de interés debe ser la reflexión y el trabajo que el profesorado lleva a cabo en las aulas para su consecución (Gale y Mills, 2013). Para ello, en este estudio tomamos en consideración el enfoque de la pedagogía inclusiva porque su principio se basa en aplicar mecanismos que eviten la categorización

de “algunos” estudiantes desde el principio, reconociendo y valorando las diferencias entre y de todos los estudiantes (Florian, 2014).

En otros términos, el profesorado debe repensar sobre aquello que ocurre y pone en práctica en el aula, analizando las relaciones sociales y jerárquicas entre los estudiantes y prestando atención a situaciones de marginación o dominancia (Gibson, 2015; Hockings, 2011).

La investigación ha demostrado que el compromiso de los miembros de la facultad en la educación inclusiva beneficia a todos los estudiantes, no solo a los estudiantes “con necesidades más específicas” (Cunningham, 2013). Por tanto, desde esta óptica, consideramos que los enfoques inclusivos con recursos para todos ayudan a establecer las condiciones en las que los estudiantes tienen más probabilidades de permanecer en la universidad y finalizar con éxito sus titulaciones.

Sabemos que las prácticas inclusivas suelen depender de la buena voluntad y preocupación personal del profesorado (Gunersel y Etienne, 2014; Lopez-Gavira et al., 2021; Stes y Van Petegem, 2015). De hecho, hay evidencias que resaltan que las interacciones positivas entre estudiantes y docentes, así como la muestra de atención, respeto y consideración influyen decisivamente en el aprendizaje (Kezar y Maxey, 2014; Quinlan, 2016). Estrategias exitosas son aquellas que se basan en “trabajar con” los estudiantes, en lugar de actuar “sobre” ellos (Gale y Mills, 2013). Por ejemplo, Schelly et al. (2011) y Carballo et al. (2020) obtuvieron como resultados la necesidad de proporcionar un mismo contenido desde diferentes maneras (textos escritos, materiales audiovisuales, objetos manipulativos...) También Area (2018), enfatizó en el papel crucial que están obteniendo los recursos tecnológicos y el cambio profundo en el uso de estos por la presencia de un perfil estudiantil más plural, diverso y heterogéneo.

Sin embargo, cada vez más investigaciones muestran la falta de adecuación de los contenidos a los ritmos de aprendizaje del alumnado y la necesidad de apoyo y formación docente universitaria desde una visión sistémica de la diversidad (Jones et al., 2011; Sandoval et al., 2018). En concreto, se espera que otros colegas puedan emplear medidas más proactivas que reactivas (Riddell et al., 2005) al conocer qué recursos utilizan docentes inclusivos seleccionados por sus propios estudiantes universitarios.

2. MÉTODO

El capítulo que se presenta en estas líneas está financiado por un proyecto de investigación más amplio “Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado [EDU2016-76587-R]” y enmarcado en la primera fase (extensiva) una tesis doctoral actualmente en desarrollo. Esta tesis cuenta con la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y analiza las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones de profesorado que desarrolla una pedagogía inclusiva en las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad. En concreto, esta primera fase se aborda a través de un estudio multicazos (Stake, 2006) y con un diseño cualitativo. El interrogante que nos preguntamos e intentaremos dar respuesta a lo largo del capítulo es el siguiente: ¿Qué recursos utiliza el profesorado inclusivo en sus clases universitarias para promover el aprendizaje y la participación de todo el alumnado?, ¿por qué estos recursos y no otros?

2.1. Participantes

Los participantes de nuestro estudio fueron 25 docentes universitarios españoles de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Estos profesionales fueron nominados por sus propios estudiantes universitarios, quienes consideraban que estos habían contribuido a su inclusión a lo largo de su trayectoria universitaria. Por tanto, a través de un muestreo intencional, por conveniencia y accesibilidad, realizamos encuentros presenciales y numerosos intercambios por correo electrónico con un total de 207 estudiantes. Estos fueron tanto egresados recientes del Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria (con especialización en Educación Inclusiva) de dicha facultad, así como estudiantes que se encontraban actualmente en su último curso de dichos grados.

Para garantizar la idoneidad de los participantes del estudio, previamente facilitamos a los estudiantes un listado con las características que debía cumplir el perfil de este docente inclusivo (Agencia Europea para Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012; Moriña et al., 2015). Algunas de estas características fueron las siguientes: logra que todos participen en clase, las metodologías que emplea son activas, realiza los ajustes necesarios en su planificación, confía en las capacidades y el éxito de todos.

En el proceso de reclutamiento, el alumnado seleccionó a un total de 82 docentes universitarios de diferentes áreas de conocimiento. Todos los docentes se ordenaron en

1486

ISBN: 978-84-1122-024-8

una tabla de mayor a menor en función de las veces que se habían repetido entre los estudiantes junto a sus propios comentarios que justificaban su elección.

Finalmente, por voluntariedad y disponibilidad, solo 25 docentes universitarios participaron en el estudio (4 de Didáctica y Organización Educativa, 4 de Didáctica de las Ciencias Experimentales, 3 de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 3 de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2 de Personalidad, Evaluación y tratamientos Psicológicos, 2 de Didáctica de la Expresión Musical, 2 de Teoría e Historia de la Educación, 1 de Psicología Evolutiva, 1 de Psicología Evolutiva y de la Educación, 1 de Métodos de Investigación, 1 de Cristalografía y Mineralogía, 1 de Didáctica de la Expresión Corporal). A nivel general, estos participantes pusieron de manifiesto que habían elegido su profesión por vocación, motivación por su disciplina y la investigación, haber impartido formación a otros docentes, dar clases particulares y tener experiencia docente en niveles inferiores al universitario.

2.2.1. Procedimientos, análisis de datos y cuestiones éticas de la investigación

Con el fin de lograr que los datos de esta primera fase del estudio emergieran a través del diálogo, se empleó un guion de entrevista semiestructurada y en profundidad sobre las cuatro dimensiones que componen la pedagogía inclusiva: creencias, conocimientos, diseños y acciones (Florian, 2014; Gale y Mills, 2013; Rouse, 2009).

En esta ocasión, se presentan los resultados pertenecientes a la dimensión de acciones y, específicamente, sobre los recursos inclusivos. En el guion de entrevista la pregunta que se hizo a los participantes fue la siguiente: ¿Qué tipo de recursos (humanos, tecnológicos, audiovisuales, naturales...) utiliza para que todos sus estudiantes puedan aprender y participar?

La recogida de datos relativa a la etapa universitaria comenzó a principios de 2019 y finalizó a mediados de 2021. Se mantuvieron desde dos hasta seis encuentros con los participantes, aunque gran parte osciló entre dos y tres. La mayoría de las reuniones fueron cara a cara, pero algunas fueron interrumpidas por la pandemia y tuvieron que realizarse a través de teléfono y videollamadas. En cuanto a la duración, en general, tuvieron una duración entre tres horas y media y seis horas, incluso algunas se prolongaron desde siete hasta once horas.

Todas las entrevistas fueron transcritas y posteriormente analizadas mediante un análisis cualitativo. Siguiendo Miles y Huberman (1994), se creó un sistema de categorías y códigos inductivo que permitió dar sentido a la información recogida. Al principio, fue

un sistema amplio y genérico, pero después se originaron nuevos subcódigos para los diferentes temas explorados.

Cada uno de estos códigos se analizó para determinar si podía desglosarse más o fusionarse con otros códigos. Esto nos permitió organizar e interpretar los datos recogidos mediante el sistema de categorías. El software MAXQDA 2020 facilitó el análisis riguroso de los datos.

Cada participante pudo leer y firmar un consentimiento informado con anterioridad para conocer los objetivos y los procedimientos de la investigación, sus derechos como protagonistas y cómo sería respetada su privacidad. Cuando se compartía con el profesorado aquellos comentarios que su alumnado había aportado cuando decidieron elegirle docente inclusivo, esto también se hizo de una manera anónima.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas omitiendo el nombre real de cada participante (P1-P25) y devueltas por correo electrónico. Este último paso se realizó para que cada docente “aprobara su narrativa”, agregando, sustituyendo o eliminando cualquier información que consideraba oportuna en el texto.

Las cuestiones éticas fueron aprobadas por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y la Comisión de Doctorado de la Universidad en la que se realiza la tesis doctoral.

3. RESULTADOS

Cinco tipos de recursos emergieron del análisis de las narrativas docentes: humanos, materiales, audiovisuales, tecnológicos y del entorno.

Por antonomasia, el primer recurso humano que todos los participantes eligieron fue el profesorado. Mencionaban la importancia de ejemplificar, sintetizar y esquematizar las ideas, ofrecer tutorización flexible, apoyo emocional, observar, la empatía, saber los nombres de sus estudiantes, escuchar, tener seguridad en uno mismo, utilizar la ironía, el humor y las propias experiencias en las clases.

Seguido del profesorado, el mismo alumnado (tanto en relación con el apoyo entre iguales como la comunicación individual con cada estudiante) fue otro de los recursos humanos más utilizados y valorados. También aparecieron otros recursos como expertos de diferentes contextos que asistían a clase a realizar talleres y contar su experiencia, así como la oficina de discapacidad que ofrecía recomendaciones útiles para hacer ajustes razonables en la evaluación.

U21: A veces, yo he dado una explicación a un equipo, voy a otro y tienen la misma, pues le digo a una compañera de ese grupo de antes que vaya y ayude. Es una ayuda mutua, de cómo hay que hacer, de explicación. Ya sabes, que se ayuden entre los grupos.

El segundo recurso que más sobresalía por parte de todo el profesorado fue el material. Estos participantes tendían a utilizar materiales de desecho, vinculados con la etapa educativa que le correspondían formar y diarios (tanto individual como grupal) para invitarles a la reflexión sobre la profesión. Los textos extraídos de noticias de prensa, fragmentos, libros y artículos científicos breves y actuales fueron seleccionados a conciencia para asegurarse de la lectura estudiantil.

U7: Por ejemplo, la idea de las lecturas de los artículos, pues a ellos le cuesta mucho leer. Entonces, lo que yo hago es que, si vamos a leer un artículo en clase, pues selecciono los fragmentos más interesantes y pido a algunos que en voz alta lean a los compañeros. Así voy integrando y generando grupo.

El tercer recurso que empleaba todo el profesorado en sus clases fue el audiovisual. Con frecuencia solían mostrar imágenes, canciones y vídeos para evitar la monotonía en las clases y aclarar los conceptos. Las presentaciones en formato también intentaban enviarlas con anticipación, cuidando la estética de este material y cada curso actualizaban su contenido y presentación. También dejaban las grabaciones de las clases virtuales para que sus estudiantes pudieran volver a verlas y procuraban que los vídeos estuvieran subtítulados.

U4: Si pongo un vídeo, intento que siempre tenga subtítulos. Verás, que todos los materiales que utilizo permitan que todas las personas tengan acceso y todo esté accesible.

El cuarto recurso que un poco más de la mitad de los participantes utilizaba fue el tecnológico. En general, recurrían a la plataforma virtual de la propia universidad (Enseñanza Virtual) para mantener un contacto continuo con su alumnado, crear glosarios y grupos de trabajo, dar feedback de las actividades y subir material complementario. Otros usaban Google Classroom y una cuenta de Google Drive para compartir contenidos, anuncios, tareas y diarios de aprendizaje.

Por otro lado, admitieron que los móviles tenían que estar presentes en la clase. Aplicaciones como Padlet, Kahoot! y Socrative eran usuales para controlar la asistencia, explorar las ideas previas, repasar contenidos y evaluar de manera continua. Blogs,

YouTube, Twitter, Instagram, iVox y SoundCloud también eran frecuentes para transferir aquello que aprendían a la sociedad.

Por último, el quinto recurso que otra mitad del profesorado empleaba fue el natural y vinculado con el entorno. Estos docentes solían hacer actividades en un parque cercano, en los pasillos o en el patio. Además, para que su alumnado aprendiera de una manera relevante los contenidos de la asignatura, realizaban excursiones para las prácticas de campo y visitas a huertos escolares, Granjas Escuelas, instituciones educativas (donde vivenciaban los grupos interactivos), museos y alrededores de la ciudad.

4. DISCUSIÓN

Como se ha podido apreciar a lo largo de este estudio, estos docentes sintieron un fuerte compromiso con el aprendizaje, la participación y el éxito de cada estudiante. Se contradice con la propuesta de Elbeheri et al. (2018), en cuanto a que no pusieron excusas para la inclusión, sino que ofrecen un amplio abanico de recursos (humanos, materiales, tecnológicos, audiovisuales y del entorno) para que todos pudieran sentirse bienvenidos, motivados y reconocidos en clase. Es más, ellos mismos se concibieron como recursos vitales para una enseñanza inclusiva (Gunersel y Etienne, 2014; Lopez-Gavira et al., 2021; Stes y Van Petegem, 2015). Por dichos motivos, sería recomendable que las universidades diseñaran planes de formación continua y orientados hacia la reflexión de la praxis donde los profesionales pudieran intercambiar con frecuencia inquietudes, materiales, planificaciones y experiencias con otros colegas de diferentes áreas de conocimiento.

En la investigación que aquí se muestra, los hallazgos van más en la línea de la base del Diseño Universal para el Aprendizaje porque este profesorado diseñaba de manera proactiva (CAST, 2011; Riddell et al., 2005). Esto hace referencia a aquello que Gale y Mills (2013) apuntaban en su estudio porque los ajustes razonables deben estar desde el principio incorporados en las planificaciones docentes. Por ejemplo, estos profesores han reflejado que recurrían a subtítulos de vídeo, grabaciones de las clases, presentaciones accesibles y apoyo entre iguales. Estas prácticas no solo dejan ver la urgencia de los recursos tecnológicos para un aprendizaje a lo largo de la vida (Area, 2018; Carballo et al., 2021), sino que los recursos accesibles no solo favorecen al alumnado “con discapacidad” o que requiere un apoyo más específico, sino a todas las personas que forman una clase (Cunningham, 2013).

5. CONCLUSIONES

Los recursos narrados por el profesorado inclusivo que ha sido nominado por sus propios estudiantes son múltiples, pero no son los únicos que se pueden poner en práctica. Esta investigación ha intentado “hacer del altavoz” de algunos recursos inclusivos, pero pretende alentar a otros colegas a que experimenten estos mismos y descubran los propios. En otras palabras, se espera que estos recursos no se perciban como un recetario o pautas cerradas, sino evidencias que ayuden a que cada vez sean menos los estudiantes que abandonen titulaciones y más los que aprendan con sentido su profesión.

REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-EN.pdf
- Area, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos? *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(2), 25–30. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.21801>
- Alba-Pastor, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL) guidelines: Full text representation. Version 2.0*. Center for Applied Special Technology.
- Carballo, R., Orozco I., y Cortés-Vega M. D. (2021). Inclusive pedagogy in Health Sciences Spanish faculties: Educational resources and methodologies for all students. *Health Social & Social Care in the Community*, 29(6), 1706-1714. <https://doi.org/10.1111/hsc.13274>.
- Cunningham, S. (2013). Teaching a diverse student body – a proposed tool for lecturers to self-evaluate their approach to inclusive teaching. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education* 8(1), 3-27. <https://core.ac.uk/download/pdf/17302656.pdf>
- Elbeheri, G., Everatt, J., Theofanides, F., Mahfoudhi, A., y Al Muhareb, K. (2018). Attitudes of academics to special needs accommodations in Kuwait. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1035–1049. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018>

- Fleming, A.R., Oertle, K.M., Plotner, A.J., y Hakun, J.G. (2017). Influence of Social Factors on Student Satisfaction Among College Students With Disabilities. *Journal of College Student Development*, 58(2), 215-228. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0016>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education* 29 (3), 286–295. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Gale, T., y Mills, C. (2013). Creating spaces in higher education for marginalised Australians: Principles for socially inclusive pedagogies. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 5(2), 7–19. <https://doi.org/10.11120/elss.2013.00008>
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Gunersel, A. B., y Etienne, M. (2014). The impact of a faculty training program on teaching conceptions and strategies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(3), 404–413. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1061039>
- Hockings, C. (2011). Hearing Voices, Creating Spaces: the Craft of the ‘Artisan Teacher’ in a Mass Higher Education System. *Critical Studies in Education*, 52(2), 191–205. <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.572831>
- Jones, J., Bennett, S. y Lockyer, L. (2011). Applying a learning design to the design of university unit: a single case study. En T. Bastiaens y M. Ebner (Eds.), *Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA)* (pp. 3340-3349). Chesapeake, VA: AACE.
- Kumar, K. L., y Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first-year undergraduate course. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 125–147. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i1.183704>
- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74 (26,2), 131-160. <http://hdl.handle.net/11162/101178>
- Li, H., Lin, J., Wu, H., Li, Z., y Han, M. (2021). “How do I survive exclusion?” Voices of students with disabilities at China’s top universities. *Children and Youth Services Review*, 10, 105738. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105738>

- Llorent, V. J., Zych, I., y Varo-Millán, J-C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities. *Culture and Education*, 32(1), 147-181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>
- Lopez-Gavira R, Orozco, I., y Doménech, A. (2021). Is pedagogical training an essential requirement for inclusive education? The case of faculty members in the area of Social and Legal Sciences in Spain. *PLoS ONE* 16(7), e0254250. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254250>
- Miles, M., y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications
- Moriña, A., Cortés-Vega, M.D., y Molina, V.M. (2015). What if we could imagine the ideal professor? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Teaching and Teacher Education* 52, 91–98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.008>
- Quinlan, K. M. (2016). How Emotion Matters in Four Key Relationships in Teaching and Learning in Higher Education. *College Teaching*, 64(3), 101-111. <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1088818>
- Riddell, S., Tinklin, T., y Wilson, A. (2005). *Disabled students in higher education*. London: Routledge
- Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education. *Education in the North* 16, 6 –13. <https://www.abdn.ac.uk/education/research/eitn/journal/46/>
- Sandoval, M., Simón, C., y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Madrid*, 30(1), 261-276. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Schelly, C. L., Davies, P. L., y Spooner, C. L. (2011). Student perceptions of faculty implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 17–30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ941729.pdf>
- Svendby, R. (2020). Lecturers' Teaching Experiences with Invisibly Disabled Students in Higher Education: Connecting and Aiming at Inclusion. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 275–284. <http://doi.org/10.16993/sjdr.712>
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford.
- Stes, A., y Van Petegem, P. (2015). Impact of faculty training. *Educar*, 51(1), 13–36. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.642>

DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA ANTE LA
SOCIEDAD INCLUSIVA

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education:
all means all*. UNESCO.

ISBN: 978-84-1122-024-8

1494