

**ESTRATEGIAS Y
NUEVAS PRÁCTICAS
EN INNOVACIÓN
DOCENTE E
INVESTIGACIÓN EN**



**EDUCACIÓN,
ARTE Y
HUMANIDADES**

Comps.

María del Mar Simón Márquez
José Jesús Gázquez Linares
África Martos Martínez
Pablo Molina Moreno
Silvia Fernández Gea

Edita: ASUNIVEP



**Estrategias y nuevas prácticas en Innovación
Docente e Investigación en
Educación, Arte y Humanidades**

Comps.

María del Mar Simón Márquez

José Jesús Gázquez Linares

África Martos Martínez

Pablo Molina Moreno

Silvia Fernández Gea

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Estrategias y nuevas prácticas en Innovación Docente e Investigación en Educación, Arte y Humanidades”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

Edita: ASUNIVEP

ISBN: 978-84-09-57343-1

Depósito Legal: AL 3899-2023

Imprime: Artes Gráficas Salvador

Distribuye: ASUNIVEP

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright

CAPÍTULO 1

Concepto y límites de la literatura, la especificidad del hecho literario francófono: La literatura como contexto y como perfil de investigación en las facultades de traducción e interpretación en el mundo

Lourdes Ángeles Terrón Barbosa 11

CAPÍTULO 2

Creación de contenidos docentes digitales para la enseñanza de pintura: ampliando los recursos de aprendizaje en la Universidad de Granada

María Caro Cabrera y José Luis Lozano Jiménez..... 19

CAPÍTULO 3

Visual thinking: Estrategia lingüístico-educativa universitaria para el desarrollo de la comprensión y la síntesis de las ideas de forma eficaz y creativa

Lidia Pellicer García27

CAPÍTULO 4

Músicas para el desarrollo emocional: Una propuesta para el fomento de la conciencia emocional en aulas de secundaria a través del Rap

Ana García Díaz, Vicenta Gisbert, y Rafael Martín Castilla33

CAPÍTULO 5

Una revisión sistemática sobre la inclusión digital durante la formación del docente

Rocío Collado-Soler, Marina Alférez Pastor, Adrián Paterna Roda, Virginia Lérida Ayala, Isabel Damiana Alonso López, y Cristina López Ramos.....41

CAPÍTULO 6

Repensar el patrimonio histórico: Itinerarios culturales con perspectiva de género como método de innovación docente en historia del arte

Belén Cuenca Abellán y Cristina Expósito de Vicente49

CAPÍTULO 7

Innovación en la práctica educativa docente, una experiencia práctica: Opciones profesionales del pedagogo en el campo de servicios sociales

Javier De La Hoz Ruiz, Asunción Ríos-Jiménez, Javier Mula Falcón, y Marta García-Jiménez57

CAPÍTULO 8

Análisis de las metodologías de diseño de moda de España

Gisela Fortuna Mantellini 65

CAPÍTULO 9

Las artes escénicas como herramienta para la inclusión en el aula de los estudiantes sordos

Alfonso González Garrido 71

CAPÍTULO 10

Adaptación de la enseñanza superior de Andalucía a las humanidades digitales para la difusión y conservación del patrimonio histórico

Antonio Jesús Ortiz Villarejo 77

CAPÍTULO 11

Educación musical como potenciadora del quinto y décimo ODS

Vicenta Gisbert, Rafael Martín Castilla, y Mario Fernando Egas Villota 85

CAPÍTULO 12

Aprendizaje ágil en educación física: Integración de Kahoot y tableros Kanban

Juan Fraile Ruiz 91

CAPÍTULO 13

La competencia creativa en la formación pedagógica en ciencias de la educación

Flérida Moreno Alcaraz 99

CAPÍTULO 14

Rescatando al artista que llevo dentro desde las Competencias Clave

María Dolores Sánchez Arjona, Pilar del Río Fernández, y M. Victoria Márquez Casero 111

CAPÍTULO 15

Atender a la diversidad en secundaria desde las especialidades del área de ciencias sociales: Una investigación-acción

Ismael Piazuolo Rodríguez y Eloy Bermejo Malumbres 123

CAPÍTULO 16

Enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales a través de un juguete diseñado con energía fotovoltaica

Juan Carlos Mendoza Mendoza 131

CAPÍTULO 17

Arte y naturaleza, Land Art: Una experiencia artístico-plástica con el

Pilar del Río Fernández, M. Victoria Márquez Casero, y María Dolores Sánchez Arjona 139

CAPÍTULO 18

Eduardo Chillida como inspirador de un proyecto plástico-artístico con el alumnado universitario

Pilar del Río Fernández, M. Victoria Márquez Casero, y Juan Gabriel Morales Quesada..... 147

CAPÍTULO 19

Aplicación del Modelo Crealab desde la didáctica de las ciencias en la formación inicial del profesorado

Lourdes Aragón, Joaquín Moreno Marchal, y Montserrat Vargas Vergara..... 153

CAPÍTULO 20

El modelo pedagógico Flipped Classroom y su impacto en variables cognitivas y emocionales del alumnado de educación superior: Una revisión sistemática de innovación docente

Marina Alférez Pastor, Virginia Lérida Ayala, Isabel Damiana Alonso López, Cristina López Ramos, María del Mar Miralles Dionis, y Rocío Collado-Soler..... 163

CAPÍTULO 21

Investigación sobre el impacto de las Plataformas Educativas Digitales y las TIC para el proceso de Enseñanza Aprendizaje

Laura Jiménez Senovilla, Elena Berrón Ruiz, Diana García Enríquez, y Ana Alonso Pobes..... 171

CAPÍTULO 22

El patrimonio cultural de las nuevas poblaciones de Sierra Morena y su pervivencia a través de las humanidades digitales

Laura Partal Ortega..... 179

CAPÍTULO 23

Educación musical: Potencia creativa de sentidos sociales

Mario Fernando Egas Villota y Vicenta Gisbert..... 187

CAPÍTULO 24

Percepción del concepto de desarrollo sostenible en alumnos de francés, lengua extranjera, de nivel avanzado

Marvin Brement y Fernando Lozano Rivas 193

CAPÍTULO 25

Diseño universal de aprendizaje para una docencia inclusiva: Una propuesta formativa dirigida al profesorado universitario

Aida Sanahuja Ribés, Mercé Barrera Ciurana, Odet Moliner García, Auxiliadora Sales Ciges, y Alicia Benet Gil..... 199

CAPÍTULO 26

Autoconcepto y aprendizaje de lenguas extranjeras del alumnado del grado en Educación Primaria: Diseño y validación de un cuestionario en la

Ana Carrillo Cepero..... 207

CAPÍTULO 27

Implementación de IA (inteligencia artificial) en el aula de bellas artes: Potenciando la reflexión crítica y la innovación docente a través de Stable Difussion

David Llorente Sanz..... 215

CAPÍTULO 28

Experiencia del uso de una herramienta de detección de necesidades educativas especiales, en formación del profesorado en estudio de postgrado

José Vicente Montagud-Fogués, Montserrat Díaz Rosell, María Estrella Alfonso Adam, Mariana Cairós González, y Patricia Sariñana González 221

CAPÍTULO 29

La cartografía histórica como herramienta didáctica: Una propuesta para la alfabetización en entornos digitales

Juan Manuel Castillo Martínez..... 229

CAPÍTULO 30

La importancia del juego en el aprendizaje de la lengua extranjera: Francés en educación primaria

Concepción Porras Pérez..... 235

CAPÍTULO 31

La disposición para comunicarse en el aula de lenguas extranjeras: Comparación entre un grupo de alemán para fines específicos y un grupo de alemán para fines generales

Raúl Dávila-Romero y Natalie Kirchoff..... 241

CAPÍTULO 32

Ventanas para un paisaje corporal de huellas: instalación creativa para el desarrollo de competencias interculturales emancipadoras en los Grados de Trabajo Social y Educación Social

Esperanza Jorge Barbuzano e Inmaculada Antolínez Domínguez.....249

CAPÍTULO 33

Realización de un stop-motion como experiencia didáctica y creativa para trabajar las artes plásticas y visuales en el aula universitaria del grado de primaria

Juan Gabriel Morales Quesada, María Dolores Sánchez Arjona, y Leticia Vázquez Carpio257

CAPÍTULO 34

Códigos de presentación y vocabularios propios

Marco Sánchez Godoy, María Cuevas Riaño, y Ana María Gallinal Moreno265

CAPÍTULO 35

La música en las artes plásticas cordobesas: Iconografías para una didáctica musical

Carmen M. Zavala Arnal273

CAPÍTULO 36

Plataformas de podcast y su impacto en el entorno educativo superior: La implementación de la grabación de un podcast en el aula de estudios artísticos musicales superiores

Nuria Díaz Cozar, Leticia Vázquez Carpio, y María Dolores Sánchez Arjona281

CAPÍTULO 37

Using songs to aid vocabulary acquisition in the EFL classroom

Francisco José Coto Lobato289

CAPÍTULO 38

Nuevos recursos educativos digitales en ciencias aplicadas al patrimonio cultural

Julio Romero-Noguera, María Elena Pérez López, e Isabel Calvo Bayo297

CAPÍTULO 39

Expresión y comunicación artística del alumnado universitario: Tomando como fundamento a artistas contemporáneos

M. Victoria Márquez Casero, Juan Gabriel Morales Quesada, y Nuria Díaz Cózar..... 307

CAPÍTULO 40

Yo soy mi propio paisaje: La trama y la línea en la pintura de soledad Sevilla

Leticia Vázquez Carpio, Nuria Díaz Cózar, y Pilar del Río Fernández..... 313

CAPÍTULO 41

Virtual exchange and the research of business English in an intercultural context

Pilar Garcés García..... 321

CAPÍTULO 42

Protección de las reservas de la biosfera desde la música tradicional: Una propuesta docente para el grado superior de musicología

Rafael Martín Castilla, Ana García Díaz, y Vicenta Gisbert 329

CAPÍTULO 43

Educación Musical, Cultura y Sostenibilidad

Vicenta Gisbert, Ana García Díaz, y Eulalia Febrer Coll..... 337

CAPÍTULO 44

Innovación educativa para el liderazgo cultural y creativo

Iris María Jugo Núñez-Hoyo y Óscar José Martín Sánchez 345

CAPÍTULO 15

Atender a la diversidad en secundaria desde las especialidades del área de ciencias sociales: Una investigación-acción

Ismael Piazuelo Rodríguez y Eloy Bermejo Malumbres
Universidad de Zaragoza

Introducción

La mejora en la formación y profesionalización de docentes se ha convertido en uno de los principales retos educativos del siglo XXI. En ese sentido, las actuaciones formativas se han centrado sobre todo en fomentar la puesta en práctica de los contenidos curriculares en el aula.

No obstante, esas actividades de formación suelen dejar de lado las relaciones que se establecen entre las instituciones y las condiciones socioculturales en las que se ubican. Esta cuestión se agrava todavía más debido al natural desconocimiento de la realidad de las aulas por parte de un alumnado que ha perdido perspectiva por las notables diferencias de la realidad actual con respecto al momento en el que ellos y ellas estudiaban. Por ello, este proyecto de investigación busca sensibilizar a los futuros docentes sobre la importancia de la práctica docente, su relación con el currículo y los diferentes contextos socioeducativos y culturales que pueden encontrarse.

A través de la realización de una experiencia de innovación educativa en el aula basada en la aplicación de metodologías variadas como la simulación y el aprendizaje cooperativo y colaborativo se ha intentado analizar la capacidad del alumnado para adaptar el currículo a las necesidades educativas de determinados contextos socioculturales.

Contexto

Se trata de una actividad práctica en el contexto de la asignatura Diseño curricular e instruccional de ciencias sociales y filosofía, impartida en el primer cuatrimestre del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Zaragoza.

Es una titulación habilitante, pues es imprescindible para el acceso a la profesión docente en todo el territorio español. El alumnado del curso 2023/2024 presenta diversidad tanto en edad (hay una proporción equilibrada entre tres grupos de edad: entre 21 y 28, entre 28 y 35 y mayores de 35), como en formación previa (proceden de diversos grados y licenciaturas que les permiten dar clase en diferentes especialidades dentro del área de Ciencias Sociales) y en desarrollo profesional previo (estudiantado que no se ha incorporado al mercado laboral y realiza el máster para poder hacerlo, estudiantado que trabaja o ha trabajado en empleos no relacionados con su formación y estudiantado que, dedicándose a empleos relacionados con su titulación, desean orientar su carrera profesional hacia la educación).

Objetivos

Indagar sobre los conocimientos previos del alumnado sobre la diversidad en las aulas.

Sensibilizar al alumnado sobre la diversidad en las aulas.

Aplicar protocolos y estrategias para atender a la diversidad en simulaciones de contextos concretos.

Promover el conocimiento de diferentes estrategias metodológicas como el aprendizaje cooperativo-colaborativo.

Introducir al alumnado en el conocimiento de la ley educativa actual y su potencialidad práctica.

Marco teórico

La atención a la diversidad ha recibido una amplia atención desde finales del siglo XX y lo ha hecho acompañando a las reclamaciones de la sociedad y a las diferentes medidas emanadas de las declaraciones e informes que se han ido sucediendo desde diferentes organizaciones e instituciones a nivel internacional (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948, artículo 26; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994, artículo 3).

En ese camino de construcción de sistemas inclusivos, equitativos y relevantes para todos los estudiantes (UNESCO, 2016) se necesita de políticas destinadas a mejorar la formación del cuerpo docente (UNESCO, 2015, 2017) y es en ese marco donde aparece la enseñanza en educación superior.

Numerosos estudios como los llevados a cabo por Palomares (2003), Llorent y Álamo (2019) o Florian y Camedda (2020) han remarcado la necesidad de aumentar la formación docente universitaria sobre atención a la diversidad. Lo mismo parece confirmar el estudio de González-Gil et al. (2017) tras comprobar la percepción de los propios docentes en materia de inclusión y diversidad. En esa misma línea se sitúan también investigaciones que han tratado de verificar el grado de desarrollo competencial docente para atender las diferencias (Alemany y Villuendas, 2004; Carrillo et al., 2018; Durán y Giné, 2012; González, Martín, Poy y Jenaro, 2016; Navarro-Mateu et al., 2020).

La formación en diversidad ha arrojado resultados positivos en aquellos docentes que la recibieron (Garzón et al., 2016) porque fomenta en ellos una serie de conceptos, habilidades y actitudes favorables que les va a hacer conscientes de las expectativas que se tienen de los estudiantes (Paz y Cardona, 2016).

Parece adecuado por tanto, que la formación del profesorado del futuro pase por desarrollar sus competencias, sabiendo adaptar su práctica al contexto del que forman parte, promoviendo actitudes efectivas hacia la diversidad (Echeita, 2008, 2017; Macarulla y Saiz, 2009; González-Gil y Martín, 2014; Mayo 2022).

Para poder llevar a cabo todo ello, el profesorado cuenta con la legislación educativa que hace posible que a través de la planificación curricular y la elección de una adecuada metodología se desarrollen al máximo las necesidades educativas del alumnado, sus capacidades y aprendizajes (Del Carmen y Zabala, 1991; Del Valle et al., 2018; Puigdellívol, 1993; Rodríguez y Gómez, 2018; Artilles et al., 2016; Rodríguez y Cruz, 2015).

El conocimiento de elementos metodológicos y curriculares que favorecen una escuela más inclusiva han sido identificados por diferentes estudios (González-Gil y Martín, 2014; Sánchez y Carrión, 2002) como una de las principales demandas por parte de los futuros docentes, siendo además una formación que incumbe a todo el profesorado (Acedo, 2011; Mula et al., 2002) y que ha sido recogida como la clave para los próximos años (UNESCO, 2008).

Por todo ello, la formación debe recoger estas demandas y fomentar una serie de actividades que ayuden a trabajar la diversidad en las aulas (Parrilla, 2007). De esa manera se podrá conseguir que tanto estudiantes como docentes perciban la diversidad como una oportunidad capaz de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Blanco, 2006; UNESCO, 2005).

En el caso de las estrategias metodológicas que mejores resultados han arrojado para trabajar la atención a la diversidad, el aprendizaje cooperativo parece mostrarse como una opción valorada positivamente por el cuerpo docente (Lata y Castro, 2016; Peñalva y Leiva, 2019; Aramendi et al., 2023). Entre los aspectos positivos del aprendizaje cooperativo destacan sobre todo la instrucción entre pares, los valores y el sentido de corresponsabilidad que se generan en el aula (León et al. 2016; Latorre et al. 2018) así como las oportunidades formativas que surgen de las diferentes opiniones y diferencias (Torrego y Monge, 2018). Resulta por tanto necesario seguir impulsando la formación docente en atención a la diversidad a través del aprendizaje cooperativo en el aula (Alarcón et al. 2018; Aramendi et al., 2023).

Metodología

Desde el paradigma cualitativo, llevamos a cabo una investigación-acción por su carácter participativo y autoevaluador (Cohen y Manion, 1980). Indagamos sobre nuestros focos de interés en dos momentos: uno, antes de llevar a cabo la acción educativa y otro, después. Como docentes, nos interesa conocer la eficacia de nuestras propuestas docentes a través de la autoevaluación y la evaluación por parte del alumnado.

El objetivo es doble; por un lado, evaluar el conocimiento previo del alumnado y, por otro, valorar la eficacia y pertinencia de las actividades llevadas a cabo (Elliot, 1991). Los participantes no solo valoran los aprendizajes realizados, sino que también la metodología educativa llevada a cabo para tratar de adquirirlos.

El diseño se concibe para lograr aprendizajes desde la práctica en la que el alumnado participe y coopere para enfrentarse a una situación para la que requieren consultar fuentes bibliográficas, interpretarlas, aplicar sus contenidos y elaborar planes de acción.

Participantes

Los 40 estudiantes de la asignatura Diseño curricular e instruccional de ciencias sociales y filosofía que voluntariamente quisieron participar en este estudio, de los cuales, todos hicieron el cuestionario pre, pero solo 35 realizaron el post.

Instrumento

Cuestionario pre y post actividad a través de Google Forms. Elaborados ad hoc por los investigadores.

A través de un sistema de numeración, se podrán emparejar los iniciales y finales sin perder el anonimato.

En ambos se preguntan algunos datos básicos del alumnado (rango de edad, formación previa, recorrido profesional, etc.).

En cuanto a contenidos, en el primero únicamente se les pregunta por los conocimientos previos en cuanto a diversidad y atención a la diversidad. Al final, se les pregunta por lo que han aprendido sobre el tema y sobre la metodología utilizada.

Inclusión de una pregunta sobre el grado de conocimiento de la atención a la diversidad mediante una escala de Likert de 0 a 5, siendo 0 lo mínimo y 5 lo máximo.

Conversaciones informales del profesorado-investigador con el estudiantado para triangular el resultado.

Proceso

Tabla 1. Proceso

Fase 1: Evaluación inicial	En primer lugar, se recabó información de los conocimientos previos del alumnado en materia de atención a la diversidad a través de un cuestionario con preguntas abiertas que debían contestar a través de la aplicación Google Forms.
Fase 2: Formación de los equipos y asignación de roles	Después, el profesorado los colocó en grupos de entre tres y cinco estudiantes y les asignó una serie de roles que deben desempeñar en el desarrollo del trabajo a realizar.
Fase 3: Propuesta de actividad	Posteriormente, tras haber recibido cierta formación a este respecto en diferentes asignaturas de la titulación que están cursando incluyendo esta misma y disponiendo de material y bibliografía sobre el tema, se les presentaron dos posibles situaciones a las que enfrentarse en el aula. Se trata de una simulación a falta de la posibilidad de enfrentarse a una situación real -las cuales sí tendrán ocasión de conocer en su periodo de prácticas-.

Tabla 1. Proceso (continuación)

Fase 4: Desarrollo de la actividad	Una vez propuesto el trabajo, dispusieron de dos sesiones de clase para llevar a cabo la actividad planteada en las cuales, los dos docentes de la asignatura ejercieron, en primera instancia, de dinamizadores del aprendizaje, explicándoles los dos supuestos, y en segunda instancia, de guías y mediadores en los grupos. Para el desarrollo de la actividad dispusieron de material previamente proporcionado por el profesorado, aunque tenían la posibilidad de buscar otras fuentes si estas eran avaladas por el profesorado. Además de su trabajo, debieron también entregar una autoevaluación y una coevaluación siguiendo unas pautas proporcionadas por el profesorado.
Fase 5: Evaluación	Finalmente, respondieron a un segundo cuestionario en el que reflexionaron sobre los aprendizajes realizados en materia de atención a la diversidad y sobre la metodología del aprendizaje cooperativo llevada a cabo para este ejercicio.

Cuestiones éticas de la investigación

Todos los datos utilizados para la realización de la presente investigación han sido recogidos previo consentimiento expreso e informado de todos los participantes.

Los cuestionarios se han anonimizado siguiendo los procedimientos estándar sugeridos por la Agencia Española de Protección de datos. No se han recogido nombres, direcciones ni fechas de nacimiento, tampoco direcciones de correos electrónicos.

La manera de vincular los cuestionarios pre y post ha sido a través de la asignación de un número aleatorio que únicamente los participantes conocían y que debían señalar en los dos cuestionarios.

Tras la publicación de este trabajo, los cuestionarios serán destruidos a través de los procedimientos habituales sugeridos por la Agencia Española de Protección de datos.

Resultados

Para mayor facilidad de comprensión dividiremos los datos obtenidos siguiendo las preguntas realizadas en los cuestionarios pre y post y compararemos sus resultados.

La primera pregunta: ¿En qué medida creías/crees cuando entraste al máster que el estudiantado de secundaria es diverso? nos ha permitido analizar diferentes aspectos relacionados con la diversidad y extraer comparativas entre las respuestas de ambos cuestionarios.

Tabla 2. Percepción de la diversidad

Aspecto	Respuestas Pre	Respuestas Post
Percepción general de la diversidad	Más moderadas, como "bastante" o "alto grado".	Percepción más intensa con términos como "Mucho", "Tremendamente diverso", "Altamente diverso", "En una gran medida", etc.
Contextualización	Más directas y menos contextualizadas: "Sabía que el estudiantado era diverso".	Las respuestas post incluyen consideraciones de variables y contexto, como "Depende de muchas variables. Contexto de centro, población, etc."
Reconocimiento de la Diversidad	No consideran aspectos específicos de diversidad, como problemas sociales o mentales.	Reconocen aspectos de diversidad no considerados previamente, como problemas sociales, psicológicos y mentales.

La segunda pregunta se ha dirigido a recoger información sobre: ¿Qué tipo de diversidad pensabas que te podías encontrar en un aula de secundaria de hoy en día? Las observaciones y comparativas realizadas entre los resultados obtenidos en los dos cuestionarios muestran una evolución en la percepción de la diversidad en el ámbito educativo. Las respuestas del cuestionario post parecen ser más detalladas y abarcan una gama más amplia de diversidad en comparación con las respuestas del cuestionario pre.

Por otro lado, en las respuestas del cuestionario pre, las menciones se centran en necesidades específicas como el TDAH, la incorporación tardía y dificultades de comunicación. En cambio, en las respuestas del cuestionario post, se amplía la perspectiva incluyendo una variedad de diferentes necesidades (TEA, cognitivas, visual, auditiva, TCA, trastornos del lenguaje), así como diversidad cultural, socioeconómica, de género, etc.

Además, las respuestas del cuestionario post destacan la diversidad de manera más amplia, abordando especificidades físicas, intelectuales, sociales-culturales, de género, funcional, lingüística, geográfica, de clase social, de capacidades o política.

Con la tercera pregunta: ¿Cuál es el papel del docente en materia de gestión de la diversidad en el aula o en el centro? quisimos analizar diferentes aspectos como el rol del docente, los recursos y apoyos externos o el enfoque a la inclusión.

Tabla 3. Rol del docente en la atención a la diversidad

Aspecto	Respuestas Pre	Respuestas Post
	Destacamos tres perfiles.	
Rol del docente	<ol style="list-style-type: none"> Ajeno a la atención a la diversidad, destacando algunas respuestas como: “ninguno”, “atención a la diversidad si que se coma demasiado el tiempo que habría que dedicar a la materia” “transmisor de conocimientos y aprendizaje” Apoyo/Adaptación de contenidos: “Apoyo y facilitar la materia” o “Adaptar la materia para los alumnos con más dificultad “. Mediador: “ facilitar la adaptación y ayudarles a saber convivir, escucharles, facilitarles donde encontrar ayuda...” 	Visto como esencial para la inclusión, identificación de necesidades y adaptación de la práctica docente: “integrar al grupo a todos los alumnos” o “Construir un espacio seguro y democrático en clase, generar confianza y seguridad intergrupala, fomentar la interdependencia y la ayuda mutua.”
Colaboración y apoyo externo	Creencia en el apoyo externo al profesorado: “Pensaba que el profesorado tenía ayuda externa.”; “La verdad es que pensaba que la intervención del docente era mínima en estos casos”.	Se concede mayor importancia al papel del docente: “Acompañar a este tipo de alumnado y hacerle adaptaciones (curriculares o no) para que puedan intentar seguir la clase y aprender lo máximo posible.” o “Gestionar y adaptar la clase a sus necesidades”.
Enfoque en la inclusión	Énfasis en que el docente sepa manejarse en un entorno diverso: “Central, sobre todo a nivel de crear un ambiente sano, respetuoso y seguro en el centro” o “adecuarse y adaptarse a ella”	Mayor énfasis en la inclusión, fomento de un ambiente respetuoso y seguro, y adaptación de métodos: “Construir un espacio seguro y democrático en clase, generar confianza y seguridad intergrupala, fomentar la interdependencia y la ayuda mutua. También, ajustarme al informe psicopedagógico de la alumna si lo tiene, o solicitarlo si lo creo necesario.”

Mediante una escala de Likert nos interesamos de forma cuantitativa en la percepción del alumnado con respecto a sus conocimientos (de manera previa y posterior al desarrollo de la actividad) en materia de atención a la diversidad, evaluando de esa manera su posible evolución respecto a la diversidad.

Tabla 4. Resultados comparativos de la percepción de los conocimientos en materia de atención a la diversidad

	Respuestas Pre	Respuestas Post
Promedio	2.35	3.4
Desviación estándar	≈0.829	≈0.688
Mediana	2	4
Varianza	~0.688	0.766

Las observaciones que podemos realizar son que en promedio, los valores en la columna post son más altos que los de la columna pre. La dispersión de los datos, medida por la desviación estándar, es un poco mayor en la columna post. La mediana es más alta en la columna post, sugiriendo que la distribución de los datos está más inclinada hacia valores más altos. La varianza en ambas es relativamente baja, indicando que los datos tienden a estar cerca de la media.

Por último, realizamos una pregunta en el cuestionario post acerca de si: ¿Crees que las metodologías activas de aprendizaje son adecuadas para vuestra formación en materia de atención a la diversidad? En general, el estudiantado tras haber trabajado en la actividad con dichas metodologías consideran que

permiten una mayor diversidad y adaptación a las necesidades específicas de cada alumno/a, señalan también que van más allá de lo puramente teórico y que son instrumentos fundamentales para abordar la diversidad.

Discusión

En la línea con las investigaciones anteriores (Palomares, 2003; Llorent y Álamo, 2019; Florián y Camedda, 2020), este proyecto pone de manifiesto la demanda de formación en materia de atención a la diversidad por parte del profesorado -en este caso, profesorado en formación- en dos direcciones: en primer lugar, necesidad de conocer cómo es la realidad de las aulas a las que se enfrentarán en su ejercicio profesional y también, tal y como destacan González-Gil y Martín (2014) o Parrilla (2007), manejar instrumentos, métodos o estrategias para enfrentarse a esas situaciones.

Por otro lado, en la línea con el marco teórico (Lata y Castro, 2016; Peñalva y Leiva, 2019; Aramendi et al., 2023), el profesorado en formación reconoce la pertinencia del empleo de metodologías activas como instrumento fundamental para una atención a la diversidad más adecuada y eficiente. Tanto es así que precisamente el empleo de ellas para la formación del profesorado se ha demostrado, por el cambio de percepción mostrado en los resultados de los cuestionarios, como efectivo para preparar el estudiantado para atender a la diversidad para su ejercicio profesional.

Conclusiones

Con base en los resultados, se puede observar una evolución en la percepción de la diversidad en el ámbito educativo, así como mayor comprensión de la diversidad abarcando una gama más amplia de aspectos y considerando variables y contextos más diversos. Las respuestas post no solo se centran en problemas específicos, como el TDAH, sino que son variadas y abordan la diversidad en diferentes grados.

También se han producido cambios respecto al rol del docente, se pasa de un enfoque más tradicional de transmisión de conocimientos a un papel más activo, esencial para la inclusión, identificando necesidades y adaptando la práctica docente a los determinados contextos.

Se observa un mayor reconocimiento de la importancia del apoyo externo al profesorado. El alumnado parece comprender mejor la necesidad de colaboración y apoyo para gestionar y adaptar la enseñanza de manera efectiva.

La inclusión es otro de los aspectos que han evolucionado después de la realización de la actividad, reconociendo la importancia de crear un ambiente respetuoso y seguro, así como la adaptación de métodos para atender a la diversidad en el aula.

Cabe destacar la comparación de las puntuaciones en la escala de Likert, que indica una mejora en el conocimiento del alumnado sobre la atención a la diversidad después de la actividad. Los resultados obtenidos sugieren un aumento generalizado en la comprensión así como cierto consenso en la percepción de la diversidad antes y después de la actividad.

Por último, el alumnado destaca la efectividad y pertinencia de las metodologías activas de aprendizaje para la formación en atención a la diversidad. Sin embargo, también se reconoce la importancia de considerar la implementación adecuada y el acompañamiento teórico necesario para maximizar su impacto.

Referencias

- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, (41), 301-302. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9198-2>
- Alarcón, E., Sepúlveda, P. y Madrid, D. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. *Ensayos*, 33(1), 205-220.
- Aleman-Árreola, I. y Villuendas-Giménez, M.A. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 11, 183-215.

- Aramendi, P., Cruz, E., Altuna, J. y Luzarraga, J. M. (2023). Sensibilización Docente y Atención a la Diversidad en la formación profesional básica: cooperar para incluir. *Siglo Cero*, 54(1), 25-42. <https://doi.org/10.14201/scero202354128592>
- Artiles-Rodríguez, J., Marchena-Gómez, R., y Santana-Hernández, R. (2016). Los recreos del alumnado con discapacidad en centros de educación secundaria. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 47(2), 79-88. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/15640>
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Carrillo, S.M., Bastos, N J., Ramírez, M.A., Rojas, A.M. y Montánchez, M.L. (2018). Actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes frente a la inclusión educativa de una institución educativa de Cúcuta. En A.J. Aguilar, Y.K. Hernández, L. Contreras, y M. Flórez Romero (Eds.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar* (págs. 82-106). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Cohen, L. y Manion, L. (1980). *Research methods in education*. Croom Helm.
- Del Carmen, I. y Zabala, A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centros*. Madrid: CIDE.
- Del Valle Díaz, S., Rodríguez Torres, J., De Cisneros de Brito, J.C., Cabanillas Cruz, E. y Castillo Gil, I. (2018). Educación ¿qué cambios se pretenden? *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 18, 39-63.
- Durán-Gisbert, D. y Giné i Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 41, 31-44.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.001>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Elliott, J. (1991). *Action Research for educational change*. Filadelfia: Open University Press.
- Florian, L. y Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I., Orgaz Baz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.
- González-Gil, F. y Martín-Pastor, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de Género: De la Igualdad y la Diferencia*, 9, 11-28. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i9.1151>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33-40. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>
- Lata, S. y Castro, M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441
- Latorre, C., Liesa, M. y Vázquez, S. (2018). Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 137-152. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eatt>
- León, B., Polo, M.I., Gozalo, M. y Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-88. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141>
- Llorent, V.J. y Álamo, M. (2019). The initial teacher training in attitudes toward cultural diversity. Validation of a scale. *Papeles de Población*, 25(99), 185-206.
- Macarulla, I. y Saiz, M. (eds.) (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Graó.
- Mayo, M.E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-182.

Mula, A., Alaminos, A., Navas, L., Torregrosa, G., Sabroso, A., López-Cano, D., ... Santacreu, O. (2002). *Incidencia de las actitudes y expectativas de alumnos y profesores sobre el desarrollo del programa de integración*. Alicante: Universidad de Alicante.

Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J. y Prado-Gascó, V.J. (2020). Measuring attitudes towards inclusion among university students pursuing education degrees: descriptive study. *Cultura y Educación*, 32(1), 43–64. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705562>

Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights#:~:text=Art%C3%ADculo%2026&text=La%20educaci%C3%B3n%20debe%20ser%20gratuita,funci%C3%B3n%20de%20los%20m%C3%A9ritos%20respetivos>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *La educación transforma vidas*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247234_spa

Palomares-Ruiz, A. (2003). La formación del profesorado y la respuesta a la diversidad. *Ensayos: revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (18), 263-278.

Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, (121), 43-48.

Paz, C. y Cardona, M.C. (2013). *Cuestionario sobre Competencias Docentes en Atención a la Diversidad*. Alicante: Universidad de Alicante.

Peñalva, A. y Leiva, J.J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, (33), 37-46. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003>

Puigdemívil, I. (1993). *Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.

Rodríguez, J. y Cruz, P. (2015). ¿Una nueva forma de programar? Concreción curricular tras la LOMCE. Opción: *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31(2), 938-961. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5834790.pdf>

Rodríguez, J. y Gómez, Ó. (2018). Nuevos paradigmas de atención educativa a la diversidad. Consideraciones. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 23(2), 1-14. [https://doi.org/10.35742/rcci.2018.23\(2\).1-14](https://doi.org/10.35742/rcci.2018.23(2).1-14)

Sánchez, A. y Carrión, J.J. (2002). Una aproximación a la investigación en educación especial. *Revista de Educación*, (327), 225-247.

Torrego, J.C. y Monge, C. (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Síntesis.