



RUEI

RED DE UNIVERSIDADES
Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

XX CONGRESO INTERNACIONAL DE LA RED DE
UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA.
XL JORNADAS DE UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Transformando actitudes en inclusión
educativa y social.

Contribuciones desde la práctica y la
investigación.

LIBRO DE ACTAS

MERCEDES ROMERO RODRIGO
VICENTE GABARDA MÉNDEZ
IRENE GÓMEZ MARÍ
RAÚL TÁRRAGA MÍNGUEZ
EDITORES



GENERALITAT
VALENCIANA

Conselleria de Educació, Cultura,
Universitats y Empleo

Actividad financiada por la
Conselleria de Educació,
Cultura, Universitats y Empleo
de la Generalitat Valenciana.
Proyecto CIAICO/2023/011.



Edición

Mercedes Romero Rodrigo
Vicente Gabarda Méndez
Irene Gómez Marí
Raúl Tárraga Mínguez

Ilustración de portada

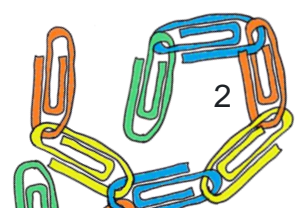
Bernardino Salinas Fernández

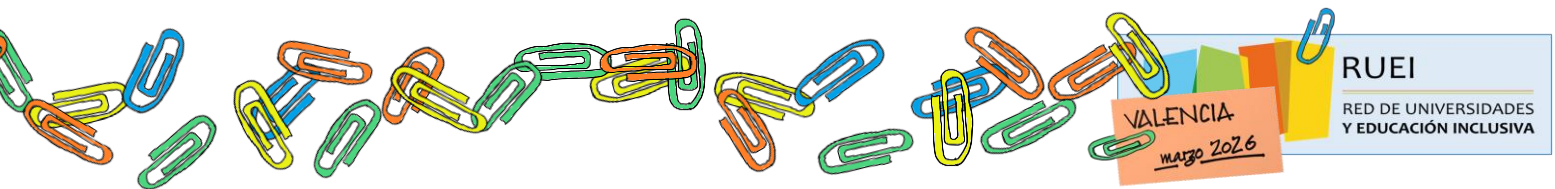
Comité Organizador del Congreso

Ana de Castro Calvo (Florida Universitaria)
Claudia Grau Rubio (Universitat de València)
Vicente Gabarda Méndez (Universitat de València)
Nerea Hernaiz Agreda (Universitat de València)
Irene Gómez Marí (Universitat de València)
Irene Lacruz Pérez (Universitat de València)
Jesús Ramón Llin Mas (Universitat de València)
Diana Marín Suelves (Universitat de València)
M^a Isabel Pardo Baldoví (Universitat de València)
Gemma Pastor Cerezuela (Universitat de València)
M^a Mercedes Romero Rodrigo (Universitat de València)
Melanie Sánchez Cruz (Universitat de València)
Pilar Sanz Cervera (Universitat de València)
Ángela Segura Pérez (Universitat de València)
Cristóbal Suárez Guerrero (Universitat de València)
Raúl Tárraga Mínguez (Universitat de València)
Amparo Tijeras Iborra (Universitat de València)
M^a Isabel Vidal Esteve (Universitat de València)

Comité científico

Antonia Joaquina Abellán Sánchez (Universidad de Murcia), Emilio Álvarez-Arregui (Universidad de Oviedo), José Francisco Amiama Ibarguren. (Universidad del País Vasco)
Laura Armas Junco. (Universidad de Oviedo), Martha Patricia Astudillo Torres (Universidad Autónoma de Chiapas (México), Aída Noemy Bedón-Bedón (Universidad ESPE (Ecuador), Rosa Bellacicco (University of Turin (Italia), Remedios Benítez Gavira (Universidad de Cádiz), M^a Teresa Castilla Mesa (Universidad de Málaga), Almudena Cotán Fernández (Universidad de Sevilla), Pablo Daniel García (Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina), Silvia Dell'Anna (Free University of Bozen-Bolzano (Italia), Elena M^a Díaz Pareja (Universidad de Jaén), Ana Doménech Vidal (Universidad de Cádiz), María Fernández Hawrylak (Universidad de Burgos), Victoria Figueredo Canosa (Universidad de Almería), Judit Fullana Noell (Universitat de Girona), María Gabriela Galli (Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina), Mayka García García (Universidad de Cádiz), Antonio García Guzmán (Universidad de Granada), Inmaculada González Falcón (Universidad de Huelva), Francisca González Gil (Universidad de Salamanca),





Virginia González Santamaría (Universidad de Salamanca), Ignacio Haya Salmón (Universidad de Cantabria), Carmen María Hernández Garre (Universidad de Almería), Manuel J. Ibarra Cabrera (Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac (Perú), Ana Iglesias Rodríguez (Universidad de Salamanca), Mickaël Jury (Université Clermont Auvergne (Francia), Lila Kossyvaki (International Hellenic University (Grecia), Virginia Larraz (Universitat d'Andorra (Andorra), M^a Carmen López Berlanga (Universidad de Almería), Josefina Lozano Martínez (Universidad de Murcia), Timo Lücke (Universität Kassel (Alemania), Mayara Lustosa de Oliveira Barbosa (Instituto Federal de Brasília (Brasil), María Goretti Orbea Aizpitarte. (Universidad del País Vasco), Elena Martín Pastor (Universidad de Salamanca), María Rosario Mendoza Carretero (Universidad Complutense de Madrid), Antonio Miñán Espigares (Universidad de Granada), Jesús Molina Saorín (Universidad de Murcia), Odet Moliner García (Universitat Jaume I), Javier Monzón González (Universidad Pública de Navarra), Inmaculada Concepción Orozco Almario (Universidad de Sevilla), Juana M. Ortega Tudela (Universidad de Jaén), Luis Ortiz Jiménez (Universidad de Almería), Cristian Pérez Centeno (Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina), Hugo Adrián Pizaña Vidal (Universidad Autónoma de Chiapas (México), Paula Quadros-Flores (Instituto Politécnico do Porto (Portugal), Alejandro Rodríguez Martín (Universidad de Oviedo), Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante), Susana Rojas Pernía (Universidad de Cantabria), Belén Sáenz-Rico de Santiago (Universidad Complutense de Madrid), Melchiorre Saladino (Istituto Secondario Superiore "Francesco Ferrara" di Mazara del Vallo (TP) (Italia), Auxiliadora Sales Ciges (Universitat Jaume I), Aida Sanahuja Ribés (Universitat Jaume I), Iratxe Suberviola Ovejas (Universidad de La Rioja), Rosa Eva Valle Flórez (Universidad de León), Begoña Vigo Arrazola (Universidad de Zaragoza) y José Wilson dos Santos (Universidade Federal da Grande Dourados (Brasil)

Este libro recoge los resúmenes de las aportaciones aceptadas en el XX Congreso Internacional de la Red de Universidades y Educación Inclusiva y las XL Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Transformando actitudes en inclusión educativa y social. Contribuciones desde la práctica y la investigación. Los resúmenes han sido revisados por el comité científico y organizador de acuerdo a criterios de calidad e interés científico y para la práctica educativa.

© 2026, Mercedes Romero Rodrigo, Vicente Gabarda Méndez, Irene Gómez Marí y Raúl Tárraga Mínguez

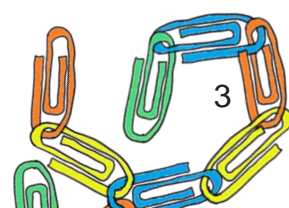
Esta obra se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución–NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite copiar, distribuir y adaptar el material con fines no comerciales, siempre que se reconozca la autoría original.

Más información en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

ISBN: 978-84-09-85276-5

Universitat de València.

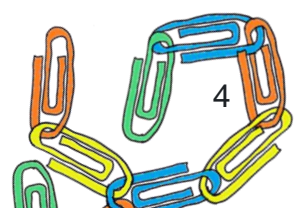
NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

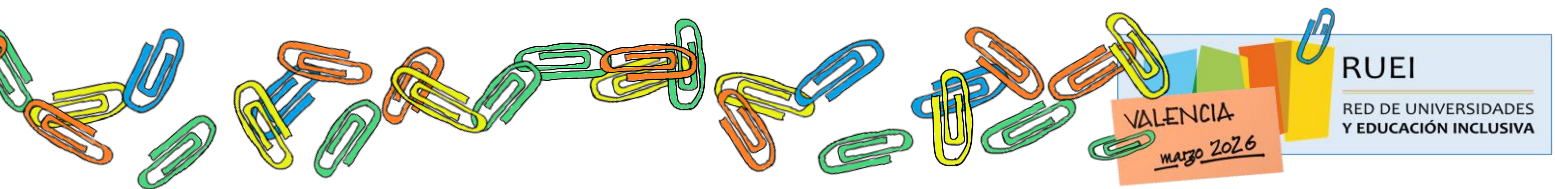




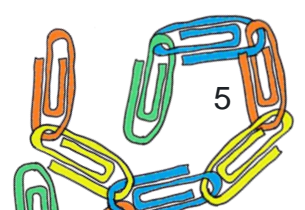
Índice

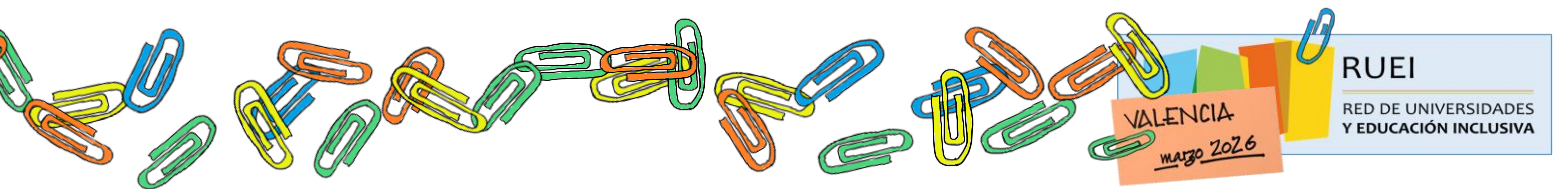
MESA DE COMUNICACIONES 1: ACCESIBILIDAD Y EDUCACIÓN	20
EDUCACIÓN BILINGÜE Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE SEÑAS: VIVENCIAS Y DESAFÍOS DE PROFESIONALES QUE ACTÚAN CON PERSONAS SORDAS.....	21
ENTRE CAJAS Y AULAS: INTERCULTURALIDAD Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON PERSONAS SORDAS	22
MÁS ALLÁ DEL ACCESO: COMPRENSIÓN DEL MUNDO DIGITAL POR LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	23
ACCESIBILIDAD Y DIVERSIDAD EN RECURSOS DIGITALES STEM: EVIDENCIAS DESDE EL CONTEXTO EDUCATIVO GALLEGO.....	25
TRADUCCIÓN AUTOMATIZADA AL MODO DE LECTURA FÁCIL CON IA. ESTADO DE LA CUESTIÓN	27
LA CARTA DE DERECHOS EN COMUNICACIÓN COMO EJE VERTEBRADOR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ALUMNADO USUARIO DE CAA: REFLEXIONES A PARTIR DE EXPERIENCIAS EN PRIMERA PERSONA.....	29
INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA LEER SIN BARRERAS: HERRAMIENTAS DE IA PARA MEJORAR LA ACCESIBILIDAD	31
HACIA UNA TRANSFORMACIÓN DIGITAL INCLUSIVA: EVALUACIÓN DE LA ACCESIBILIDAD DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES.....	33
ESTRATEGIAS DE APOYO LINGÜÍSTICO Y CULTURAL PARA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA MIRADA INCLUSIVA E INTERCULTURAL.....	35
DESAFÍOS DE LA ACCESIBILIDAD EN LA CO-CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	37
INNOVANDO EN BENEFICIO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: PRIMERA TRADUCCIÓN COMPLETA DE LA TABLA PERIÓDICA A UNA LENGUA VISOGESTUAL	39



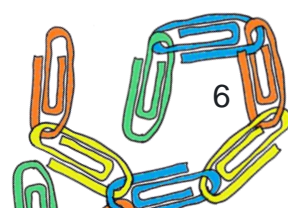


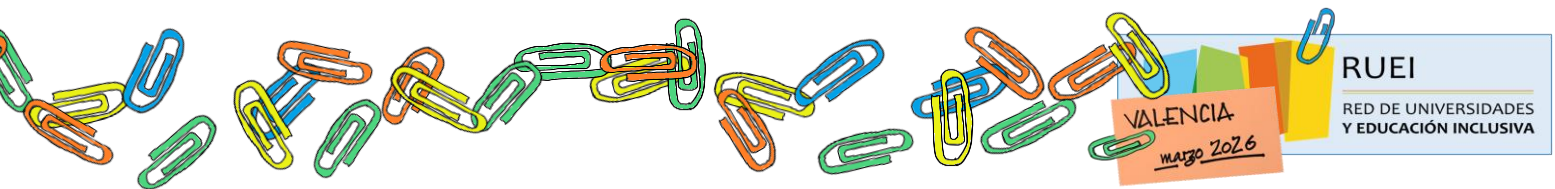
MESA DE COMUNICACIONES 2: AACC, TEA Y TDAH	41
¿CÓMO SE VE UN ESTUDIANTE DE ALTAS CAPACIDADES? UNA EXPLORACIÓN CUALITATIVA MEDIANTE NARRATIVA VISUAL	42
SIMILITUDES QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	43
RENDIMIENTO DEL ALUMNADO AUTISTA Y NEUROTÍPICO SEGÚN HERRAMIENTAS EDUCATIVAS	44
RELACIONANDO LA AUTODETERMINACIÓN, EL APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y LAS COMPETENCIAS PARENTALES CON EL PERFIL SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES	46
¿EXISTEN DIFERENCIAS EN LA COMPETENCIA LECTORA ENTRE ADOLESCENTES CON Y SIN TEA SIN DISCAPACIDAD INTELECTUAL? UN ESTUDIO COMPARATIVO.....	48
INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA REVISIÓN DE LA INVESTIGACIÓN MÁS RECIENTE	49
REVISIÓN DE LAS NECESIDADES QUE PRESENTAN LAS FAMILIAS DE ALUMNADO CON TDHA	51
MÁS ALLÁ DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE INCLUSIÓN EN ALTAS CAPACIDADES Y DESARROLLO INTEGRAL	52



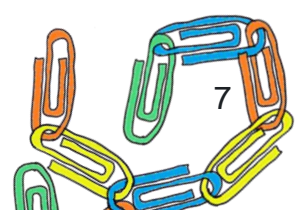


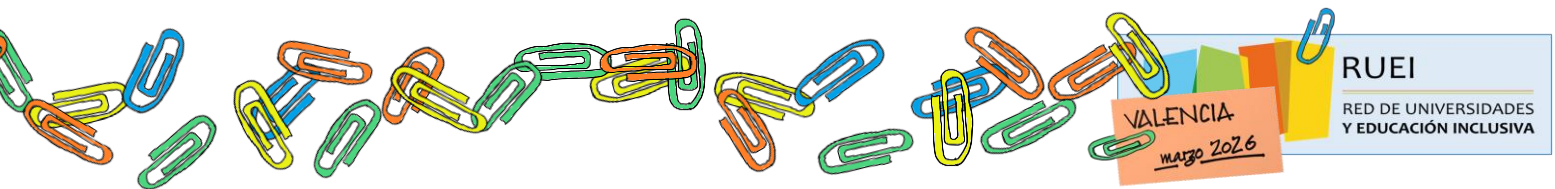
MESA DE COMUNICACIONES 3: ARTE Y MIRADAS INCLUSIÓN	53
EL PERSONAJE CON DISCAPACIDAD EN LOS LIBROS DE LITERATURA INFANTIL EN ESPAÑA.....	54
LA SEÑORA ESTÁ MUY ENFADADA CON LOS JEFES Y NO LE GUSTAN LAS CORBATAS. UNA EXPERIENCIA DE ARTE CONTEMPORÁNEO EN FORMACIÓN PERMANENTE DIRIGIDA A TRABAJADORES ADULTOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL	55
LA REPRESENTACIÓN DE LA DISCAPACIDAD A TRAVÉS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: ESTEREOTIPOS	57
DISCAPACIDAD EN LA NARRATIVA AUDIOVISUAL: REVISIÓN DE ENFOQUES Y TENDENCIAS	58
REVISIÓN CRÍTICA DE LOS ESTEREOTIPOS DE LA DISCAPACIDAD EN OBRAS AUDIOVISUALES CONTEMPORÁNEAS	59
REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA REPRESENTACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL CINE	60
PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA INCLUSIÓN EN EL AULA A TRAVÉS DE PROYECTOS MUSICALES PARTICIPATIVOS	61
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN ALFABETIZACIÓN CINEMATOGRAFICA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	63
EL ARTE COMO FACILITADOR DE LA PARTICIPACIÓN EN LA CO-CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	65
CUANDO LA LITERATURA ACOMPAÑA: UNA PROPUESTA INCLUSIVA PARA TRABAJAR EL DUELO EN LA ESCUELA.....	67
LA REPRESENTACIÓN DEL TERRITORIO RURAL VALENCIANO EN LA PELÍCULA “¡VAYA VACACIONES!”	69



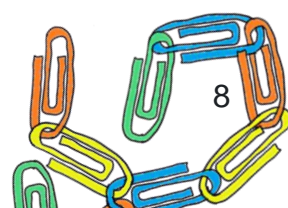


MESA DE COMUNICACIONES 4: ESCUELA INCLUSIVA.....	71
LA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO EJE DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA	72
CUANDO OTROS LENGUAJES HABLAN EN LOS ESPACIOS ESCOLARES. LA FOTO VOZ COMO TÉCNICA NARRATIVA INCLUSIVA PARA LA INFANCIA	74
PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LOS CAMBIOS NECESARIOS EN LOS CENTROS ORDINARIOS PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO ESCOLARIZADO EN UNIDADES ESPECIALES	75
EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO ESCOLAR ASTURIANO: UN DEBATE ENTRE LA VOLUNTAD Y LA PRÁCTICA	77
APOYOS PARA LA INCLUSIÓN EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO: UN ESTUDIO INTERCENTROS.....	79
DIRECCIÓN ESCOLAR INCLUSIVA: ALGUNOS HALLAZGOS DESDE LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO ANDALUZ	81
LA ESCUELA POR DENTRO: NARRATIVAS DE EVALUACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL EN ANDALUCÍA. ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES	83
PENSAMIENTO CRÍTICO Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA ESCUELA RURAL.....	85
INCLUSIÓN, PERTENENCIA Y DIFERENCIA: LAS VOCES DEL ALUMNADO	87
PRÁCTICAS INCLUSIVAS: ACTITUD, DIVERSIDAD DE INTERESES Y ADAPTACIÓN DE MATERIALES.....	89
ANÁLISIS DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS Y DE ÉXITO DE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.....	91
ESCUCHAR PARA INCLUIR: EL TRÁNSITO DE EDUCACIÓN INFANTIL A PRIMARIA.	93
DESAFÍOS DE PROFESORES PRINCIPIANTES: POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	95
LOS ATENEOS DOCENTES COMO DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO DEL DIRECTOR PARA LA NO EXCLUSIÓN	97
¿RECONOCER O REPRODUCIR? UNA ETNOGRAFÍA SOBRE LA VOZ DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	99



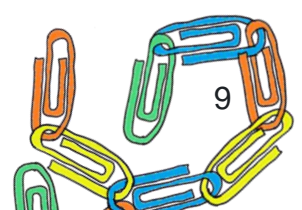


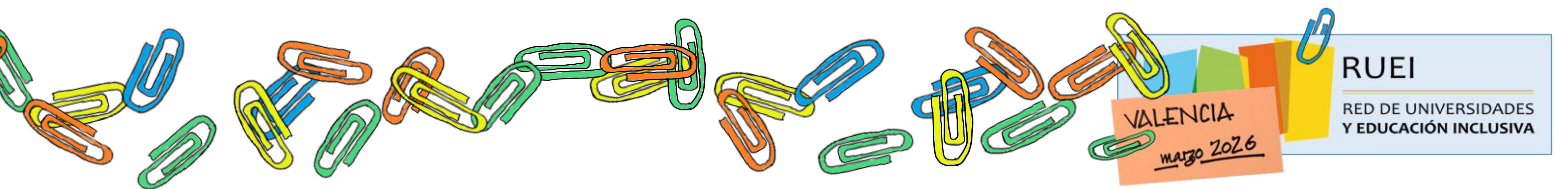
MESA DE COMUNICACIONES 5: FORMACIÓN DEL PROFESORADO (I)	101
CUANDO LOS RINCONES NOS TRANSFORMAN: HERRAMIENTAS PARA TRATAR LA DIVERSIDAD SEXO-GENÉRICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	102
DE LA FORMACIÓN A LA PRÁCTICA: EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA SOBRE PRÁCTICAS INCLUSIVA CON TECNOLOGÍAS EMERGENTES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DEL PROFESORADO	104
APRENDER A ENSEÑAR DESDE LA INCLUSIÓN: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA CON FUTUROS MAESTROS	106
APRENDER INCLUSIÓN CREANDO HISTORIAS SOCIALES DIGITALES: EXPERIENCIAS CUALITATIVAS DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	107
ENTRE LA INTENCIÓN Y LA PRÁCTICA: ACTITUDES DOCENTES ANTE LA INCLUSIÓN A PARTIR DE ESCENARIOS TALIS	109
APRENDIZAJE-SERVICIO. FOMENTO DE LA INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	110
¿ESTÁN REALMENTE PREPARADOS LOS DOCENTES DE SECUNDARIA PARA LA INCLUSIÓN EN LAS AULAS?	112
EL FACTOR EMOCIONAL EN LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INCLUSIÓN.....	113
CAMBIOS DE PERSPECTIVAS DEL FUTURO PROFESORADO ESPECIALISTA SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA	114
COMPETENCIAS INTERCULTURALES Y PLURILINGÜES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE TRANSLINGÜAJE Y ENSEÑANZA CULTURALMENTE SENSIBLE	116
AUTOEVALUAR LA GESTIÓN DEL AULA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DOCENTE.	117
PERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LAS VOCES DE LOS FUTUROS Y FUTURAS DOCENTES.....	119
¿ESTÁ NORMALIZADA LA INCLUSIÓN? PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL EN AULAS UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS.....	121



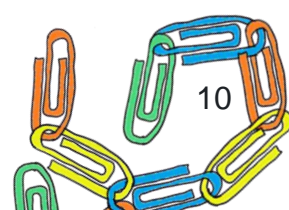


MESA DE COMUNICACIONES 6: FORMACIÓN DEL PROFESORADO (II)	122
LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE ESO EN GALICIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: ANÁLISIS DEL MARCO COMPETENCIAL Y DEL PLAN INSTITUCIONAL DE FORMACIÓN	123
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA JUSTICIA SOCIAL DE INFANCIA EN EXTREMA VULNERABILIDAD	125
ESPACIOS DE REFLEXIÓN COMPARTIDA: UNA PROPUESTA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DOCENTE COLEGIADO	127
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN INSTITUCIONAL	129
FORMACIÓN DOCENTE Y AULA INCLUSIVA A PARTIR DE NARRATIVAS TED Y TEDX.....	131
LA FORMACIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD SEXO GENÉRICA EN LA UNIVERSIDAD: RASGOS SOBRE SU REALIDAD.....	132
FORMACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA EXPERIENCIA COIL ENTRE FUTUROS DOCENTES DE ESPAÑA Y CHILE	133
LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DE ESCENARIOS DE FUTURO COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INCLUSIVA Y REFLEXIVA EN CONTEXTOS DE CRISIS ECOSOCIAL	135
IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN MULTIDISCIPLINAR EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	137
EDUCAR SIN BARRERAS: ¿CÓMO PERCIBEN LA FORMACIÓN EN INCLUSIÓN LOS FUTUROS PEDAGOGOS?.....	138
FOTOGRAFÍA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL DE CHILE Y MÉXICO: EMPODERAMIENTO Y AUTODETERMINACIÓN.	140



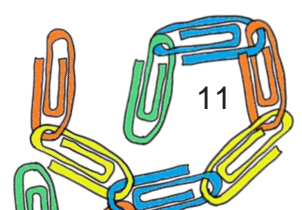


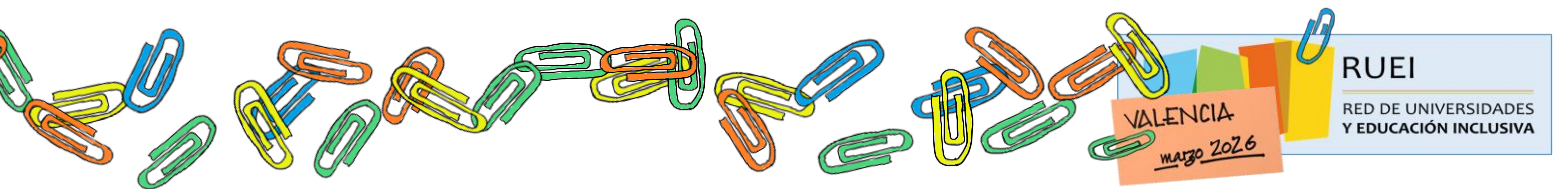
MESA DE COMUNICACIONES 7: FORMACIÓN DEL PROFESORADO (III)	142
TEJIENDO PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: ANÁLISIS DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	143
MICROPROYECTOS PARA LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: COLABORACIÓN ENTRE EL AULA UNIVERSITARIA Y EL CENTRO EDUCATIVO.	144
LA VOZ DEL ALUMNADO COMO MOTOR DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE LAS HISTORIAS DE VIDA.....	146
NARRATIVAS Y EVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO PERSONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE	147
UNA MIRADA DESDE DENTRO: EL PROBLEMA EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS/AS MAESTROS/AS	148
VALIDACIÓ D'UNA ESCALA D'AUTOEFICÀCIA DOCENT PER A L'ENSENYAMENT INCLUSIU DE LA LECTURA I L'ESCRITURA.....	150
AUTOEFICÀCIA DOCENT PER A L'ENSENYAMENT DE LA LECTURA I L'ESCRITURA A L'ALUMNAT AMB TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA: EL PAPER DE L'ETIQUETA DIAGNÒSTICA I LES CARACTERÍSTIQUES DE L'ALUMNE	151
TERTULIAS FEMINISTAS DIALÓGICAS: FORMACIÓN DOCENTE PARA LA IGUALDAD Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL ...	152
LA INTEGRACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE MAGISTERIO: ANÁLISIS COMPARATIVO DE DOS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.	154
LA OBSERVACIÓN ENTRE IGUALES COMO ESTRATEGIA PARA PROMOVER UNA DOCENCIA UNIVERSITARIA MÁS INCLUSIVA Y COLABORATIVA	156
VISIBILIZAR LA INFANCIA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA CIUDADANÍA DIGITAL CRÍTICA.....	158
EFICACIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) SOBRE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA INCLUSIVA: UN ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL ..	160
USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD EN LOS DISEÑOS CURRICULARES TRAS UNA CAPACITACIÓN EN DUA: UN ESTUDIO PRETEST-POSTEST.....	162
PENSAMIENTO VISIBLE Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA EL DESARROLLO DE ACTITUDES POSITIVAS DE FUTUROS/AS DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN.....	165
NUEVOS MODOS DE CONOCER EN LA UNIVERSIDAD.....	167





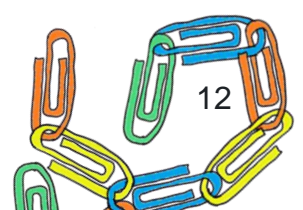
MESA DE COMUNICACIONES 8: INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR	169
INVESTIGAR DESDE OTROS LUGARES: APORTACIONES DEL ALUMNADO DE DOCTORADO NEURODIVERGENTE A LA INVESTIGACIÓN	170
METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS PARA EXPLORAR EL BIENESTAR EMOCIONAL EN LA UNIVERSIDAD	172
EXPLORANDO LAS BARRERAS DERIVADAS DE LAS CONDICIONES DE VULNERABILIDAD DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO	174
LA MENTORÍA INCLUSIVA EDUDER UCA: DISEÑO Y PRIMEROS PASOS DE UN DISPOSITIVO DE APOYO COMUNITARIO PARA LA EQUIDAD UNIVERSITARIA ..	176
DIÁLOGOS INCLUSIVOS EN LA UNIVERSIDAD: EXPLORANDO EL BIENESTAR EMOCIONAL DEL ESTUDIANTADO.....	178
FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA: DISEÑO DE UN CURSO DE AUTOSEGUIMIENTO SOBRE DISLEXIA, TDAH Y AUTISMO DESDE LA PERSPECTIVA DEL DUA.....	180
+CAPACITATS. PLAN DE INNOVACIÓN PARA LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN DEL ESTUDIANTADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI	182
INCLUDUA: PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD DESDE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE	184
EXPLORANDO EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: PRÁCTICAS Y RETOS DESDE LAS VOCES DEL PROFESORADO	186
PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD: RECOMENDACIONES Y BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD	188
TEJIENDO ALIANZAS PARA LA INCLUSIÓN: LA RUTA DE LOS ODS EN EL MARCO DE LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA GENERAL Y EL PROGRAMA UNIDIVERSITAT	190
HACIA LA EQUIDAD UNIVERSITARIA: INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DEA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	192
METODOLOGÍAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD: PRÁCTICAS DOCENTES EN LAS FACULTADES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	193
UNIVERSITY PARTICIPATION AND DISABILITY – ACHAT Project	194

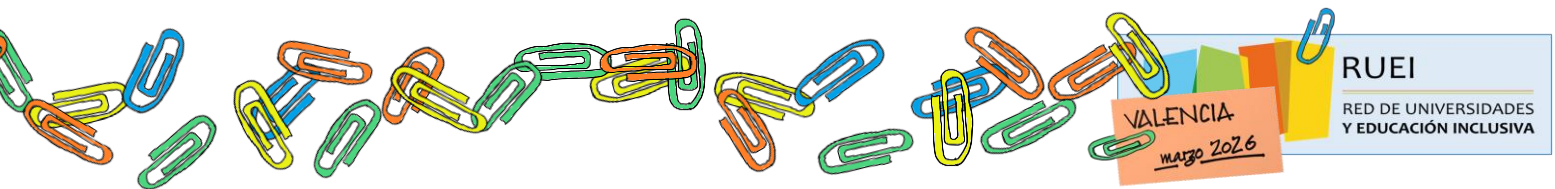




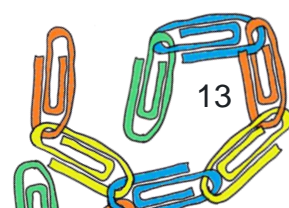
MESA DE COMUNICACIONES 9: INCLUSIÓN SOCIAL, EMPLEO Y VIDA ADULTA . 196

LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA (TVA) DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ESTUDIO CUALITATIVO EN ESPAÑA Y PORTUGAL	197
DE LA INFANCIA A LA VIDA ADULTA: CO-CONSTRUCCIÓN DE UNA HISTORIA DE VIDA DESDE LA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA	199
TRANSFORMANDO ACTITUDES EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL.....	201
INVESTIGACIÓN INCLUSIVA Y APOYOS COMUNITARIOS: APRENDIZAJES DEL PROYECTO VOCES Y VIDAS INDEPENDIENTES	203
INCLUSIÓN SOCIAL EN CEUTA: FORTALEZAS Y RETOS PERCIBIDOS POR LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, SUS FAMILIAS Y LOS AGENTES COMUNITARIOS	205
BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES: UNA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA CON JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	207
¿Y AHORA QUÉ? EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS EN LA TRANSICIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	209
ACOMPañAMIENTO SOCIOEDUCATIVO A ADOLESCENTES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL ANTE SITUACIONES DE AUTOLESIÓN NO SUICIDA (ANS). ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE INCLUSIÓN SOCIAL.....	211
EL RETO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LOS SERVICIOS QUE LES BRINDAN APOYO	213
EL DEPORTE COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE DE HABILIDADES SOCIALES PARA LA VIDA LABORAL.	215
ESCUELA DE SEGUNDA OPORTUNIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL: LA EXPERIENCIA DE INICIATIVES SOLIDÀRIES CON LAS PERSONAS JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL.	216
ANÁLISIS Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL A TRAVÉS DE ENTREVISTAS EN MOVIMIENTO	218
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA ETAPA DE FORMACIÓN POSTOBLIGATORIA: RELATOS DESDE LA C.A. DE CANTABRIA.....	220



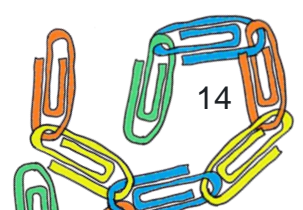


MESA DE COMUNICACIONES 10: INNOVACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA (I)	222
DISEÑO DE LA PUESTA EN MARCHA DE UNA SECUENCIA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN A TRAVÉS DE ENCUENTROS PARTICIPATIVOS Y DIALÓGICOS	223
LA UNIVERSIDAD EN LA ESCUELA Y LA ESCUELA EN LA UNIVERSIDAD. UNA EXPERIENCIA INCLUSIVA E INNOVADORA A TRAVÉS DEL PROYECTO HERMES	224
CODISEÑANDO PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL MUSEO PEDAGÓGICO. AVANCES DESDE EL PROYECTO INCLUCIENCIA	226
¿QUÉ CARACTERIZA A LOS CENTROS EDUCATIVOS COMPROMETIDOS CON LA INCLUSIÓN? UN ANÁLISIS EN CENTROS REFERENTES EN LA COMUNIDAD DE MADRID	228
APRENDER MEJOR, SENTIRSE MEJOR: EFECTOS DE LOS ENTORNOS INNOVADORES DE APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO.....	230
AMBIENTES INCLUSIVOS Y SUSTENTABLES: UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE CAM.....	231
EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN EL IES CAN BALO PARA LA CREACIÓN DEL PROTOCOLO DE ACCESO EDUCATIVO Y DISEÑO UNIVERSAL (PAEDU)	234
CONSTRUYENDO AUTONOMÍA DESDE LA UNIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LIGERA.....	236
PROMOURE LA INCLUSIÓ MITJANÇANT L'ALTERNANÇA DE LLENGÜES EN L'ENSENYAMENT MATEMÀTIC TRILINGÜE	237
BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROTOCOLO PAEDU EN CONTEXTOS DE JUSTICIA JUVENIL	239
IDENTIFICACIÓN DE FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROTOCOLO PAEDU	241
ENCUENTROS COLABORATIVOS INCLUSIVOS EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA MEJORA EDUCATIVA A TRAVÉS DE TÉCNICAS DIALÓGICAS CREATIVAS E INNOVADORAS: UN ESTUDIO DE CASO EN LA LOCALIDAD DE ESPARTINAS (SEVILLA).....	242
UNA MIRADA INCLUSIVA AL CURRÍCULO DE LAS AULAS MULTIGRADO EN UN CENTRO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE	243
"SÓC D'UN POBLE": CANÇONS CONTADES PER A UNA EDUCACIÓ ARTÍSTICA INCLUSIVA I TRANSFORMADORA	245





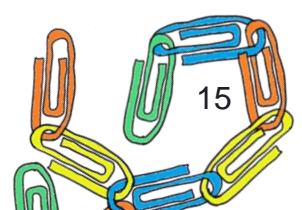
MESA DE COMUNICACIONES 11: INNOVACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA (II)	247
DI-COLEA: CO-CREACIÓN Y DISEÑO COLABORATIVO EN LAS FASES INICIALES DE UNA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA	248
INCLUDUA: APLICACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE EN EL PROCESO DE MUESTREO EN UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	250
FOMENTANDO UNA EDUCACIÓN FÍSICA SIGNIFICATIVA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UNA REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA	252
DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LOS NIVELES DE RESPUESTA A LA INCLUSIÓN: UNA REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA.	254
PRINCIPIOS DE LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DEL PROGRAMA IDEATE	256
DESARROLLO DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES: EVIDENCIAS DEL PROYECTO WAY	258
PENSAMIENTO CRÍTICO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN COMO RESPUESTA A LA DISCRIMINACIÓN HACIA LA POBLACIÓN MIGRANTE	259
METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN BÁSICA: ANÁLISIS DEL CONTEXTO ASTURIANO	261
LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO ASIGNATURA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL. UN ENFOQUE CRÍTICO HACIA LA DISCRIMINACIÓN ÉTNICA Y ECONÓMICA.	262
PODCASTING Y CO-EVALUACIÓN: UNA ESTRATEGIA PARA LA INCLUSIÓN DEL ESTUDIANTE	264
RECURSOS PARA UNA ENSEÑANZA BILINGÜE E INCLUSIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	266
EL APRENDIZAJE Y SERVICIO ¿AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD O SUPEDITADA A OTRAS METODOLOGÍAS?	268





MESA DE COMUNICACIONES 12: PARTICIPACIÓN SOCIAL, FAMILIAS Y TEJIDO ASOCIATIVO

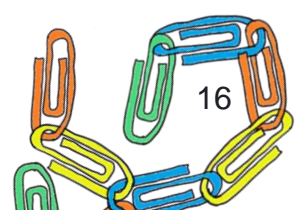
ENFERMEDADES RARAS: EXPERIENCIAS Y NECESIDADES DE LAS FAMILIAS MEDIANTE LA INDAGACIÓN NARRATIVA Y VISUAL	269
TEJIENDO INCLUSIÓN DESDE LA COMUNIDAD: LA PRAXIS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO	270
CALIDAD DE VIDA DE FAMILIAS CON HIJOS E HIJAS CON ENFERMEDADES RARAS	271
INCLUIR DESDE LO NO FORMAL: REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MOVIMIENTO SCOUT (2000–2025)	273
LÍNEAS DE ACTUACIÓN PARA AVANZAR EN LA ATENCIÓN COORDINADA DE LAS FAMILIAS QUE CONVIVEN CON UNA ENFERMEDAD RARA	275
INCLUENCIA: COMUNICANDO CIENCIA PARA CONSTRUIR UNA SOCIEDAD MÁS INCLUSIVA	277
NARRATIVAS DE HISTORIAS DE VIDA DESDE EL CUIDADO	279
VIOLENCIA CAPACITISTA EN EL SISTEMA EDUCATIVO. PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ESCOLARIZADOS EN CENTROS DE LA COMUNIDAD DE MADRID	281
INFANCIA, MIGRACIÓN Y BIENESTAR SOCIOEDUCATIVO: UNA APROXIMACIÓN MULTIDISCIPLINAR A LOS PROCESOS DE ACOGIDA Y ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR	282
CANPAÑÍA: INTERVENCIÓN ASISTIDA CON PERROS PARA COMBATIR LA SOLEDAD NO DESEADA	283
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DESDE LA VOZ DE FAMILIAS Y PROFESORADO	284
SATISFACCIÓN FAMILIAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO CUANTITATIVO SOBRE LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	285
FORMÁNDONOS PARA LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DEL VOLUNTARIADO	286
	287





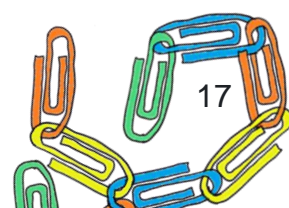
MESA DE COMUNICACIONES 13: POLÍTICAS INCLUSIVAS 288

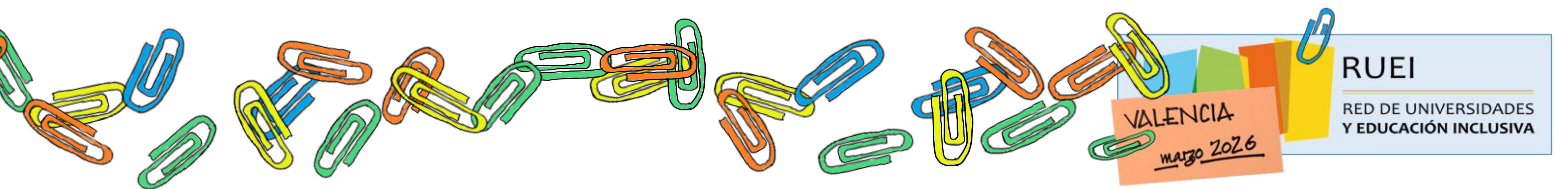
DE LA INCLUSIÓN A LA COPARTICIPACIÓN: PODER, LENGUAJE Y TRANSFORMACIÓN EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS ..289	
POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EQUIDAD EN LA COMUNIDAD DE MADRID ..291	
LA NORMATIVA SOBRE INCLUSIÓN Y EL CURRÍCULUM FLEXIBLE COMO CLAVES PARA LAS PRÁCTICAS292	
TENSIONES ENTRE LA DIGITALIZACIÓN, EL CURRÍCULO Y LA INCLUSIÓN: ANÁLISIS DOCUMENTAL Y DISCURSOS DE AGENTES EDUCATIVOS294	
RETOS PENDIENTES SOBRE LA PRESENCIA EN ENTORNOS ORDINARIOS. UN ANÁLISIS A PARTIR DE DATOS DEL CURSO 2023/2024.....296	
PERFILES DE COHERENCIA Y DISONANCIA ENTRE ENFOQUE DE DERECHOS, PRÁCTICA PERCIBIDA Y SEMÁNTICA DOCENTE SOBRE INCLUSIÓN: UN ANÁLISIS A PARTIR DEL EPREPADI-3 EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL297	
¿FUNCIONA LA INCLUSIÓN COMO POLÍTICA ECONÓMICA? EVIDENCIA INTERNACIONAL DESDE EL AROPE Y UN INDICADOR AROPE-LIKE298	
DE LA LEGISLACIÓN AL AULA: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE EL IMPACTO DE LA NORMATIVA EDUCATIVA EN SU PRÁCTICA300	
MONITORIZACIÓN DEL CAMBIO DE ROL DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL MARCO DE LA LOMLOE. AVANCES DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN301	
GRUPOS DE DIÁLOGOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS.....303	
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN UNA ESCUELA FEDERAL BRASILEÑA: POLÍTICA DE ACCESO Y INCLUSIÓN305	
¿CUÁL ES EL SENTIDO DE LA VOZ DEL ALUMNADO? LOS LÍMITES EN LA POLÍTICA CURRICULAR Y EL DISCURSO DE LOS LÍDERES EDUCATIVOS.307	



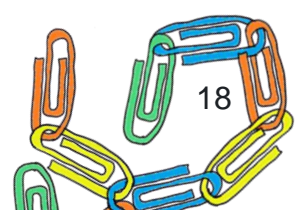


MESA DE COMUNICACIONES 14: SEXUALIDAD, SALUD MENTAL Y ACTIVIDAD FÍSICA	309
CALIDAD DE VIDA Y FACTORES CONTEXTUALES EN INFANCIA Y JUVENTUD CON ENFERMEDADES CRÓNICAS: UNA REVISIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA	310
LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	311
UNIDAD EDUCATIVA TERAPÉUTICA: UNA APROXIMACIÓN A LA SALUD MENTAL ADOLESCENTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO VALENCIANO	313
ASOCIACIONES ENTRE EL BIENESTAR, LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y OTROS FACTORES EN DOCENTES DE DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS.....	314
LA FIGURA DEL VOLUNTARIO EN EL HOSPITAL: UNA POSIBILIDAD DE EVADIRSE MEDIANTE EL JUEGO	316
EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN PERSONAS CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL.....	318
ADAPTACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y COGNITIVA EN LA ADOLESCENCIA EN CONTEXTOS DE ALTA DEMANDA INFORMACIONAL	319
RELACIONES DE PAREJA ENTRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA PROPUESTA FORMATIVA PARA AFRONTAR LOS CONFLICTOS	320
LA SALUD MENTAL COMO CONDICIÓN DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LITERATURA	321
LIDERAZGO ESCOLAR PARA LA INCLUSIÓN Y SALUD MENTAL EN LA ESCUELA	322
ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA A MENORES CON ENFERMEDADES COMPLEJAS MEDIANTE RESPUESTAS PERSONALIZADAS, INCLUSIVAS E INTERDISCIPLINARES	323
AUTOEFICACIA PROFESIONAL PERCIBIDA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD Y SU RELACIÓN CON LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	324



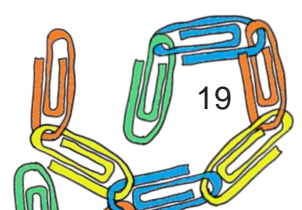


MESA DE COMUNICACIONES 15: TECNOLOGÍA EDUCATIVA	326
TECNOLOGIA EDUCATIVA I PARTICIPACIÓ INCLUSIVA: LA REALITAT AUGMENTADA COM A MEDIACIÓ PER A LA MILLORA DE LA COMPETÈNCIA LITERÀRIA A TRAVÉS DE L'APP RUTIC	327
PRESÈNCIA I REPRESENTACIÓ DE LA DISCAPACITAT A LES XARXES SOCIALS TIKTOK, INSTAGRAM I X.....	329
PROGRAMA DE PREVENCIÓN TRANSCULTURAL DE LA CIBERVIOLENCIA EN PAREJAS ADOLESCENTES EN LA REGIÓN DE MURCIA	330
EDUCACIÓN EMOCIONAL, COMPETENCIA EMOCIONAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL: CONCEPTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL	332
PREVALENCIA DE LA CIBERVIOLENCIA EN ADOLESCENTES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO: UN ESTUDIO EN LA REGIÓN DE MURCIA.	334
HERRAMIENTAS DIGITALES Y VOCES DEL ALUMNADO EN EL CURRÍCULO: RECONOCIMIENTO, REPRESENTACIÓN Y REDISTRIBUCIÓN	335
USO DE TECNOLOGÍA COMO APOYO EN LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	337
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL DEL ALUMNADO CONSIDERADO NEE MEDIANTE LOS VIDEOJUEGOS: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	338
ALBÈEOL: UN JOC DE TAULA INCLUSIU PER FOMENTAR EL PENSAMENT COMPUTACIONAL EN EDUCACIÓ INFANTIL	340
LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DESDE LA VOZ DEL PROFESORADO: ÉTICA, GOBERNANZA Y RETOS FORMATIVOS.....	341
LA PREVENCIÓN DE LA CIBERVIOLENCIA DESDE LA VISIÓN DEL ALUMNADO: APP INCLUSIVA	343
USO DE LAS PANTALLAS ENTRE LOS MENORES DE 0 A 6 AÑOS EN LES ILLES BALEARS.....	344
REPENSANDO LA DOCENCIA: ALFABETIZACIÓN CRÍTICA EN IA AL SERVICIO DE LA INCLUSIÓN	345
LA NECESIDAD DE UNA ALFABETIZACIÓN DIGITAL INCLUSIVA EN EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS DE DINÁMICAS DE VISIBILIDAD EN REDES SOCIALES.	346
INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL: PERCEPCIONES DOCENTES Y POTENCIAL PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TEA	347
DISABILITY, INCLUSION AND PERSONALIZED LEARNING: AERA PROJECT	349



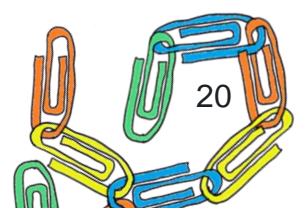


MESA DE COMUNICACIONES 16: RETOS Y DESAFIOS PENDIENTES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA	351
LA ESCUELA RURAL COMO MODELO GENUINO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: DIVERSIDAD, COMUNIDAD Y EQUIDAD EN EL AULA	352
COMPRENDER LA DIFERENCIA COMO PARTE DE LA NORMALIDAD: QUÉ OPINAN LO SNIÑOS DE PRIMARIA	354
ACTITUDES Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS DEL PROFESORADO: ENTRE LA ÉTICA Y LA ACCIÓN PEDAGÓGICA.....	356
EL PESO DEL ORIGEN: UNA REVISIÓN SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN CONTEXTOS VULNERABLES.....	358
EL CARDO ES UNA MALA HIERBA PORQUE NO ESTÁ EN LOS JARDINES. UNA NUEVA LECTURA DE LA ALTERIDAD Y EL PODER DE LAS MEDIACIONES.....	359
¿CÓMO NARRAMOS LO QUE APRENDEMOS? DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DE PRÁCTICAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS CON ENFOQUE INCLUSIVO.....	360
ELS REPTES DE LA TASCA DOCENT ALS CENTRES EDUCATIUS DE JUSTICIA JUVENIL	362
CONSTRUIR COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS PARA EL CUIDADO DEL BIENESTAR DOCENTE	363
UNA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD, EN FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA.	365
RESILIENCIA APLICADA AL ENTORNO ESCOLAR: UNA MIRADA ENCARNADA SOBRE LA INCLUSIÓN.....	367
DESARROLLO EDUCATIVO A TRAVÉS DEL JUEGO. EL CASO DE PUKLLAYWASI	369
FACTORES CULTURALES DEFINITORIOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO NO HISPANOHABLANTE.....	370





MESA DE COMUNICACIONES 1: ACCESIBILIDAD Y EDUCACIÓN





EDUCACIÓN BILINGÜE Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE SEÑAS: VIVENCIAS Y DESAFÍOS DE PROFESIONALES QUE ACTÚAN CON PERSONAS SORDAS

Marcus Vinicius Alves Galvão¹, Patricia Tuxi dos Santos²,
Soraya Bianca Reis Duarte³, Dolors Rodriguez-Martin⁴,
Neuma Chaveiro¹ y Juliana Guimarães Faria¹

¹Universidade Federal de Goiás

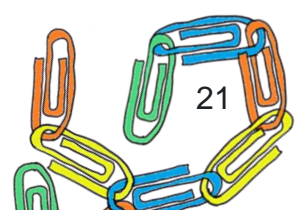
²Universidade de Brasília,

³Instituto Federal de Goiás

⁴Universitat de Barcelona

Resumen

La educación bilingüe de personas sordas ha ganado mayor visibilidad en el contexto educativo brasileño, especialmente a partir de las discusiones sobre inclusión y accesibilidad. Sin embargo, persisten importantes desafíos relacionados con la formación de profesionales, la rigidez curricular y las barreras comunicacionales. Este estudio analiza las vivencias y percepciones de profesionales que actúan en la educación bilingüe para personas sordas, considerando el papel de la Lengua Brasileña de Señas (Libras) en la construcción de la identidad lingüística y cultural del alumnado sordo. Se trata de un estudio cualitativo, de carácter descriptivo, desarrollado entre marzo y mayo de 2024. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a dos profesionales que actúan en la educación bilingüe en el estado de Goiás-Brasil, una profesora bilingüe y una intérprete de Libras. El análisis de los datos se orientó por la perspectiva dialéctica, buscando comprender la construcción de la identidad profesional y las dinámicas de trabajo en la educación bilingüe para personas sordas. Los resultados evidencian desafíos recurrentes en la educación bilingüe, tales como la insuficiente valorización de la lengua de señas, la falta de formación específica de docentes y equipos pedagógicos, la escasa participación de las familias y la limitada flexibilidad curricular. Asimismo, se destaca la importancia de la formación continua, de la fluidez en Libras y del contacto con la comunidad sorda como estrategias fundamentales para la práctica profesional. Las entrevistas revelan que la ausencia de acceso constante a la lengua de señas puede impactar negativamente el desarrollo emocional, social y cognitivo del alumnado sordo. Aunque la educación bilingüe para personas sordas ha avanzado en términos de reconocimiento legal y pedagógico, aún enfrenta obstáculos estructurales y culturales que dificultan su implementación efectiva. Se hace necesario fortalecer las políticas públicas, promover la capacitación de toda la comunidad escolar y ampliar el diálogo entre escuela, familia y comunidad sorda. La consolidación de una educación verdaderamente bilingüe depende del reconocimiento de la Libras como eje central del proceso educativo y de la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas y culturalmente sensibles.



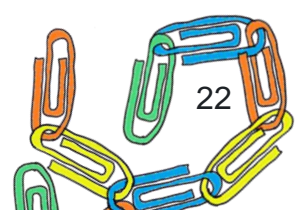


ENTRE CAJAS Y AULAS: INTERCULTURALIDAD Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON PERSONAS SORDAS

Marcus Vinicius Alves Galvão, Karen Vitoria Regis Viana
Alves, Soraya Bianca Reis Duarte, Dolors Rodriguez-
Martin, Alessandra Campos Lima y Neuma
Chaveiro
Universidade Federal de Goiás
Universitat de Barcelona

Resumen

En Brasil, la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) cumple un papel esencial en la formación de personas que, por diferentes razones, no accedieron a la escolarización en la edad regular. En este contexto, la educación de personas sordas plantea desafíos relacionados con la adhesión, la recepción y la comprensión de los contenidos trabajados. Este estudio tiene como objetivo destacar el papel del arte/teatro como práctica educativa, emancipadora y motivadora para los estudiantes sordos. Se trata de un estudio crítico-reflexivo, en forma de relato de experiencia, realizado en una institución educativa de Goiânia, Goiás, Brasil. La experiencia se basa en la observación de diez clases, registradas en un diario de campo. Se identificaron dificultades significativas en la comprensión de actividades en lengua portuguesa y matemáticas, así como en la producción textual. En contraste, durante la participación en una obra teatral, se observó compromiso, disfrute y asistencia constante. Estos hallazgos evidencian tanto los desafíos de la adaptación curricular y metodológica a las especificidades de los estudiantes sordos, como la relevancia del arte en el contexto escolar y su papel como motor para superar las dificultades. El proceso educativo requirió mediación constante entre profesor, intérprete de Libras (Lengua de Señas Brasileña) y estudiantes, con el fin de garantizar una comunicación eficaz, aprendizaje significativo y accesibilidad en las actividades artísticas. El uso de la lengua de señas en el aula se reveló fundamental, no solo como herramienta comunicativa, sino también como instrumento de inclusión y desarrollo social y educativo. Asimismo, la incorporación de imágenes ilustrativas y la personalización de contenidos según el nivel de cada alumno contribuyeron a crear un entorno más accesible y acogedor. Se concluye que la institución escolar demostró preparación y compromiso con la educación inclusiva, a través de prácticas pedagógicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes sordos. No obstante, a pesar de los avances normativos y de las políticas públicas orientadas a la inclusión, persisten obstáculos que deben ser superados para garantizar una inclusión educativa plena y efectiva.





MÁS ALLÁ DEL ACCESO: COMPRENSIÓN DEL MUNDO DIGITAL POR LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Diana Asensio-García¹ y Raquel Casado-Muñoz²

¹Universidad Isabel I

²Universidad de Burgos

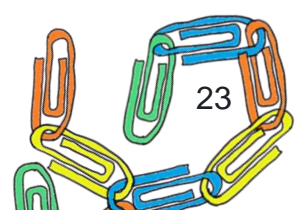
Resumen

En las últimas décadas nos hemos visto inmersos en una transformación social y digital profunda y sin precedentes que aún no ha concluido (Macho-De-Cos, 2025). Su repercusión se ha hecho evidente en los aspectos cotidianos (Rodríguez-Canfranc et al., 2022) y ha puesto de manifiesto las desigualdades existentes entre los miembros de la sociedad (Andrade, et al., 2021). De esta manera, la brecha digital emerge como uno de los problemas actuales (Solazzi, 2023), fenómeno íntimamente relacionado no solo con el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino con las habilidades digitales, la comprensión y los beneficios que se pueden obtener del mundo digital. Esta brecha puede intensificarse si los espacios digitales no se diseñan para ser comprensibles y utilizables por todas las personas. En este sentido, el diseño para todos, la accesibilidad digital, la accesibilidad cognitiva y la lectura fácil emergen como imprescindibles para el desarrollo de las personas con discapacidad intelectual en el mundo digital. Así, la presente investigación analiza el acceso, uso, limitaciones y beneficios de las TIC en el colectivo de personas con discapacidad intelectual. Para ello, se empleó una metodología mixta, a través de un cuestionario (validado en lectura fácil) y una entrevista, ambos ad hoc. En el estudio participaron 34 personas con discapacidad intelectual de entre 21 y 49 años (Rango: 28). Los resultados revelan que, si bien los participantes poseen, acceden y usan las TIC, la brecha digital se encuentra latente, ponen de relieve la falta de accesibilidad cognitiva y evidencian la necesidad de incorporar la lectura fácil en los entornos digitales. Desde esta perspectiva, los resultados se sitúan en un marco más amplio de inclusión social y digital, evidenciando que, aunque existe un cierto grado de inclusión digital, persisten desigualdades que hacen necesario seguir avanzando hacia una inclusión digital efectiva y, especialmente, hacia la garantía de una verdadera igualdad digital (Robinson et al., 2015; Tomás López, 2025).

Para saber más

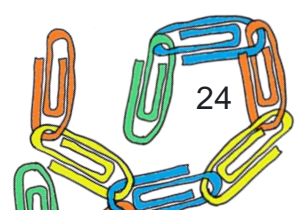
Andrade, L., Iriarte, M., Rivera, D. y Yunga, D. (2021). Jóvenes y redes sociales: Entre la democratización del conocimiento y la inequidad digital. *Comunicar*, 29(69), 85-95. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-07>

Macho-de-Cos, I., Rojas-Pernia, S. y Haya-Salmón, I. (2024). Diseño y primeros avances de una investigación inclusiva-participativa: redes sociales y jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Educación Inclusiva, monográfico*, 151-161 <https://doi.org/10.63122/fe2sns14>





- Robinson, L., Cotten, S.R., Ono, H., Quan-Hasse, A., Mesch, G. y Chen, W. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569–582. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532>
- Rodríguez-Canfranc, P., Villar, J. P., Tarín, C. y Blázquez, J. (2022). *Sociedad Digital en España 2022*. Fundación Telefónica.
- Tomás López, A. C. (2025). Hacia la igualdad digital: marcos de inclusión en competencias digitales con enfoque de género en la Unión Europea y España. *IgualdadES*, 12, 125-161. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.12.04>
- Solazzi, M. (2023). La nueva expresión de la estratificación social del siglo XXI: brecha digital y discriminación tecnológica una paradoja de la sociedad de la información y del conocimiento. *Revista Electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública*, 45. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.20071949e.2023.45.86151>.



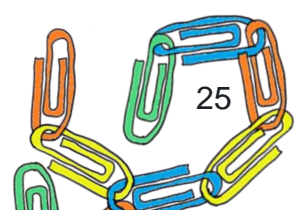


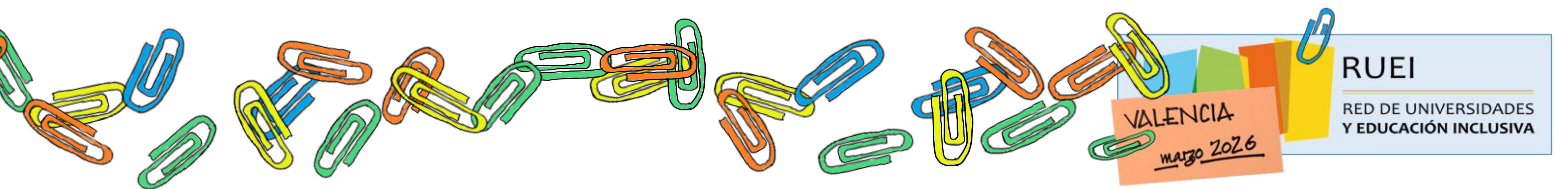
ACCESIBILIDAD Y DIVERSIDAD EN RECURSOS DIGITALES STEM: EVIDENCIAS DESDE EL CONTEXTO EDUCATIVO GALLEGO

Eva María Barreira-Cerqueiras, Pablo Gayo-Pérez, Ana
Rodríguez-Guimeráns
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

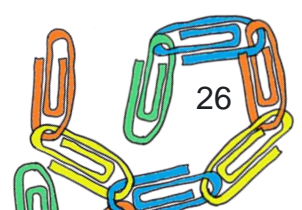
La digitalización de los materiales educativos en el ámbito STEM se presenta como una oportunidad para avanzar hacia modelos de enseñanza más inclusivos. Sin embargo, la accesibilidad y la incorporación de la perspectiva inclusiva a los materiales didácticos digitales (MDD) continúa siendo un desafío, especialmente en las asignaturas de Matemáticas y Tecnología y Digitalización de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Este trabajo analiza el grado en que dichos materiales incorporan principios de diseño universal y reducen barreras para el aprendizaje, en el contexto del sistema educativo gallego. Se utilizó una metodología cualitativa, realizando un análisis documental de un conjunto de MDD pertenecientes a las materias de Matemáticas y Tecnología y Digitalización, utilizando como instrumento la Guía de Análisis de Material Didáctico Digital (Proyecto Secundaria Digit@l. Los materiales didácticos digitales en la Educación Secundaria Obligatoria, PID2022-137366OB-I00). El instrumento permitió examinar una serie de dimensiones e indicadores relacionados con la accesibilidad y la inclusión, tales como la multimodalidad, adaptabilidad, usabilidad, representación simbólica y presencia de referentes diversos. Los datos se interpretaron mediante un enfoque cualitativo-comparativo, identificando patrones comunes y divergencias entre diseño digital y equidad educativa. Los resultados muestran una implementación limitada de la accesibilidad y del diseño universal en los MDD analizados. Predomina un modelo de diseño centrado en el usuario promedio, con escasa diversificación de formatos de representación y baja presencia de alternativas multimodales. La accesibilidad se aborda principalmente desde una perspectiva técnica, mientras que la accesibilidad pedagógica y cognitiva es insuficiente. Asimismo, se detectan dificultades relacionadas con la adaptabilidad de los materiales, la rigidez de las secuencias didácticas, la ausencia de opciones de personalización o la escasa contextualización social de contenidos STEM, entre otras, lo que limita la reducción de barreras para el aprendizaje. Los hallazgos evidencian una brecha entre los principios del diseño universal y la práctica real del diseño de MDD STEM. Aunque los recursos incorporan elementos interactivos y digitales, no consolidan un enfoque inclusivo. Estos resultados subrayan la necesidad de integrar el DUA como principio estructural en el diseño de materiales digitales, más allá de criterios estéticos o funcionales, para avanzar hacia una educación STEM verdaderamente inclusiva.





Para saber más

- Barreira Cerqueiras, E. M., Crespo Comesaña, J. M., & Sarceda Gorgoso, M. C. (2021). Construir una educació inclusiva: Presentació del monogràfic. *Educar*, 57(2), 281-283.
<https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1441>
- Castro Rodríguez, M. M., Iglesias Amorín, F., & Méndez García, R. M. (2025). Accesibilidad e inclusión educativa en la Educación Secundaria Obligatoria: un análisis de plataformas y materiales didácticos digitales . *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (94), 101–115. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.94.4141>
- García Murias, R., Gayo Pérez, P., & Castro Rodríguez, M. M. (2025). *La doble cara de la accesibilidad de las plataformas y materiales didácticos digitales para la materia de lengua inglesa en la ESO*. En M. J. Sosa Díaz & J. Valverde Berrocoso (Editores). *Personas, tecnologías y entornos: una visión de futuro sobre espacios educativos* (541-546). Universidad de Extremadura.
- Gayo Pérez, P., Romero Rodrigo, M., Martínez Carrera, S., & Sánchez Cruz, M. (2025). ¿Quién puede jugar? Análisis de accesibilidad en los diez videojuegos más vendidos en España. *Revista de Investigación en Educación*, 23(2), 429-444.
<https://doi.org/10.35869/reined.v23i2.6346>
- Rodríguez-Guimeráns, A., Vidal-Estéve, M. I., Castro-Rodríguez, M. M., & Del Castillo, J. M. (2025). *Good practices for ensuring universal accessibility of educational resources in Secondary Education*. En J. Rodríguez, D. Marín y A. Sanabria (Coords). *Evaluation of digital material and resources in education. Analysis and proposals*. (363-379). McGraw Hill. <https://hdl.handle.net/10347/42649>
- Rodríguez Rodríguez, J., Marín Suelves, D., & Sanabria-Mesa, A. L. (2025). *Evaluation of digital materials and resources in education*. McGraw Hill España.
- Villar Varela, M., Del Prete, A., Barreira-Cerqueiras, E. M., & Aguasanta Regalado, M. E. (2025). Analysis of digital teaching materials in secondary school from a gender perspective. *Revista Portuguesa de Educacao*, 38(1).
<https://doi.org/10.21814/RPE.36600>





TRADUCCIÓN AUTOMATIZADA AL MODO DE LECTURA FÁCIL CON IA. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Joshua Beneite-Martí
Universitat de València

Resumen

La comunicación examina el potencial de la traducción automatizada mediante inteligencia artificial para producir textos en lectura fácil, orientados a mejorar la accesibilidad cognitiva de colectivos con dificultades de comprensión lectora. En un contexto donde la equidad comunicativa y educativa depende cada vez más del acceso universal a la información, se plantea la necesidad de evaluar críticamente la capacidad de los sistemas de IA para simplificar textos sin comprometer su sentido ni su rigor. Este enfoque se sitúa en la intersección entre la tecnología lingüística y la inclusión social, proponiendo una reflexión sobre la fiabilidad de las traducciones generadas por modelos conversacionales de última generación.

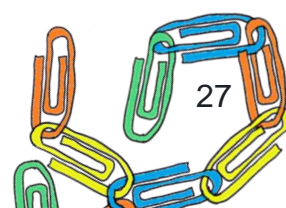
El método adoptado consiste en un análisis comparativo entre fragmentos textuales traducidos manualmente a lectura fácil por especialistas y versiones generadas de forma automática por chatbots conversacionales. Se contrastan aspectos como la fidelidad semántica, la claridad estructural y la adecuación cognitiva de los textos, evaluando en qué medida los modelos de IA, sin entrenamiento específico en lectura fácil, pueden aproximarse a los estándares humanos de accesibilidad. La comparación se apoya en criterios lingüísticos y pragmáticos que permiten valorar tanto la comprensión como la coherencia global de las versiones generadas.

Los resultados muestran progresos significativos en la simplificación sintáctica, la organización de la información y la fluidez textual. Sin embargo, persisten carencias en la detección de ambigüedades, en la adaptación cultural del contenido y en la sensibilidad hacia los contextos comunicativos y emocionales en los que se produce la lectura.

En la discusión se plantea que la lectura fácil automatizada constituye un campo emergente de gran potencial inclusivo, aunque todavía requiere un modelo híbrido que combine la eficiencia de la inteligencia artificial con la mediación humana. Se subraya la necesidad de desarrollar criterios éticos y lingüísticos que orienten el uso responsable de estas tecnologías, garantizando la calidad comunicativa y la equidad en el acceso al conocimiento. La comunicación propone, pues, entender la IA no como sustituta, sino como aliada de la labor humana en la construcción de entornos verdaderamente accesibles.

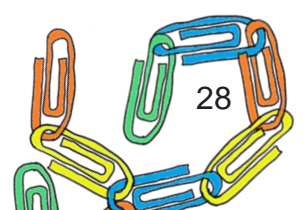
Para saber más

Plena Inclusión. (2012). *Lectura fácil. Métodos de redacción y evaluación*. Plena Inclusión.
<https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf>





- Plena Inclusión. (2016). *Pautas europeas de la lectura fácil*. Plena Inclusión.
<https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/informacion-para-todos-pautas-europeas-de-la-lectura-facil/>
- Plena Inclusión. (2019). *Cronología histórica de la lectura fácil*. Plena Inclusión.
<https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/cronologia-historica-de-la-lectura-facil/>
- Plena Inclusión. (2021). *Lectura fácil. ¿Qué es y cómo se hace?* Plena Inclusión.
<https://www.plenainclusionaragon.org/cea/lf/es/publicaciones/ACC%20-%2003-03-2021%20-%20LF%20Informaci%C3%B3n%20lectura%20f%C3%A1cil.pdf>
- Plena Inclusión. (2023). *Biblioteca de lectura fácil*. Plena Inclusión.
<https://www.plenainclusion.org/publicaciones/libros-lectura-facil/>





LA CARTA DE DERECHOS EN COMUNICACIÓN COMO EJE VERTEBRADOR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ALUMNADO USUARIO DE CAA: REFLEXIONES A PARTIR DE EXPERIENCIAS EN PRIMERA PERSONA

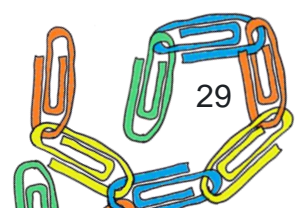
Ruth Candela Ramírez¹, Begoña Llorens Macián²

¹Psiquiatra, Hospital Universitario de Fuenlabrada, Universidad Rey Juan Carlos

²Psicóloga, Asociación AlfaSAAC

Resumen

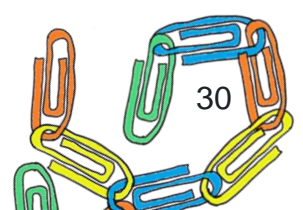
La educación inclusiva del alumnado usuario de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) continúa enfrentándose a barreras que limitan su participación, aprendizaje y autodeterminación. Con frecuencia, la inclusión se aborda mediante apoyos técnicos o ajustes puntuales, sin un marco estructural que garantice el ejercicio efectivo del derecho a la comunicación. Desde un enfoque de derechos humanos, este trabajo propone la Carta de Derechos en Comunicación de Brady et al. (2016) como eje para planificar, analizar y evaluar la inclusión educativa de las personas usuarias de CAA (Candela y Medina, 2025). Se presenta un análisis reflexivo y cualitativo (Balandin & Goldbart, 2011) de los derechos comunicativos recogidos en la Carta, aplicado al contexto escolar desde la perspectiva de la educación inclusiva. Los derechos se organizan en ejes clave — participación como interlocutor pleno, comprensión de la información, autodeterminación y acceso a apoyos comunicativos efectivos— y se analizan a la luz de las prácticas educativas cotidianas. El análisis se ilustra mediante experiencias educativas en primera persona, que permiten vincular el marco teórico con situaciones reales vividas por el alumnado usuario de CAA en el entorno escolar (Broomfield et al., 2024; Vila-Merino et al. 2024). A partir del análisis de dichas experiencias, se elabora una propuesta para orientar la planificación educativa desde un enfoque de derechos comunicativos. La Carta se plantea como un marco de referencia para diseñar, revisar y evaluar las prácticas de educación inclusiva dirigidas al alumnado usuario de CAA. Situar los derechos en comunicación en el centro de la acción educativa permite repensar los contextos, las interacciones y el uso de los sistemas de comunicación como elementos estructurales del proceso educativo, favoreciendo una participación más equitativa, el reconocimiento del alumnado como interlocutor pleno y el ejercicio efectivo de su agencia. La Carta de Derechos en Comunicación se revela como una herramienta valiosa para orientar las prácticas educativas desde un enfoque basado en derechos humanos, permitiendo superar modelos centrados en apoyos aislados y avanzar hacia una cultura escolar que reconozca a las personas usuarias de CAA como sujetos de derecho.





Para saber más

- Aldabas, R. (2021). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: Special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1010-1026. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597185>
- Balandin, S., & Goldbart, J. (2011). Qualitative research and AAC: Strong methods and new topics. *Augmentative and Alternative Communication*, 27(4), 227-228. <https://doi.org/10.3109/07434618.2011.630409>
- Brady, N. C., Bruce, S., Goldman, A., Erickson, K., Mineo, B., Ogletree, B. T., Paul, D., Ronski, M. A., Sevcik, R., Siegel, E., Schoonover, J., Snell, M., Sylvester, L., & Wilkinson, K. (2016). Communication Services and Supports for Individuals With Severe Disabilities: Guidance for Assessment and Intervention. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(2), 121-138. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.2.121>
- Broomfield, K., Harrop, D., Jones, G. L., Sage, K., & Judge, S. (2024). A qualitative evidence synthesis of the experiences and perspectives of communicating using augmentative and alternative communication (AAC). *Disability and Rehabilitation. Assistive Technology*, 19(5), 1802-1816. <https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2105961>
- Candela-Ramírez, R. y Medina-Reguera, A. (2025) Comunicación aumentativa y alternativa e inclusión educativa: una revisión narrativa. *Revista de Educación Inclusiva, monográfico*. 129-150.
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T., & Calderón-Almendros, I. (2024). Disability, stigma, and suffering in schools. Emerging narratives for the right to inclusive education. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>



INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA LEER SIN BARRERAS: HERRAMIENTAS DE IA PARA MEJORAR LA ACCESIBILIDAD

M. Isabel Pardo Baldoví¹ y M^a Ángeles Llopis Nebot²

¹Universitat de València (Departament de Didàctica i Organització Escolar)

²Universitat Jaume I de Castelló (Departament de Pedagogia i Didàctica de les Ciències Socials, la Llengua i la Literatura)

Resumen

La educación ha evolucionado históricamente en relación estrecha con las tecnologías. Actualmente, nos hallamos en un punto de inflexión marcado por la irrupción de artefactos cada vez más disruptivos, entre los que destaca la Inteligencia Artificial (IA). Esta tecnología, capaz de transformar radicalmente la concepción de la enseñanza y el aprendizaje (Palenski et al., 2024), marca un punto de inflexión que invita a repensar los fines, medios e implicaciones éticas de la tecnología en la educación. Pero también abre un abanico de nuevas posibilidades para mejorar la accesibilidad.

Partiendo de esta premisa, la presente comunicación explora algunas herramientas basadas en Inteligencia Artificial que pueden contribuir a dar respuesta a la diversidad del aula, favoreciendo la accesibilidad. En concreto, el trabajo se centra en los lectores de texto. Estos constituyen una de las principales herramientas para favorecer la accesibilidad a los recursos y aprendizajes, especialmente en lo relativo al acceso a la información escrita. En la Tabla 1 se sintetizan algunos de los más representativos y sus principales posibilidades educativas.

Tabla 1

Herramientas para la lectura de textos

Herramienta	Descripción	Posibilidades
Microsoft Immersive Reader	Lee textos en voz alta, ajusta tamaño, espaciado, separa en sílabas.	Apoyo para la dislexia, dificultades lectoras o comprensión.
Microsoft Learning Tools	Incluye dictado, lectura asistida y traducción.	Apoyo para dificultades motoras o del lenguaje.
BeeLine Reader	Colorea texto en gradientes para facilitar la lectura fluida	Apoyo para dislexia y TDAH.

Las herramientas para la lectura de textos basadas en IA permiten adaptar la presentación del texto, favorecer la comprensión y reducir barreras derivadas de dificultades lectoras, lingüísticas o motoras. Esta comunicación, por cuestiones de extensión, solamente presenta una muestra reducida, pero existen múltiples herramientas para la mejora de la accesibilidad.

Así, si bien la irrupción de la IA plantea importantes retos que deben ser cuestionados desde la reivindicación por la igualdad (estereotipos, sesgos, brechas de acceso, etc.)



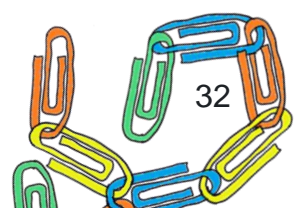
(López & García, 2024), también ofrecen posibilidades para avanzar hacia una educación más inclusiva.

Para saber más

López Martínez, F., & García Peña, J. H. (2024). IA y sesgos: una visión alternativa expresada desde la ética y el derecho. *Informática Y Derecho. Revista Iberoamericana De Derecho Informático*, 1(15), 109-121.

Palenski, T., Hills, L., Unnikrishnan, S., & Eynon, R. (2024). How AI Works: Reconfiguring Lifelong Learning. *Postdigital Science and Education*, 6(4), 1216-1239.
<https://doi.org/10.1007/s42438-024-00496-y>

Yilmaz, Ö. (2024). Personalised learning and artificial intelligence in science education: Current state and future perspectives. *Educational Technology Quarterly*, 3(2), 45–61.
<https://doi.org/10.55056/etq.744>





HACIA UNA TRANSFORMACIÓN DIGITAL INCLUSIVA: EVALUACIÓN DE LA ACCESIBILIDAD DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES

M. Isabel Pardo Baldoví¹, Jorge Martín Domínguez²,
Marta Martín del Pozo² e Inmaculada Martín Sánchez²

¹Universitat de València

²Universidad de Salamanca

Resumen

La digitalización educativa ha provocado que el proceso de enseñanza y aprendizaje esté cada vez más mediado por herramientas digitales. Entre ellas, destacan los repositorios y plataformas, la robótica y programación, las herramientas de simulación, o incluso la IA, cada vez más presentes en las aulas.

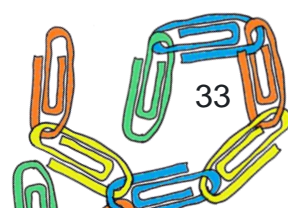
La literatura señala que estos recursos pueden favorecer la atención a la diversidad (Panesi et al., 2020) y facilitar la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Fajardo Quezada & Aguirre Quezada, 2025). Pero para garantizar el derecho a la educación de todas y todos, es fundamental emprender procesos que permitan evaluar su calidad y accesibilidad.

Con esta finalidad, en el marco del Proyecto ConPráCTiCa (PID2021-123952NA-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, se está desarrollando una herramienta que permita, entre otros aspectos, evaluar recursos educativos digitales con enfoque inclusivo. El instrumento parte de una concepción amplia de la accesibilidad, alineada con el DUA, e integra dimensiones técnicas, pedagógicas y organizativas.

La herramienta se organiza en torno a varias dimensiones de análisis centradas en la accesibilidad de los recursos educativos digitales: (1) opciones de accesibilidad disponibles; (2) mecanismos específicos de accesibilidad incorporados; (3) tipo de accesibilidad para el que está preparado el recurso (sensorial, cognitiva, motora, entre otras); y (4) disponibilidad de guías y orientaciones didácticas para su uso inclusivo.

El proceso de construcción del instrumento combina revisión sistemática de marcos previos (LORI, COdA, EVALUAREED), análisis de criterios de accesibilidad y DUA, y validación de contenido mediante juicio de expertos del ámbito de la educación inclusiva y la tecnología educativa. Tras su validación, se desarrollará una fase de pilotaje con profesorado de infantil y primaria, con el objetivo de analizar su fiabilidad, claridad y utilidad práctica.

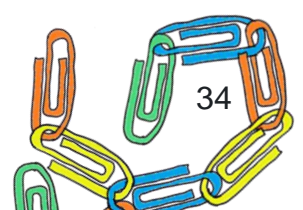
Frente a enfoques centrados principalmente en aspectos técnicos, esta propuesta pretende apoyar la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en la selección de recursos educativos digitales inclusivos, así como promover una cultura de reflexión crítica sobre el papel de la tecnología en la equidad educativa. De este modo, se aspira a que la transformación digital contribuya a una escuela más inclusiva, accesible y socialmente comprometida.





Para saber más

- Fajardo Quezada, K. B., & Aguirre Quezada, K. M. (2025). El Modelo DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) y su integración con tecnologías educativas emergentes. (2025). Neosapiencia. *Revista Especializada En Ciencias De La Educación*, 3(1), 68-86. <https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v3i1.18>
- Panesi, S., Bocconi, S., & Ferlino, L. (2020). Promoting Students' Well-Being and Inclusion in Schools Through Digital Technologies: Perceptions of Students, Teachers, and School Leaders in Italy Expressed Through SELFIE Piloting Activities. *Frontiers in Psychology*, 11, 1563. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01563>





ESTRATEGIAS DE APOYO LINGÜÍSTICO Y CULTURAL PARA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA MIRADA INCLUSIVA E INTERCULTURAL

Cristina Petreñas¹, Clara Sansó² y Adelina Ianos²

¹Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación Psicología y Trabajo Social. Universitat de Lleida

²Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social. Facultad de Educación Psicología y Trabajo Social. Universitat de Lleida

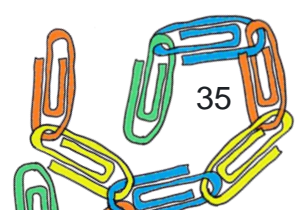
Resumen

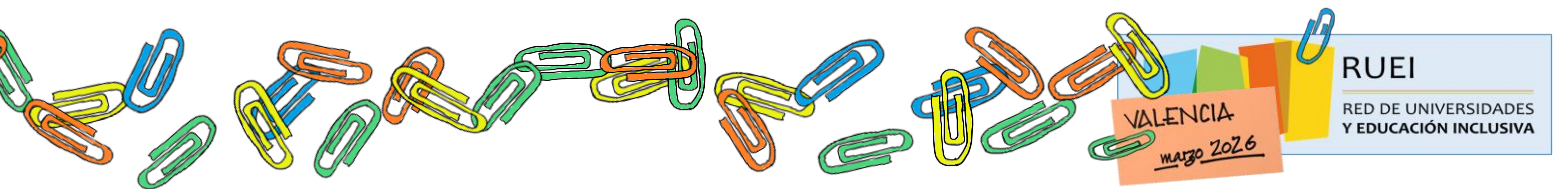
Ante los retos educativos y sociales donde emergen contextos cada vez más diversos, el sistema educativo catalán apuesta por un modelo inclusivo, plurilingüe e intercultural. Esta apuesta requiere considerar cómo se incluye y se hace visible en los procesos de enseñanza y aprendizaje el bagaje lingüístico y cultural de todo el alumnado. En este marco, las pedagogías basadas en recursos ofrecen un enfoque útil para reconocer y aprovechar los recursos lingüísticos, culturales y humanos presentes en las aulas, lo que contribuye a generar mayor creación de sentido hacia el aprendizaje, fortalecer el sentimiento de pertenencia y garantizar la participación de todo el alumnado.

Con esta conceptualización, la investigación tiene como objetivo analizar qué tipos de apoyos lingüísticos y culturales se desarrollan en el contexto del aprendizaje de las ciencias y las matemáticas en una escuela de educación infantil y primaria con trayectoria consolidada en proyectos plurilingües. Para ello, se ha diseñado un estudio de caso con enfoque etnográfico, centrado en un aula de 1º de primaria durante las sesiones de matemáticas. El análisis se focaliza en las interacciones, estrategias y apoyos de carácter lingüístico y cultural utilizados por los adultos referentes: la maestra-tutora, un maestro de apoyo y dos auxiliares de conversación de origen francés e italiano.

Los instrumentos de recogida de datos incluyen: (1) observaciones no participantes durante 10 semanas, registradas mediante el protocolo CRIOP (Powell y Chambers, 2022) y un diario de campo; (2) entrevistas semiestructuradas en dos ciclos a los adultos implicados en las sesiones de matemáticas; y (3) entrevistas a informantes clave del centro. El análisis de los datos se lleva a cabo mediante un análisis de contenido basado en categorías con el software ATLAS-TI 24.

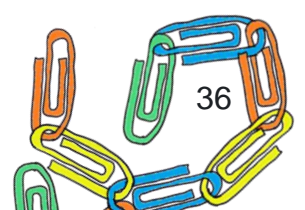
Los resultados preliminares, aún en fase de análisis, muestran que la incorporación de varias personas adultas en el aula, incluidas las auxiliares de conversación, enriquece el contexto lingüístico y cultural de las interacciones. Esto permite referencias continuas a aspectos lingüísticos y culturales, incluso en un contexto de aprendizaje de las matemáticas, normalizando el uso de palabras en distintas lenguas y promoviendo la comparación entre formas de resolver problemas según las culturas de origen.





Para saber más

Powell, R. & Chambers, S. (eds.) (2022). *A framework for Culturally Responsive Practices: Implementing the Culturally Responsive Instruction Observation Protocol (CRIOP) in K-8 Classrooms*. SPE





DESAFÍOS DE LA ACCESIBILIDAD EN LA CO-CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Aitana Salvà, Odet Moliner y María Lozano Estivalis
Universitat Jaume I

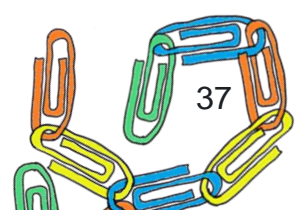
Resumen

Construir narrativas colectivas implica un proceso de generación de significado basado en la co-creación de relatos mediante los cuales las personas interpretan sus experiencias y configuran marcos comunes de comprensión de la realidad. En el contexto socioeducativo, las narrativas pedagógicas inclusivas involucran a colectivos en situación de vulnerabilidad. En este caso, el compromiso ético de la investigación exige garantizar una participación efectiva, eliminando las barreras comunicacionales y estructurales que históricamente han marginado estas voces del discurso académico. Por ello, garantizar condiciones óptimas de accesibilidad no solo constituye un imperativo legal, sino una condición metodológica indispensable para asegurar que la construcción del conocimiento pedagógico a través de las narrativas sea inclusiva. En este contexto, las narrativas audiovisuales ofrecen múltiples formas de representación de la realidad combinando elementos multimodales. Al mismo tiempo, la documentación pedagógica permite la construcción de narrativas utilizando materiales elicidores para evocar experiencias y estructurar ideas. El objetivo de esta comunicación es analizar el proceso de co-construcción de una narrativa pedagógica inclusiva desde criterios de accesibilidad.

Este estudio se enmarca en un proyecto más amplio en el que se sigue un proceso de Investigación Acción Participativa (IAP) realizado en el curso UniDiversitat de la Universitat Jaume I de Castelló al que asisten jóvenes con discapacidad intelectual y/o TEA. Presentamos el análisis de la co-construcción de una narrativa pedagógica inclusiva en formato audiovisual de un Workshop documentado a través de píldoras de vídeo. En el proceso narrativo e interpretativo participaron 24 personas contando con estudiantado, profesorado y técnicos de comunicación audiovisual. La información se recogió mediante observación participante haciendo uso de una lista de cotejo y dinámicas participativas.

Los resultados ponen en manifiesto que durante el proceso de co-construcción, se han tenido en cuenta criterios generales de accesibilidad. Por ejemplo, se puede verificar el uso de diferentes formas de comunicación, comprensión y expresión. No obstante, las aportaciones de los participantes revelan aspectos más específicos en cuanto al contenido audiovisual que tensionan la dimensión técnica de la accesibilidad, como la omisión de metadatos de apoyo tales como el subtítulo y la audiodescripción.

En conclusión, si bien el estudio identifica un compromiso con la accesibilidad general en las dinámicas y el proceso de co-construcción de la narrativa, persisten limitaciones en el tratamiento técnico de los recursos audiovisuales. A pesar de cumplirse criterios de multimodalidad, las narrativas pedagógicas para que sean inclusivas han de garantizar que la producción audiovisual sea, desde el diseño, universalmente accesible.

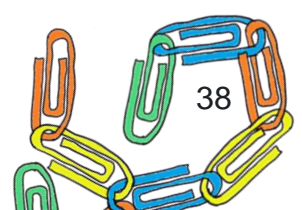




Este trabajo se enmarca en los proyectos I+D+I: Co-construcción de narrativas pedagógicas inclusivas en procesos de transformación socioeducativa (CONAPEI) (PID2023-151491NB-I00) financiado por el MICIU, e Investigación inclusiva para la emancipación: Co-construcción de narrativas pedagógicas en procesos de transformación educativa (INECO) (CIAICO/2023/133) financiado por la Generalitat Valenciana. Este estudio se enmarca dentro de la tesis doctoral que corresponde a la ayuda PREP2023-001572 financiada por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por el FSE+

Para saber más

- Abma, T. A., & Schrijver, J. (2020). 'Are we famous or something?' Participatory Health Research with children using photovoice. *Educational action research*, 28(3), 405-426.
- Bonilla, O. P., Buriticá, J. J., y Escárraga, S. L. (2015). Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos educativos vulnerables: La voz del estudiante. *Textos y Sentidos*, (12), 25-40.
- Donato, D., Pardo Baldoví, M. I., & San Martín Alonso, Á. (2020). La producción narrativa en el encuentro con la otredad. *Educación*, 57(2), 0465-479.
- Font Bisier, M. Á. (2024). *De lo accesible a lo inclusivo. Una mirada a través del cine*. Universitat de València.
- Kahlke, R., Maggio, L. A., Lee, M. C., Cristancho, S., LaDonna, K., Abdallah, Z., ... & Varpio, L. (2025). When words fail us: An integrative review of innovative elicitation techniques for qualitative interviews. *Medical Education*, 59(4), 382-394.
- Kauko, M., & Wernesjö, U. (2017). Belonging and participation in liminality: Unaccompanied children in Finland and Sweden. *Childhood*, 24(1), 7-20.
- Ironside P. M. (2015). Narrative Pedagogy: Transforming Nursing Education Through 15 Years of Research in Nursing Education. *Nursing education perspectives*, 36(2), 83-88. <https://doi.org/10.5480/13-1102>
- Lang, M., Laing, C., Moules, N., & Estefan, A. (2019). Words, camera, music, action: A methodology of digital storytelling in a health care setting. *International Journal of Qualitative Methods*, 18.





INNOVANDO EN BENEFICIO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: PRIMERA TRADUCCIÓN COMPLETA DE LA TABLA PERIÓDICA A UNA LENGUA VISO-GESTUAL

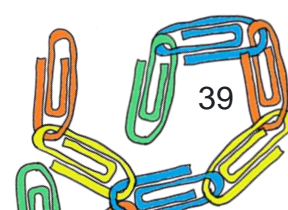
Aránzazu Valdés-González y Javier Martín-Antón
Universidad de Oviedo

Resumen

La Ley 27/2007 reconoce la Lengua de Signos Española (LSE) –y la Lengua de Signos Catalana (LSC)–, favoreciendo el acceso de los intérpretes de LSE (ILSEs) a ámbitos especializados del conocimiento. Esta medida contribuye a una mayor inclusión social y educativa de las personas usuarias de lenguas signadas. Por su parte, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), con el propósito de desarrollar la competencia plurilingüe propone incentivar en el alumnado las formas oral, escrita, signada o multimodal y, en consecuencia, utilizar distintas lenguas (tanto orales como signadas). Este contexto, ha generado una creciente demanda de léxico especializado. Así, ante la ausencia de Signos normalizados y difundidos en los materiales lexicográficos de la LSE, los ILSEs deben buscar otros recursos para transmitir la información siendo los más habituales el uso de la dactilología, la vocalización y la paráfrasis. Este hecho ha dado lugar a la proliferación de investigaciones vinculadas a la carencia de Signos en ámbitos especializados, sirva de ejemplo el proyecto Ciencia Signada (Museo Nacional de Ciencias Naturales y la Fundación CNSE, 2022). En relación con la Tabla Periódica y los 118 elementos químicos en las diferentes lenguas de signos, en los últimos años, se observa un aumento en propuestas metodológicas y recursos didácticos que facilitan el aprendizaje en aulas con alumnado signante. Asimismo, se desarrollan investigaciones orientadas a recopilar y proponer Signos específicos para los elementos químicos. En España, esta línea de investigación ha sido abordada por Valdés-González y Martín-Antón (2023, 2024a, 2024b), quienes han desarrollado la primera traducción completa de la Tabla Periódica a una lengua de modalidad viso-gestual, la LSE. Además, la propuesta se crea mediante una metodología extrapolable al resto de lenguas de signos. Según la Federación Mundial de Sordos, existen unos 73 millones de personas sordas en el mundo que utilizan más de 300 lenguas signadas diferentes. La difusión y uso de la Tabla Periódica en LSE favorecerá la participación en el aula, la comprensión de textos científicos, el aprovechamiento de los recursos didácticos y las propuestas metodológicas relacionadas con su uso y, en definitiva, se contribuirá a la inclusión educativa del alumnado Sordo.

Para saber más

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 24 octubre de 2007, 255, 43251-43259.





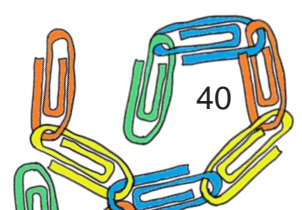
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 30 diciembre de 2020, 340, 122868-122954.

Museo Nacional de Ciencias Naturales y Fundación CNSE (2022). *Ciencia signada*.
<https://cnlse.es/es/recursos/otros/educacion/materiales/ciencia-signada>

Valdés-González, A. y Martín-Antón, J. (2023). La tabla periódica y las lenguas de signos. Una revisión sistematizada. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(1), 1102.1-1102.17.
https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i1.1102

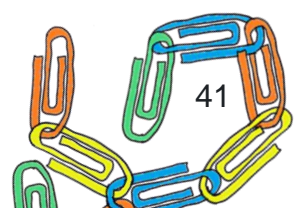
Valdés-González, A. y Martín-Antón, J. (2024a). Los nombres de 80 elementos químicos en lengua de signos española (LSE). Proceso de creación léxica a partir de la etimología. *Revista Signos*, 57(115), 619-643. <https://doi.org/10.4151/S0718-09342024011501077>

Valdés-González, A. y Martín-Antón, J. (2024b). Tabla periódica en Lengua de Signos Española (LSE). Proceso de creación y adaptación al resto de lenguas de signos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 21(3), 3206.1-3206.22.
https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2024.v21.i3.3206





MESA DE COMUNICACIONES 2: AACC, TEA Y TDAH





¿CÓMO SE VE UN ESTUDIANTE DE ALTAS CAPACIDADES? UNA EXPLORACIÓN CUALITATIVA MEDIANTE NARRATIVA VISUAL

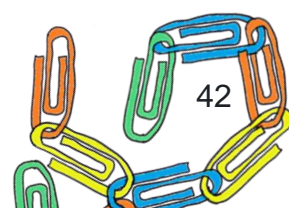
Lorna B. Arroyo Jiménez, Alba Ibáñez García, Teresa Gallego Álvarez y Verónica M. Guillén Martín
Universidad de Cantabria

Resumen

La autopercepción del alumnado con altas capacidades suele describirse desde categorías externas como el diagnóstico, los estilos cognitivos o el rendimiento académico, pero pocas veces se explora cómo estos alumnos se representan a sí mismos en contextos no estructurados ni evaluativos. En este estudio se analiza la autopercepción de estudiantes con altas capacidades a través de una tarea de dibujo libre guiada en la que, partiendo de la forma de un autorretrato, debían representarse a sí mismos de manera creativa, utilizando palabras, dibujos, colores y otros elementos simbólicos que reflejaran como se ven y cómo creen que la sociedad los ve. A partir de 10 producciones gráficas, se examinaron aspectos como: autoconcepto, vínculos afectivos, sentimientos y emociones, rasgos identitarios características personales como la autoexigencia. El análisis combinó una categorización semántica con elementos cualitativos basados en narrativa visual. Los resultados muestran perfiles variados e invitan a repensar la evaluación de las necesidades socioemocionales del alumnado con altas capacidades más allá de las pruebas estandarizadas, incorporando herramientas creativas como medio de expresión para poder acceder a significados que no siempre verbalizan. Se discuten implicaciones para la práctica educativa y para el acompañamiento emocional de este alumnado, o, desde una perspectiva inclusiva y contextual.

Para saber más

- Baquero, F., Ibáñez, A., Gallego, T. y Guillén, V. (2021). ¿Qué sabemos de la inteligencia emocional de los estudiantes con altas capacidades? *International Journal of Developmental and Educational Psychology-INFAD*, 2(2), 157-164.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2339>
- Baquero, F., Guillén, V., Gallego, T. y Ibáñez, A., (2023). Mentoria universitária na Espanha: um relato de experiencia com alunos de altas habilidades ou superdotação. *Brazilian Journal of Development*, 9(2), 7210-7231. <https://doi.org/10.34117/bjdv9n2-071>
- Ibáñez, A., Gallego, T. García, M. D., Guillén, V. M., Tomé, D., Castro, S. (2020). University Mentoring Programmes for Gifted High School Students: Satisfaction of Workshops. *Sustainability*, 12, 5282. <https://doi.org/10.3390/su12135282>
- Ibáñez, A., Guillén, V., Gallego, T. y Baquero, F. (2021). Apoyo a adolescentes con altas capacidades de la Universidad de Cantabria: Experiencia del Programa Amentúrate. *International Journal of Developmental and Educational Psychology-INFAD*, 2(2), 433-443.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2251>



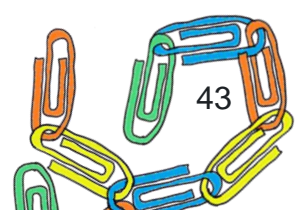


SIMILITUDES QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

María de los Ángeles Calderón Jiménez
*Departamento de Investigación, Centro de Recursos para la
Educación Inclusiva, Ministerio de Educación Pública, Costa
Rica*

Resumen

Esta investigación presenta las similitudes halladas en las prácticas educativas que han favorecido el proceso de inclusión de seis estudiantes con la condición trastorno del espectro autista (TEA) en centros educativos de Costa Rica. El tipo de investigación es cualitativo de tipo descriptivo y el método utilizado es la entrevista. Los participantes fueron 6 directores de los centros educativos, 6 madres de familia, 6 estudiantes con la condición de TEA, 16 docentes regulares y 30 docentes de los equipos de apoyo de los centros educativos, para un total de 64 participantes. El análisis de los resultados se hizo mediante el programa ATLAS.ti, de donde se desprenden unidades de análisis de acuerdo con los objetivos de la investigación. Los hallazgos indican que en las experiencias de inclusión de los estudiantes mediaron factores que estaban relacionados con las prácticas institucionales aplicadas, entre los que se destaca el rol administrativo, docente y de todos los involucrados en el proceso, además de las estrategias pedagógicas aplicadas, la comunicación entre los involucrados, el abordaje educativo específico efectuado y el papel trascendental que tuvo la familia, el cual es básico en los procesos de inclusión. En los procesos de inclusión de estos estudiantes se realiza un trabajo conjunto de todos los actores educativos: dirección, personal docente, personal administrativo y familia, donde cada uno tiene una función específica y colaborativa que beneficia el proceso de inclusión de cada estudiante.





RENDIMIENTO DEL ALUMNADO AUTISTA Y NEUROTÍPICO SEGÚN HERRAMIENTAS EDUCATIVAS

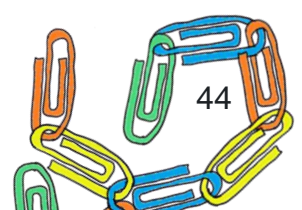
Andrea Cerdán-Chacón, Gonzalo Lorenzo, Santiago Meliá
y Alejandro Lorenzo Lledó
Universidad de Alicante
Universidad de Granada

Resumen

El Trastorno del Espectro Autista se caracteriza por dificultades en la comunicación y la interacción social, junto con conductas restrictivas y repetitivas (American Psychiatric Association, 2022), aunque también presenta fortalezas como la atención al detalle y la memoria (Renobell, 2023), que respaldan el uso de tecnología educativa. El objetivo del estudio es analizar las diferencias entre alumnado autista y neurotípico en el porcentaje de aciertos según la herramienta utilizada, planteándose la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué herramienta proporciona mayor porcentaje de aciertos en el alumnado autista frente al neurotípico? La muestra estuvo compuesta por cuatro participantes autistas y cinco neurotípicos. Se realizó una actividad de secuenciación temporal en un contexto social mediante metodología tradicional, tableta, realidad virtual y realidad mixta. Se registraron comportamientos, aciertos y errores. En el grupo experimental, los mejores resultados se observaron en la tablet (media= 50%). El rendimiento fue menor en realidad virtual, realidad mixta y posttest tradicional, con una media de 25% en todas ellas. En el grupo de control, el mayor rendimiento se dio en el posttest tradicional (media = 77%), seguido del pretest (media = 73%). La tablet mostró la media más baja (47%). En el grupo experimental los valores elevados obtenidos con la tableta se explican por la afinidad de este alumnado hacia entornos predecibles y sus posibilidades de personalización (Fage et al., 2018) En el grupo de control, los valores más altos se registran en el posttest mediante metodología tradicional. Esto se debe a que la tecnología favorece la transferencia del conocimiento a situaciones reales gracias a la contextualización de los contenidos (Martínez-Requejo et al., 2024). La investigación ha evidenciado la relación entre el tipo de recurso y el rendimiento del alumnado autista. En consecuencia, se concluye, a partir del objetivo general del estudio, que la tableta es el recurso que mayor rendimiento ofrece a este alumnado, mientras que la metodología tradicional proporciona mejores resultados en el alumnado neurotípico.

Agradecimientos

Los autores agradecen el siguiente apoyo financiero para la investigación, la autoría y/o la publicación de este artículo. Este artículo ha sido financiado por el Programa Estatal de I+D+i Centrado en Retos Societales del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España (n.º: PID2023-149706OB-I00/AEI/10.13039/501100011033) y la Agencia





Estatad de Investigación. Uno de los autores ha recibido la beca PREP2023-001689 asociada al contrato predoctoral FPI vinculado al proyecto PID2023-149706O.

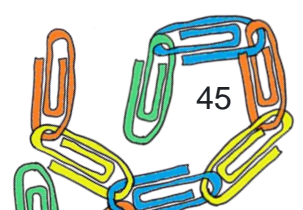
Para saber más

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing.

Fage C, Consel CY, Balland E, Etchegoyhen K, Amestoy A, Bouvard M and Sauzéon H (2018) Tablet Apps to Support First School Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorders (ASD) in Mainstream Classrooms: A Pilot Study. *Frontiers in Psychology*. 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02020>

Martínez-Requejo, S., Lores-Gómez, B., & Ruiz-Lázaro, J. (2024). Efectividad de las tecnologías inmersivas para potenciar el aprendizaje en educación superior: una revisión sistemática. *Educat, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (90), 54-73. <https://doi.org/10.21556/EDUTEC.2024.90.3391>

Renobell, V. (2023). La mejora de la sociabilidad y las habilidades sociales mediante el uso de la psico- motricidad relacional en menores con síntomas de autismo. *Revista Psicoterapia*, 34(125), 33-46. <https://doi.org/10.5944/rdp.v34i125.37819>





RELACIONANDO LA AUTODETERMINACIÓN, EL APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y LAS COMPETENCIAS PARENTALES CON EL PERFIL SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES

Teresa Gallego Álvarez, Alba Ibáñez García, Lorna B. Arroyo Jiménez y Verónica M. Guillén Martín
Universidad de Cantabria

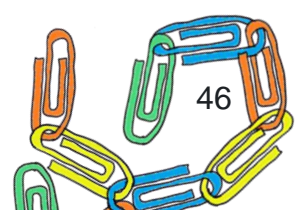
Resumen

El desarrollo socioemocional del alumnado con altas capacidades no depende únicamente de sus características individuales, sino de la interacción entre factores personales, relacionales y familiares. En este estudio exploratorio se analizó cómo el apoyo social percibido y las competencias emocionales parentales se articulan para configurar el perfil socioemocional de los menores identificados con altas capacidades. Para ello, se administró el Cuestionario BarOn para competencias socioemocionales infantiles y la Escala Multidimensional de Apoyo social Percibido (EMASP) a 15 adolescentes con altas capacidades. Paralelamente, se recogieron datos socioemocionales de los progenitores a través de la escala TMMS-24 y la Escala Multidimensional de Apoyo social Percibido (EMASP), añadiendo también un cuestionario heteroaplicado para evaluar la autodeterminación de sus hijos e hijas. Se realizaron análisis descriptivos y correlacionales exploratorios, dada la naturaleza preliminar y el tamaño muestral reducido. El análisis se centró en identificar patrones de relación entre las competencias socioemocionales del alumnado con altas capacidades y otros factores familiares como el apoyo social percibido y el clima emocional familiar. Los resultados subrayan la relevancia de abordar el desarrollo socioemocional del alumnado con altas capacidades desde un enfoque ecológico-relacional, considerando tanto factores personales como familiares. Se destacan implicaciones para la intervención psicoeducativa, especialmente en lo relativo a la necesidad de potenciar la autodeterminación y de integrar la dimensión emocional del entorno familiar en el acompañamiento a este alumnado.

Para saber más

Baquero, F., Ibáñez, A., Gallego, T. y Guillén, V. (2021). ¿Qué sabemos de la inteligencia emocional de los estudiantes con altas capacidades? *International Journal of Developmental and Educational Psychology-INFAD*, 2(2), 157-164.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2339>

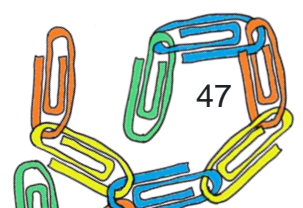
Baquero, F., Gallego, T., Guillén, V., y Ibáñez, A. (2023). Inteligência Emocional E Apoio Social Percebido De Alunos Ah/Sd: Mentoria Universitária Na Espanha. *Revista Brasileira de Altas habilidades/ superdotação*, 5(1), 41-49.





Casino-García, A. Llinares, L.I. Guillén, V. y Ibáñez, A.(2024). Giftedness and Family Well-being: The Role of Emotional Intelligence, Perceived Social Support and Stress. *Psicothema*, 36(3), 277-286. <https://doi.org/10.7334/psicothema2023.401>

Ibáñez, A., Guillén, V., Gallego, T. y Baquero, F. (2021). Apoyo a adolescentes con altas capacidades de la Universidad de Cantabria: Experiencia del Programa Amentúrate. *International Journal of Developmental and Educational Psychology-INFAD*, 2(2), 433-443. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2251>



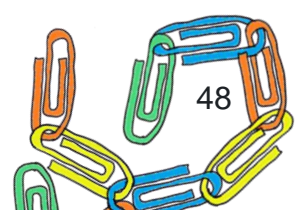


¿EXISTEN DIFERENCIAS EN LA COMPETENCIA LECTORA ENTRE ADOLESCENTES CON Y SIN TEA SIN DISCAPACIDAD INTELECTUAL? UN ESTUDIO COMPARATIVO

Laura Herrero-Roig, Marian Serrano-Mendizábal y
Carmen Berenguer Forner
ERI-Lectura, Universitat de València

Resumen

La competencia lectora es la habilidad de comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar objetivos, acceder a la información, desarrollar conocimiento y participar en la sociedad. Implica no solo la decodificación del texto, sino también la comprensión, integración y reflexión sobre los contenidos leídos. En el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la literatura ha descrito dificultades en la comprensión inferencial y en la integración de la información. No obstante, diversos estudios recientes han señalado que este alumnado no siempre muestra diferencias significativas en el rendimiento lector respecto a sus iguales con desarrollo típico. En el presente estudio participaron 32 adolescentes, 16 con diagnóstico de TEA sin discapacidad intelectual y 16 del grupo control. Se administró la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC), que evalúa la competencia lectora a partir de varios textos y mediante tres tipos de preguntas (recuperación de información, integración de contenidos y reflexión sobre el texto), además de proporcionar una puntuación global de rendimiento. Para el análisis de los datos se realizaron análisis de covarianza (ANCOVA), controlando la edad y el coeficiente intelectual (CI) no verbal. Los resultados indicaron que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en ninguno de los tres tipos de preguntas (recuperación, $F(1,28) = 0.075$, $p = .786$; integración, $F(1,28) = 2.196$, $p = .15$; reflexión, $F(1,28) = 0.328$, $p = .571$), ni en el rendimiento global de la prueba ($F(1,28) = 0.223$, $p = .64$). Estos resultados se alinean con la literatura previa, que sugiere que los adolescentes con TEA sin discapacidad intelectual podrían ser capaces de afrontar con éxito pruebas de comprensión lectora a pesar de las dificultades inferenciales. Los resultados, por lo tanto, subrayan la necesidad de una educación inclusiva que tenga en cuenta la heterogeneidad del alumnado con TEA, reconociendo tanto sus fortalezas como sus posibles dificultades. Esto requiere la implementación de medidas de atención a la diversidad orientadas a identificar y eliminar las barreras de acceso, participación y aprendizaje que pueden presentarse en el contexto educativo.





INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA REVISIÓN DE LA INVESTIGACIÓN MÁS RECIENTE

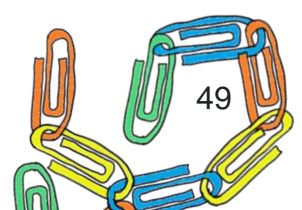
Melanie Sánchez Cruz y M. Isabel Vidal Esteve
Universitat de València – Grupo CRIE

Resumen

La inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un gran desafío para el sistema educativo contemporáneo en todas las etapas. La investigación en Educación Infantil y Primaria evidencia la persistencia de barreras para la participación y el aprendizaje, derivadas de la organización escolar (Vidal-Esteve, 2024), de prácticas docentes poco flexibles (López-Marí et al., 2022) y de una cultura institucional todavía anclada en modelos homogeneizadores (De la Torre y Martín, 2020). Estudios recientes destacan la importancia de la formación docente, la accesibilidad curricular y el diseño de entornos inclusivos para favorecer la participación del alumnado con TEA (Hortal y Sanchis, 2022). No obstante, algunas investigaciones sugieren que en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) estas dificultades persisten y tienden a intensificarse, debido a la complejidad organizativa de los centros, la fragmentación curricular y el aumento de las demandas sociales y académicas (Grosso, 2022). En este sentido, la escolarización en contextos ordinarios no garantiza per se procesos inclusivos reales si no se acompaña de una transformación de prácticas, actitudes y apoyos (González de Rivera et al., 2022). Esta comunicación analiza la producción científica sobre prácticas inclusivas dirigidas al alumnado con TEA en ESO mediante una revisión sistemática de artículos publicados entre 2020 y 2026. La búsqueda se realizó en tres bases de datos (SCOPUS, Web of Science y ERIC). Se incluyeron únicamente estudios empíricos desarrollados en contextos ordinarios que escolarizaban a alumnado con TEA, de 12 a 21 años, centrados en prácticas inclusivas. La búsqueda inicial arrojó 558 documentos, de los que se seleccionaron 99 tras el cribado interjueces. Los resultados evidencian que las prácticas inclusivas más efectivas se vinculan a metodologías activas y flexibles, sistemas de apoyo dentro del aula, formación docente específica y continua y el uso de la tecnología; lo que coincide con Batanero et al. (2025) y Jodra-Chuan (2024). No obstante, persisten dificultades relacionadas con la rigidez curricular, la fragmentación de apoyos y una concepción limitada de la inclusión como respuesta individualizada. Se destaca la necesidad de avanzar hacia modelos que reconozcan la diversidad como valor y derecho, superando enfoques centrados en el déficit o la adaptación puntual.

Para saber más

Batanero, J. M. F., Cerero, J. F., & Rueda, M. M. (2025). Accesibilidad tecnológica y autismo: Nivel de formación del profesorado de educación secundaria, bachillerato y formación





profesional. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 11(2), 42-58. <https://doi.org/10.24310/ijtei.112.2025.21437>

De la Torre González, B., y Martín, E. (2020). La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un Avance Desigual. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 249-268.

<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>

De las Casas, M., Verde, M. González, R. Hernández, C y Confederación Autismo España (2023). *El alumnado con autismo. Guía de orientaciones generales para equipos docentes en educación primaria y secundaria*. Real Patronato sobre Discapacidad y Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. <https://www.sis.net/documentos/ficha/589677.pdf>

González de Rivera, T., Fernández-Blázquez, M. L., Simón Rueda, C., & Echeita Sarr ionandia, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115-135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>

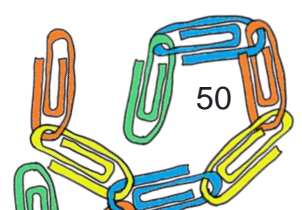
Grosso, M. L. (2022). Programación curricular inclusiva en la escuela secundaria de Córdoba (Argentina) para estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). *Búsqueda*, 8(1), e521. <https://doi.org/10.21892/01239813.521>

Hortal, Á., & Sanchis, R. (2022). El trastorno del espectro autista en la educación física en primaria: Revisión sistemática. *Apunts Educación Física y Deportes* (150), 45–55. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/4\).150.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/4).150.05)

Jodra-Chuan, M. (2024). Factores implicados en la inclusión educativa de alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA): Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 19(2), 1-14. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.02.254>

López-Marí, M., Vidal-Esteve, M. I., & López-Gómez, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.56047/mlsisj.v2i1.1318>

Vidal-Esteve, M. I. (2024). Inclusión educativa y trastorno del espectro del autismo: Facilitadores y contextos. *Contextos Educativos. Revista de Educación* (34), 35–57.





REVISIÓN DE LAS NECESIDADES QUE PRESENTAN LAS FAMILIAS DE ALUMNADO CON TDHA

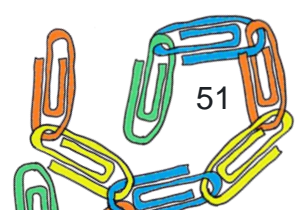
Belén Suárez Lantarón
Universidad de Extremadura

Resumen

La familia constituye el entorno inicial en el que el niño o niña adquiere sus primeras habilidades sociales y afectivas, siendo un pilar fundamental, sobre todo cuando se presentan retos vinculados al aprendizaje o a la conducta (Fontalvo et al., 2025). Sin embargo, diversos estudios indican que las familias de niños con TDAH suelen sentirse poco escuchadas, escasamente informadas y, con frecuencia, desplazadas del proceso educativo (Pérez y Téllez, 2020). Este desequilibrio en la relación centro-familia no solo limita la construcción de respuestas inclusivas coherentes, sino que también genera una brecha en la atención integral del alumnado (Vinueza et al., 2025). Precisamente, el objetivo de este trabajo es identificar cuáles son las necesidades y demandas que presentan las familias de alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). La metodología utilizada, de carácter cualitativo, es la revisión sistemática de la literatura (2020-2025) siguiendo las fases que se indican en el protocolo PRISMA. La muestra la componen 33 artículos. Los resultados obtenidos se organizan en cinco categorías relacionadas con los recursos (económicos, humanos, educativos, psicológicos y escolares), destacando que las principales necesidades detectadas se concentran en torno a los recursos educativos y pedagógico-psicológicos (85 %), mostrando un fuerte interés por mejorar la formación docente y las metodologías de intervención en el aula. Sin embargo, los recursos económicos, aunque menos mencionados (40 %), se posicionan como un factor transversal que condiciona el acceso a los demás apoyos. Como conclusión señalar la urgencia de atender las necesidades de las familias para lograr un correcto desarrollo integral de los niños y niñas con TDAH, así como incorporar la voz de las familias en las políticas educativas inclusivas, promoviendo una atención conjunta, contextualizada y centrada en el bienestar del alumnado con TDAH.

Para saber más

- Fontalvo-Polo, S. P., Gutiérrez-Hernández, K. V., Gutiérrez-Pallares, M. J. y Monroy-Coronell, J. M. y Pineda-Alhucema, W.F. (2025). Calidad de Vida en Familias con Niños Diagnosticados con Trastornos del Neurodesarrollo. *Tejidos Sociales*, 7(1), 11-18.
- Pérez-Aldeguer, S., y Téllez, L. (2020). La calidad de vida de las familias de niños con TDAH: un estudio cualitativo. *Siglo Cero*, 51(1), 19-33.
- Vinueza-Vinueza, D. J., Ortiz-Mancero, M. F., & Nuñez-Naranjo, A. F. (2025). La inclusión educativa y el rol de la familia: colaboración entre el hogar y la escuela para el éxito académico. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(3), 317-333. <https://doi.org/10.47230/unsum-ciencias.v9.n3.2025.317-333>



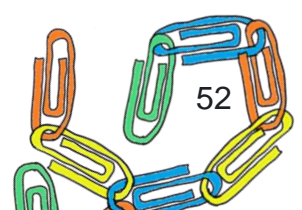


MÁS ALLÁ DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE INCLUSIÓN EN ALTAS CAPACIDADES Y DESARROLLO INTEGRAL

Sofía Tellechea Gómez-Ibarlucea
Universitat de València

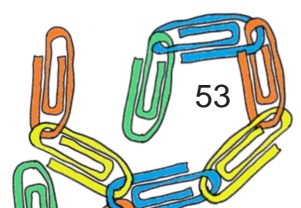
Resumen

El presente estudio de caso aborda la experiencia de un joven con altas capacidades intelectuales, con el propósito de conocer su trayectoria académica y social desde una perspectiva inclusiva, con el fin de comprender no sólo su experiencia personal, sino también las limitaciones y desafíos que aún persisten en la atención a las altas capacidades. A partir de su caso, se busca destacar cómo el acompañamiento familiar, educativo y emocional influye en su adaptación, bienestar y crecimiento integral, superando la visión reduccionista que asocia la alta capacidad únicamente con el rendimiento académico. La información se obtuvo a través de una entrevista semiestructurada, que permitió profundizar en las percepciones, vivencias y reflexiones personales del sujeto entrevistado respecto a su desarrollo educativa, sus relaciones sociales, su autoconocimiento y las diversas trayectorias de otras personas con altas capacidades con las que ha convivido. De la entrevista emergen rasgos característicos de las altas capacidades: creatividad, motivación intrínseca, curiosidad intelectual y capacidad de autoaprendizaje. Pero, además, el entrevistado reconoce la importancia del apoyo familiar como pilar fundamental de su desarrollo, destacando la comprensión y acompañamiento emocional recibidos. También señala la relevancia del entorno escolar y del rol docente, en la medida en que la inclusión no se limite a la adaptación curricular, sino que fomente la participación social y la integración con sus pares. El caso evidencia que un enfoque centrado exclusivamente en lo académico puede generar vacíos significativos en el desarrollo personal y social de los estudiantes con altas capacidades. Es más, el entrevistado reflexiona sobre cómo algunos compañeros con perfiles similares han enfrentado aislamiento o frustración debido a la falta de atención a sus necesidades emocionales. Esto pone de relieve la necesidad de una educación inclusiva que promueva la cooperación entre familia, escuela y comunidad y que contemple todas las dimensiones del individuo, tanto el talento intelectual, como también el bienestar emocional y la integración plena del estudiante en su entorno.





MESA DE COMUNICACIONES 3: ARTE Y MIRADAS INCLUSIÓN



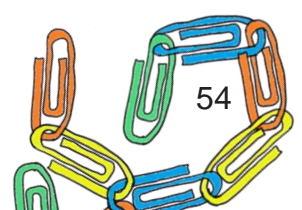


EL PERSONAJE CON DISCAPACIDAD EN LOS LIBROS DE LITERATURA INFANTIL EN ESPAÑA

Kainara Ferreira de Souza
Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

Dentro de un libro literario pueden habitar historias que reflejan el mundo, el imaginario, la pluralidad y la polifonía de la vida; para algunos teóricos, este objeto conserva en sí las cualidades de retrato y de espejo del ser humano. Con el fin de comprender de qué modo la literatura infantil se interesa – o no – por promover en sus páginas el reconocimiento de la diversidad. Esta investigación tiene como objetivo presentar los resultados del mapeo de las discusiones en artículos científicos sobre la representación de la discapacidad en la literatura infantil española. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática (Scoping Review) mediante el protocolo PRISMA ScR para identificar, en cinco bases de datos, los artículos que cumplieran los criterios de búsqueda de este trabajo. Tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, el corpus final se compuso de siete artículos publicados entre 1998 y 2021, que analizan obras de literatura infantil editadas entre 1980 y 2020. El resultado de esta investigación evidencia que, en el curso de estos 40 años, el personaje con discapacidad, que antes era principalmente con síndrome de Down y discapacidad física, se amplía para incluir una diversidad funcional que no parece estar pautada por un diagnóstico ni por elementos físicos estereotipados que señalen una enfermedad o discapacidad. También se observa el uso de protocolos o checklist para identificar tanto al personaje con discapacidad como las relaciones, el texto e ilustraciones. Por último, se destaca la predominancia de personajes con discapacidad que no responden a una forma humana. Muchas investigaciones se han basado en una muestra literaria ampliamente conocida y de fácil acceso en España; posibilitando que el profesorado y equipo docente un ejercicio pedagógico para la inclusión.





LA SEÑORA ESTÁ MUY ENFADADA CON LOS JEFES Y NO LE GUSTAN LAS CORBATAS. UNA EXPERIENCIA DE ARTE CONTEMPORÁNEO EN FORMACIÓN PERMANENTE DIRIGIDA A TRABAJADORES ADULTOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

M^a Belén Franquet Montufo belen.franquet@udl.cat
<https://orcid.org/0009-0009-4407-8882>
Glòria Jové Monclús gloria.jove@udl.cat
<https://orcid.org/0000-0003-3750-861X>
Universitat de Lleida

Resumen

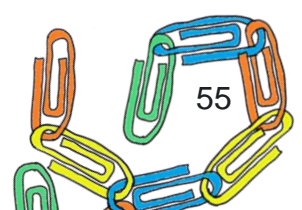
En esta comunicación mostramos el potencial del arte contemporáneo como plataforma de pensamiento y disparador de creación conjunta de conocimiento en contextos de inclusión social y educativa. Si bien la presencia de las artes en ámbitos educativos y sociales se encuentra actualmente en auge, la singularidad de esta propuesta reside en situar el arte contemporáneo como herramienta pedagógica en un proceso formativo no reglado, orientado a la mejora de las habilidades personales y la gestión de conflictos en el ámbito laboral.

Analizamos la experiencia llevada a cabo con ocho participantes en el marco de un curso de formación permanente dirigido a profesionales con diversidad funcional de un centro especial de trabajo, con el propósito de dotarles de herramientas personales para el manejo de la gestión de conflictos.

La obra de arte contemporáneo “Tocats” de la artista Eva Salas, fue el disparador para construir un relato mediado que les acercara a las vivencias que cada una de las personas tenía en relación con los conflictos en el ámbito laboral y personal. La obra consta de imágenes generadas mediante inteligencia artificial, que actúa como herramienta de mediación en la creación de contextos formativos que permiten emerger las múltiples voces de las personas participantes.

Realizamos un análisis cualitativo de las narrativas realizadas por parte de los participantes en formación a partir de las obras. A pesar de que son lecturas muy lineales de la obra constatamos la potencia de las imágenes que les permite conectar de forma simbólica con su vida cotidiana, permitiendo poner palabras a situaciones que les interpelan, como la dificultad de relación con la figura de dirección, la adicción a los videojuegos y cómo ello deteriora la interacción con sus familiares, etc.... Estas observaciones nos permiten afirmar que a pesar de la dificultad de abstracción que tienen los participantes, el arte contemporáneo funciona como metáfora que les permite comprender, reflexionar y mejorar sus formas de vida.

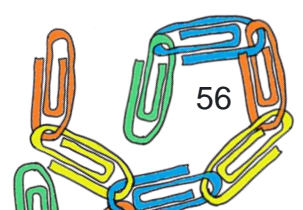
Los participantes destacan sentirse mirados y escuchados, y reivindican la creación de más espacios de este tipo, señalando a la obra de arte como un dispositivo de alteridad, reconocimiento y producción compartida de conocimiento.





Para saber más

- Jové Monclús, G., Farrero Oliva, M., & Betrián Villas, E. A. (2013). *Aprender, enseñar y comunicar a través del arte contemporáneo en formación de maestros*. En M. B. Vigo Arrazola & J. Soriano Bozalongo (Coords.), *Educación inclusiva: desafíos y respuestas creativas* (pp. 328–338). Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza
- Momoli, D. B. (2024). A prática no ensino da arte em contextos escolares: questões iniciais para um debate cada vez mais necessário. *Revista Apotheke*, 10(2), 230–246.
<https://doi.org/10.5965/244712671022024230>
- Sales, A. (Coord.). (2025). *Encuentros inesperados entre arte y pedagogía: Transformando la formación de profesionales de la educación para la inclusión y la interculturalidad* (138 p.). Edicions de la Universitat de Lleida. ISBN 978-84-9144-548-7



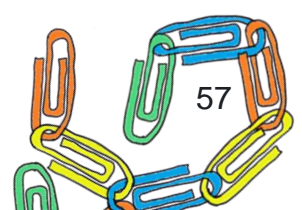


LA REPRESENTACIÓN DE LA DISCAPACIDAD A TRAVÉS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: ESTEREOTIPOS

Vicente Gabarda Méndez, María Isabel Vidal Esteve y
María Mercedes Romero Rodrigo
Universitat de València

Resumen

En la actualidad, es cada vez más habitual recurrir a la inteligencia artificial generativa (en adelante, IAG) para dar respuesta a las necesidades que surgen en el ámbito laboral, académico o personal. De este modo, las herramientas que ofrecen este servicio se convierten en un lugar donde buscar información sobre temáticas diversas y arrojan datos que van configurando representaciones sociales de diferentes realidades. Partiendo de esta idea, se propone un estudio que tiene por objetivo explorar la representación que hacen tres herramientas de IAG (ChatGPT, Copilot y Perplexity) sobre diversos tipos de diversidad (asociada a discapacidad intelectual, motriz y sensorial) a través de las imágenes que proporciona. Igualmente, se propone la identificación de posibles estereotipos en estas representaciones, considerando que pueden generar visiones parciales y sesgadas de estos colectivos. Tomando como criterios el género, la raza, la edad y el tipo de diagnóstico, los resultados arrojan algunos hallazgos relevantes: en relación con el género, se representa de manera mayoritaria el masculino (en ocho de las nueve imágenes), la raza caucásica (en siete de las nueve representaciones) y con sujetos jóvenes o de mediana edad en todos los casos. En relación con el diagnóstico, se representa la discapacidad intelectual con sujetos con Síndrome de Down en dos de las tres imágenes, en silla de ruedas en las tres imágenes representativas de la discapacidad motriz y tres sujetos con discapacidad visual (con gafas oscuras y bastón) en el caso de la sensorial. Estos resultados confirman la representación sesgada de los diferentes colectivos en base a todas las variables estudiadas, siendo necesaria la alfabetización mediática de la ciudadanía para la reflexión crítica sobre la IAG.





DISCAPACIDAD EN LA NARRATIVA AUDIOVISUAL: REVISIÓN DE ENFOQUES Y TENDENCIAS

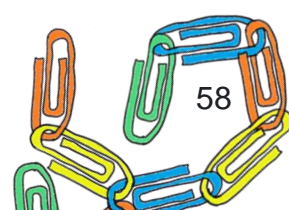
Ana Guadalupe Gallego, Ana Rosa Arias-Gago y Camino Ferreira
Universidad de León

Resumen

En el actual contexto de expansión y consolidación del cine y la televisión como agentes culturales centrales, las obras narrativas audiovisuales constituyen una herramienta educativa y de transmisión de valores. La representación de la discapacidad en este medio constituye un ámbito de especial relevancia, dado su potencial para reproducir estereotipos o promover discursos inclusivos que favorezcan una comprensión más amplia y matizada del colectivo. Esta comunicación presenta una revisión crítica de treinta y nueve artículos académicos que analizan el retrato de la discapacidad en obras audiovisuales narrativas y los estereotipos que aún prevalecen. El análisis se desarrolló mediante un procedimiento cualitativo de categorización temática y comparación transversal de resultados. Los estudios revisados evidencian que los enfoques teóricos y conceptuales predominantes son el capacitismo, el empleo del cuerpo discapacitado como metáfora y el empleo de prótesis narrativas como recursos simbólicos. En relación con las tendencias de producción, en veinticuatro de los estudios consultados se trataba de películas, seguidas de las series. Destaca notablemente el cine de producción occidental, aunque se observa una tendencia al alza de la aparición de estos personajes en obras procedentes de la industria árabe/hindi e incluso de carácter más independiente. Los géneros cinematográficos en los que aparecen un mayor número de personajes con discapacidad son el dramático ($n=12$) y las comedias ($n=9$), seguidos de las películas infantiles ($n=4$). Por último, la discapacidad más representada es la física ($n=17$), seguida por la intelectual ($n=11$) y la sensorial ($n=11$), el trastorno del espectro autista ($n=9$) y enfermedades raras ($n=5$) y enfermedad mental ($n=5$). Estas tendencias revelan la necesidad de ampliar los horizontes representacionales del mundo audiovisual, tratando de generar representaciones que reflejen el hecho de que la discapacidad es un fenómeno transcultural e interseccional que afecta a las personas racializadas, LGTBIQ+, así como a aquellas personas residentes en países con bajo nivel de ingresos. Así mismo, se subraya la ausencia de un retrato de la vida cotidiana de las personas con discapacidad, pues las producciones se centran en arcos narrativos en torno a su discapacidad.

Para saber más

Gallego, A. G., Ferreira, C., & Arias-Gago, A. R. (2025). Stereotyped Representations of Disability in Film and Television: A Critical Review of Narrative Media. *Disabilities*, 5(4), 87. <https://doi.org/10.3390/disabilities5040087>





REVISIÓN CRÍTICA DE LOS ESTEREOTIPOS DE LA DISCAPACIDAD EN OBRAS AUDIOVISUALES CONTEMPORÁNEAS

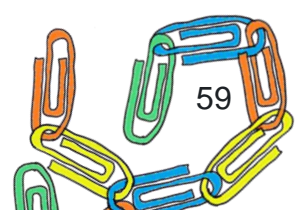
Ana Guadalupe Gallego, Camino Ferreira y Ana Rosa
Arias-Gago
Universidad de León

Resumen

Las obras audiovisuales narrativas, como el cine y las series, poseen un gran potencial para transmitir mensajes que influyen de manera progresiva en los espectadores y, con el tiempo, en la sociedad en su conjunto. Este poder comunicativo, combinado con representaciones más realistas y diversas, puede contribuir a cuestionar y erradicar los estereotipos más frecuentes sobre las personas con discapacidad. Esta comunicación analiza los estereotipos vigentes en la representación de la discapacidad en el cine y la televisión a partir de una revisión sistemática de treinta y nueve estudios académicos que examinan personajes con discapacidad. Se aplicaron criterios de inclusión y exclusión previamente definidos a los resultados obtenidos en bases de datos académicas, realizando un cribado por año de publicación e idioma, título y contenido del resumen. Se excluyeron tres estudios por la falta de acceso al texto completo o por incompatibilidad con el software de análisis. Este se desarrolló mediante un procedimiento cualitativo de categorización temática y comparación transversal de resultados. Se identificó la prevalencia de veintiún estereotipos, entre los que destacan patrones narrativos como “el Supercrip” (figuras heroicas que superan su discapacidad mediante esfuerzo individual o la adquisición de habilidades extraordinarias), la persona con discapacidad como “monstruo o villano”, “fuente de inspiración para las personas sin discapacidad”, “el dulce inocente” o “la víctima pasiva resignada con su situación”, entre otros. La persistencia de estos patrones en el medio audiovisual refuerza perspectivas capacitistas que promueven la normatividad corporal, presentando la discapacidad como una condición excepcional o ajena, lo que enfatiza el binomio entre personas con discapacidad y personas sin discapacidad. No obstante, se observa también la aparición de numerosas representaciones más inclusivas y dirigidas a diversas audiencias, lo que sugiere un avance significativo hacia discursos más equitativos. En conjunto, los resultados afianzan la literatura en torno a la naturaleza reduccionista y dramática de las obras audiovisuales de carácter narrativo que tratan la discapacidad, así como la necesidad de avanzar hacia representaciones audiovisuales inclusivas y adecuadas que superen los retratos limitados y estereotipados, reflejando la diversidad y complejidad de las experiencias de personas con discapacidad.

Para saber más

Gallego, A. G., Ferreira, C., y Arias-Gago, A. R. (2025). Stereotyped Representations of Disability in Film and Television: A Critical Review of Narrative Media. *Disabilities*, 5(4), 87. <https://doi.org/10.3390/disabilities5040087>





REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA REPRESENTACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL CINE

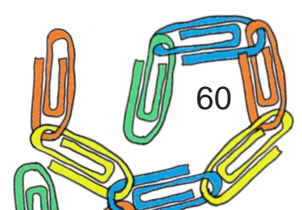
Jessica García Javier, Pau García Grau y Claudia Tatiana Escorcia Mora.

Departamento de Educación Inclusiva Desarrollo Sociocomunitario y Ciencias de la Ocupación. Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Valencia. Campus Capacitas Universidad Católica de Valencia.

Resumen

La manera en la que la sociedad interpreta la “diferencia” está en constante transformación; pudiendo favorecer la inclusión o, por el contrario, reforzar actitudes discriminatorias. El objetivo de esta investigación es analizar cómo es representada la discapacidad en las películas infantiles orientadas a la primera infancia, identificando estereotipos y creencias capacitistas, así como valorar el cine como herramienta para promover culturas la inclusivas desde edades tempranas. Esta investigación se fundamenta en una revisión sistemática basada en películas orientadas a la etapa de educación infantil. Se diseñó una estrategia de búsqueda particular utilizando plataformas cinematográficas en lugar de bases de datos académicas. El protocolo de revisión utilizado sigue las directrices de la declaración PRISMA. La búsqueda se realizó en IMDb, Netflix, Google Scholar y mediante el apoyo de la inteligencia artificial. Se establecieron criterios específicos de inclusión y exclusión, seleccionando películas y cortometrajes destinados a niños de 0 a 6 años, estrenados entre 1980 y 2025 y que abordaran la discapacidad de manera directa o indirecta. Tras el proceso de cribado y revisión manual, se seleccionaron 23 películas y cortometrajes para el análisis.

Los resultados muestran que el repertorio actual para niños de educación infantil es bastante escaso. En relación con la representación de los tipos de discapacidad, el trastorno del espectro autista es el más representado, seguido de la discapacidad motriz. De las 23 muestras seleccionadas, 7 no han cumplido con los criterios de una visión inclusiva. Se identifican patrones de idealización del personaje con discapacidad como un héroe inspirador, narrativas de superación y representaciones basadas en el modelo médico-rehabilitador. Debido a la naturaleza exploratoria de este trabajo, la discusión no se centra en comparar los resultados, más bien se centra en reflexionar en profundidad sobre las implicaciones. Pese a que ha habido un avance positivo con el paso de los años, siguen presentes mensajes capacitistas en el cine infantil. La representación de las personas con discapacidad debe ser respetuosa, auténtica y mostrar personajes activos con voz propia. A través de proyecciones respetuosas desde edades tempranas se puede despertar el pensamiento crítico y promover culturas inclusivas.





PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA INCLUSIÓN EN EL AULA A TRAVÉS DE PROYECTOS MUSICALES PARTICIPATIVOS

Isabel Julve-Saura¹, Borja Juan-Morera², Lidón Moliner-Miravet¹ y Alberto Cabedo-Mas³

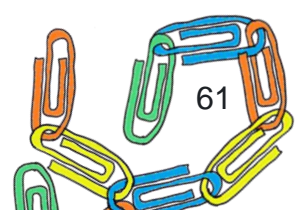
¹*Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I (España)*

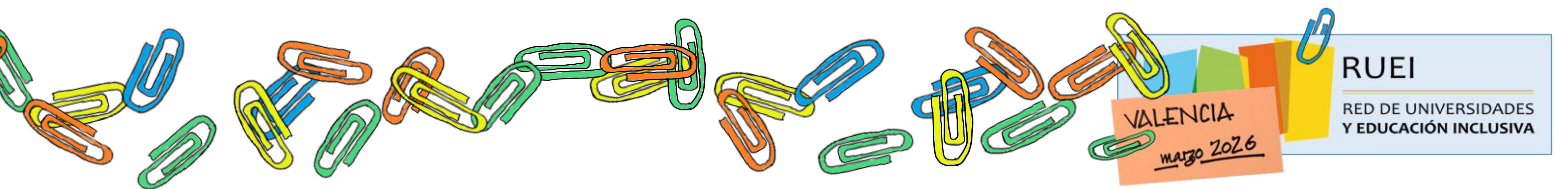
²*Departamento de Expresión musical, plástica y corporal. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza (España)*

³*Departamento de Educación y Didácticas Específicas. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I (España)*

Resumen

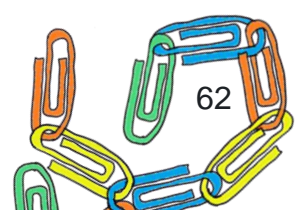
Los proyectos musicales participativos, entendidos como iniciativas educativas basadas en la práctica musical activa y colectiva, favorecen el desarrollo personal y social del alumnado, el acceso a aprendizajes musicales y la participación en prácticas artísticas. El presente estudio analiza las percepciones de docentes especialistas en educación musical de primaria y secundaria sobre los proyectos musicales que implementan en el aula, y cómo estos contribuyen a la creación de entornos educativos más inclusivos. Desde un enfoque cualitativo y con un diseño fenomenológico-interpretativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez docentes de música en activo, seis de educación primaria y cuatro de secundaria, pertenecientes a centros educativos de diversas comunidades autónomas del Estado español. La información obtenida de las entrevistas fue categorizada mediante el análisis de contenido, que permitió identificar temas recurrentes a través del software NVivo 15. Concretamente, nos focalizamos en la categoría inclusión, dentro de la cual se establecieron diferentes códigos: accesibilidad, gestión de la diversidad, estrategias inclusivas y barreras que dificultan la implementación de proyectos musicales participativos plenamente inclusivos en los centros educativos. Estas barreras incluyen, entre otras, la escasa formación del profesorado en inclusión educativa o la falta de recursos económicos para cubrir con los gastos que conlleva la organización de dichos proyectos. Los resultados señalan que el aula de música se percibe como un entorno especialmente positivo para promover el reconocimiento de la diversidad. Asimismo, los docentes destacan que los proyectos musicales participativos favorecen la interacción y cooperación entre estudiantes con diferentes capacidades y contextos, además de crear vínculos que trascienden el aula. Este estudio, a partir de la experiencia y la mirada del profesorado, pone de manifiesto el valor de la música como recurso pedagógico para avanzar hacia una educación inclusiva, subrayando el potencial de los proyectos para generar espacios educativos más equitativos y participativos.





Para saber más

- Cabedo-Mas, A., y Díaz-Gómez, M. (2013). Positive musical experiences in education: Music as a social praxis. *Music Education Research*, 15(4), 455–470. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.763780>
- Campbell, P. S. (2017). *Music, education, and diversity: Bridging cultures and communities*. Teachers College Press.
- Díaz, S., y Moliner, O. (2020). Redefiniendo la educación musical inclusiva: Una revision teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 17, 21-31. <https://doi.org/10.5209/reciem.69092>
- Gisbert, V. y Tizón, M. (2022). *Música, inclusión y gestión emocional en el aula de Educación Infantil*. En S. Olivero (Ed.), *Artes y humanidades en el centro de los conocimientos: Miradas sobre el patrimonio, la cultura, la historia, la antropología y la demografía* (pp. 901–917). Dykinson.
- Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press.
- Jiménez Medialdea, M. B., Cortón de las Heras, M. D. L. O., Arriaga Sanz, C., y Cabedo Mas, A. (2023). *Educación musical con y desde la comunidad: Conversaciones entre docentes en torno al potencial transformador de proyectos musicosociales*. En A. Ocaña Fernández (Coord.), *El laboratorio pedagógico: Un espacio horizontal de investigación y transformación educativa* (pp. 3–139). Octaedro.
- Odena, O. (2009). *Early music education as a tool for inclusion and respect for diversity: study paper for the Bernard van Leer Foundation*. University of Brighton & Bernard van Leer Foundation.
- Rivarola, J. M. S. (2024). *La inclusión social y educativa por medio de la música. La evaluación de experiencias*. En XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa, IV Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE: Libro de actas, Barcelona 18-21 de junio de 2024 (pp. 608–611). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Terziyska, P. (2020). Musical activities in support of inclusive education. *Pedagogy*, 92(1), 71–83.





FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN ALFABETIZACIÓN CINEMATOGRÁFICA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

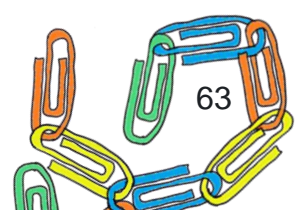
López Fuentes, Ana Virginia
Universidad de Zaragoza

Resumen

Esta propuesta destaca el uso del cine en la formación inicial del profesorado para promover la educación inclusiva en su formación y en su futura labor docente. Se presenta como parte de un proyecto de innovación que se desarrolla actualmente en el curso 2025-2026, y como continuación de otros tres proyectos de innovación ya finalizados, llevados a cabo en los cursos 2022-2023, 2023-2024 y 2024-2025. Un total de 18 profesores e investigadores de la Universidad de Zaragoza y de la Universidad de Alcalá, expertos en análisis cinematográfico y en metodologías activas para la inclusión, toman como referencia el cine contemporáneo desde la perspectiva del intercambio social y cultural existente actualmente para trabajar con el futuro profesorado. Se utiliza el cine como método de difusión, análisis y reflexión acerca del valor de la diversidad. El propósito es formar profesionales de la educación capaces de abogar por la igualdad, la justicia social y la equidad dentro y fuera del aula a través del cine. Este proyecto se desarrolla de manera participativa y colaborativa con el alumnado mediante la investigación sobre la acción y el desarrollo de experiencias cinematográficas en las aulas, trabajando con el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2003, 2016), el análisis formal de textos audiovisuales (Bordwell, 1989) y el desarrollo de actividades con películas, series y cortos desde la perspectiva de la inclusión y la equidad (López y Fernández, 2021; Martínez-Salanova, 2006). Se desarrolla en diferentes asignaturas, como por ejemplo en “Innovación en la escuela Inclusiva”, “La Educación en la Sociedad del Conocimiento”, “La Igualdad desde una Perspectiva de Género” o “Teaching, Listening and Speaking Skills”. El total de alumnado involucrado varía entre 150 y 200 participantes cada curso. Desde las diferentes asignaturas, se tiene en común la búsqueda de la transformación educativa hacia la igualdad y la justicia social (Vigo y Beach, 2021) a través de actividades realizadas con materiales audiovisuales en los Grados de Magisterio de Educación Primaria e Infantil y en los Másteres de Profesorado y de la Enseñanza del Inglés. Este proyecto trata de dar respuesta a la necesidad de trabajar con el análisis, el entendimiento y la discriminación de medios audiovisuales en el contexto actual. Se trabaja el cine con el objetivo de formar a los y las futuras profesoras para afrontar la realidad de unas aulas que no es sino lo más heterogénea posible cada día, aunque se sigue partiendo de un currículum destinado a sociedades homogéneas (Vigo et al., 2022).

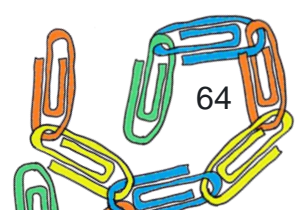
Para saber más

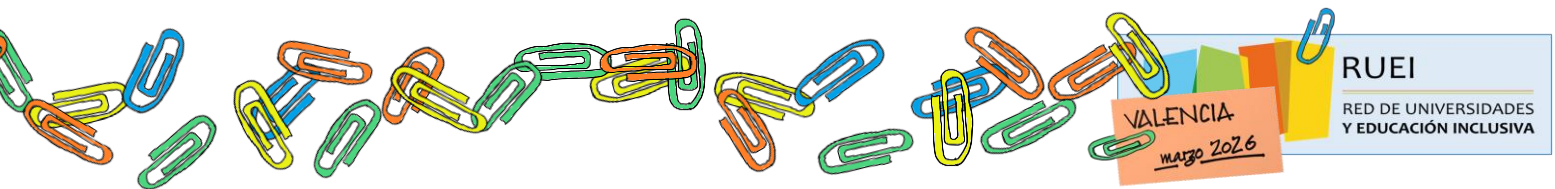
Bordwell, D. (1989). *Making Meaning*. Harvard University Press.





- López-Fuentes, A. V., & Fernández-Fernández, R. (2021). Analysing the potential of Disney-Pixar films for educating young children in inclusive values. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1616-1633.
- Martínez-Salanova, E. (2006). De la transculturación a la interculturalidad. Cómo presentan los me-dios la emigración, el mestizaje y las relaciones interétnicas. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 5(2), 45-53.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Grupo Planeta (GBS).
- Van-Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222.
- Vigo, B. y Beach, D. (2021). Promoting professional growth to build a socially just school through participation in ethnographic research. *Professional Development in Education*, 47(1), 115-127.
- Vigo, B., Dieste, B. y Blasco, A. (2022). Education Recommendations for Inclusive Education from the National Arena in Spain. Less poetry and more facts. *Journal for Critical Education Policy Studies* 20(2), 275-314.





EL ARTE COMO FACILITADOR DE LA PARTICIPACIÓN EN LA CO-CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

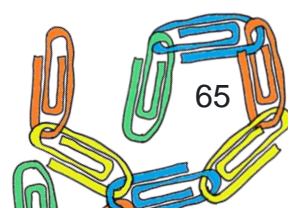
Odet Moliner García, Aitana Salvà Pont, Mercé Barrera
Ciurana, Auxiliadora Sales Ciges
Universitat Jaume I

Resumen

A pesar de los esfuerzos por fomentar la voz, la participación de estudiantado tradicionalmente marginado, como puede ser aquel con discapacidad intelectual, sigue siendo una asignatura pendiente. Para revertir esta exclusión, el uso de metodologías artísticas y la co-construcción de narrativas pedagógicas se presentan como herramientas clave para transformar al estudiantado en el agente central de su propia realidad. Las prácticas artísticas permiten la implicación de todas las personas favoreciendo procesos de expresión creativa que promueven la reflexión, el empoderamiento y la conexión. Estas prácticas contribuyen al cambio, tanto a nivel personal como comunitario. El objetivo de esta comunicación es analizar cómo las prácticas artísticas facilitan la participación del alumnado en la construcción de narrativas pedagógicas sobre experiencias vividas en contextos educativos. Para el desarrollo del estudio se ha empleado una metodología observacional apoyada en registros visuales y audiovisuales. Se han documentado situaciones de construcción de narrativas colectivas mediante fotografías y píldoras de vídeo. El estudio se enmarca en el curso UniDiversitat de la Universitat Jaume I, un curso para la formación, el empleo y la vida independiente de jóvenes entre 18 y 30 años con discapacidad intelectual, del desarrollo y del espectro autista. En este curso se imparte un programa formativo denominado “Investiguem” en el que el alumnado aprende a desarrollar una investigación inclusiva. Para mostrar los resultados de la investigación se ha co-construido una narrativa pedagógica inclusiva utilizando el círculo narrativo como estrategia y el collage como método artístico. En el estudio han participado 19 personas entre estudiantado, profesorado y talleristas, artistas que incorporan prácticas conceptuales propias del arte comunitario. Los resultados ponen de manifiesto cómo el uso de elementos artísticos favorece la participación activa de todas las personas en el proceso de construcción de narrativas y democratiza la co-construcción del conocimiento. El arte actúa como un puente que conecta espacios compartidos para crear un mundo inclusivo y accesible para todos. El alumnado ha podido reflejar en el material artístico su experiencia pedagógica y el uso de elementos artísticos ha promovido la articulación de ideas y la reflexión sobre las mismas.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en los proyectos I+D+I: Co-construcción de narrativas pedagógicas inclusivas en procesos de transformación socioeducativa (CONAPEI) (PID2023-151491NB-I00) financiado por el MICIU, e Investigación inclusiva para la

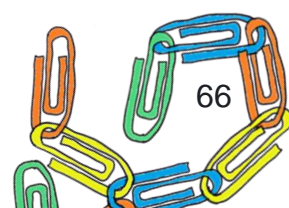




emancipación: Co-construcción de narrativas pedagógicas en procesos de transformación educativa (INECO) (CIAICO/2023/133) financiado por la Generalitat Valenciana. También es parte de la tesis doctoral que corresponde a la ayuda PREP2023-001572 financiada por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por el FSE+

Para saber más

- Bonilla, O. P., Buriticá, J. J., y Escárraga, S. L. (2015). Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos educativos vulnerables: La voz del estudiante. *Textos y Sentidos* (12), 25–40.
- Ceballos-López, N. y Saiz-Linares, Á. (2019). Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 329–350. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9157>
- Gray N, Ore de Boehm C, Farnsworth A, et al. (2010) Integration of creative expression into community based participatory research and health promotion with NativeAmericans. *Family & Community Health* 33(3), 186–192.
- Pettinger, C., Parsons, J. M., Cunningham, M., Withers, L., D'Aprano, G., Letherby, G., ...& Ayres, R. (2017). Engaging homeless individuals in discussion about their food experiences to optimise wellbeing: A pilot study. *Health Education Journal*, 76(5), 557-568.
- Salvà, A. y Moliner, O. (2024). Análisis del uso de la fotovoz en un proceso de investigación inclusiva. Contextos Educativos. *Revista de Educación* (34), 9-33.





CUANDO LA LITERATURA ACOMPAÑA: UNA PROPUESTA INCLUSIVA PARA TRABAJAR EL DUELO EN LA ESCUELA

Aina Pons-Triay y Sebastià Verger Gelabert.
Universitat de les Illes Balears (UIB), España.

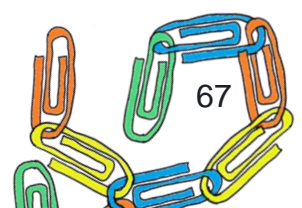
Resumen

La muerte y el duelo forman parte de la experiencia vital de la infancia y, en consecuencia, también de la vida escolar. Sin embargo, continúan siendo temas poco visibilizados en la escuela, a pesar de su impacto emocional y educativo. Desde una perspectiva de educación inclusiva, atender a la diversidad implica no solo considerar las diferencias funcionales o cognitivas, sino también reconocer y acompañar la diversidad emocional y vital del alumnado. En este marco, la presente comunicación describe una experiencia educativa desarrollada en un centro público de Educación Infantil y Primaria, orientada a abordar el duelo y la muerte a través de la literatura infantil. La propuesta se enmarca en el Proyecto I+D+i Cuidados paliativos y calidad de vida (CPYCVIA), impulsado por el GREID de la UIB, y se concreta en la implementación de un plan piloto en el CEIP Mare de Déu del Carme (Maó, Illes Balears). El plan se desarrolló mediante cuatro sesiones por grupo, adaptadas a cada ciclo, y culminó con un producto final compartido que dio visibilidad al trabajo realizado y reforzó el sentido comunitario. Desde un enfoque cualitativo y descriptivo, la experiencia se articuló a partir de la lectura compartida de álbumes ilustrados, conversaciones guiadas y actividades de expresión oral, simbólica y escrita. El rol del adulto se centró en acompañar sin dirigir, validar las emociones y respetar los silencios, desde una intencionalidad educativa, inclusiva y preventiva, sin finalidad terapéutica. Los resultados muestran una alta implicación del alumnado, la aparición espontánea de relatos personales y familiares, y una mejora en la capacidad para expresar y compartir emociones complejas. Asimismo, se observaron cambios positivos en el clima de aula y una valoración muy favorable del profesorado, que destacó la utilidad de la literatura infantil como mediadora y la necesidad de formación. La experiencia pone de relieve el potencial de la literatura infantil como buena práctica en educación inclusiva, en concreto para favorecer el conocimiento mutuo del alumnado, el intercambio de emociones y experiencias, y, en definitiva, la cohesión de grupo. De este modo, se subraya la importancia de integrar propuestas de este tipo en los proyectos educativos de centro.

Para saber más

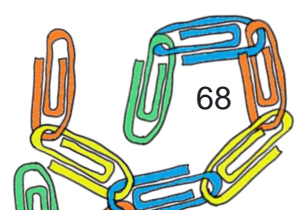
De la Herrán, A., y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica: Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Universitas.

De la Herrán, A., Rodríguez Herrero, P., y Serrano Manzano, M. (2022). Do parents want death to be included in their children's education? *British Journal of Educational Studies*, 70(4), 489–508. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1955221>





- Kübler-Ross, E. (1969). *Sobre la muerte y los moribundos* (4a ed.). Grijalbo.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.
- Rodríguez Herrero, P., de la Herrán, A., y Cortina, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje-servicio. *Educación XX1*, 18(1), 189–212.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12317>
- Rodríguez Herrero, P., de la Herrán, A., Serrano Manzano, M., y Martínez Rodríguez, M. A. (2022). What do teachers think of death education? *Death Studies*, 46(6), 1401–1411.
<https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1861245>





LA REPRESENTACIÓN DEL TERRITORIO RURAL VALENCIANO EN LA PELÍCULA “¡VAYA VACACIONES!”

Jesús Rivera Olmo
Universidad de Cádiz

Resumen

Angulo Rasco y Blanco García (1994) señalan que hay infinidad de materiales didácticos susceptibles de usarse en las aulas, entre ellos, las películas. La película analizada formaría parte de la categoría “representaciones de los fenómenos” (la España vaciada). Se ha elegido “¡Vaya vacaciones!” (2023) porque difunde estereotipos que influyen en el estudiantado sugiriendo que lo rural es inferior (Theobald y Wood, 2010). Se ha adoptado la metodología cualitativa, en concreto, el análisis de contenido multimodal (diálogos e imágenes) para analizar cómo aparecen representados los territorios rurales de la Comunidad Valenciana. Los resultados se han organizado en tres representaciones que son las siguientes: paisajísticas, tecnológicas y socioculturales. En las paisajísticas, aparecen imágenes tópicas: el pueblo rodeado de un paisaje agrícola, el tractor, una bolsa llevada por el viento que da la impresión de que es un lugar sin vida (como los matojos rodando en las películas del oeste) ...; en las tecnológicas, a la nieta mayor le falla Internet, se queja y dice que en Madrid eso no sucede, la casa de los abuelos tiene una televisión muy antigua, no hay router... y, en las socioculturales, al llegar al pueblo, el nieto exclama: “¡Si no hay nada en el pueblo!”, dos niñas dicen que se divierten destrozando avisperos con una escopeta como si los del pueblo tuvieran costumbres extravagantes, la casa de los abuelos se representa en general oscura y con aspecto de abandono y los nietos menosprecian y consideran aburridas las fiestas del pueblo. Por último, se puede discutir que la película tergiversa y manipula los hábitos cotidianos para que el público perciba los territorios rurales y, por extensión, sus escuelas como inferiores. Este discurso es pernicioso porque transmite al alumnado unas actitudes, conocimientos y creencias estereotipadas y erróneas (Clifford et al., 1995; Theobald y Wood, 2010). Estos prejuicios no ayudan a construir una sociedad más justa, democrática e inclusiva y refuerza la idea de jerarquía de realidades, territorios...

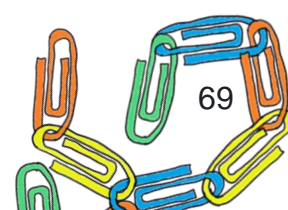
Para saber más

Angulo Rasco, J. F. y Blanco García, N. (Coords) (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe.

Clifford, B. R., Gunter, B. y McAleer, J. (1995). *Television and children: Program evaluation, comprehension, and impact*. Lawrence Erlbaum Associates.

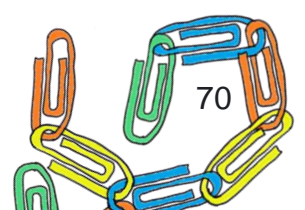
García León, V. (2023). *¡Vaya vacaciones!* [Película]. Telecinco Cinema; Quexito Films; Aliwood y Creced y Multiplicaos AIE.

Theobald, P. y Wood, K. (2010). *Learning to be rural: Identity lessons from history, schooling, and the U.S. corporate media*. En K.A. Schafft y A.Y. Jackson (Eds.), *Rural Education for the*



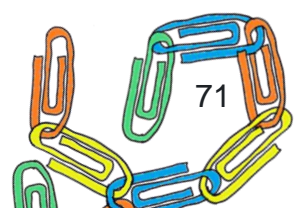


Twenty-First Century: Identity, Place, and Community in a Globalizing World (pp. 17-33).
The Pennsylvania State University Press.





MESA DE COMUNICACIONES 4: ESCUELA INCLUSIVA





LA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO EJE DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

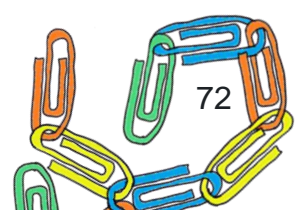
Emma María Albert Monrós, Rafael Altozano Rubio,
Miriam Elizabeth Aguasanta Regalado, Isabel María
Gallardo Fernández
Universitat de València

Resumen

La presente comunicación recoge la experiencia concreta de un centro público de Educación Infantil y Primaria ubicado en el área metropolitana de la ciudad de València (España). En el transcurso de estos últimos años, la escuela ha emprendido un proceso de reflexión colectiva que ha supuesto una transformación total de su identidad (Schön, 1998), y que la ha llevado a impulsar diferentes proyectos de innovación escolar. De entre todos ellos, destaca la biblioteca escolar como un espacio comunitario que promueve la inclusión, la renovación pedagógica de las prácticas curriculares y la organización escolar. Ante tal hecho, y en el marco de un proyecto más amplio de indagación cualitativa (Flick, 2015), se pretende explorar y comprender cómo la biblioteca escolar se erige como un espacio educativo que articula prácticas inclusivas y promueve la relación escuela-comunidad (Torrego-Seijo y Monge-López, 2021). Con el interés de ofrecer un proceso educativo integral, la escuela inició una reestructuración del espacio educativo, diseñando un lugar atractivo y caracterizado por su distribución descentralizada que promueve el valor de la lectura (Alcaraz-Hinojosa, 2020). Este escenario se erige así como uno de los puntos neurálgicos sobre los que gravita la construcción de un Proyecto Educativo de Centro inclusivo, vertebrado a partir de diversas actuaciones curriculares como las tertulias dialógicas o el apadrinamiento lector, un recurso metodológico que garantiza la inclusión en los procesos de transición entre Infantil y Primaria. Igualmente, este Proyecto se vincula con la comunidad mediante su apertura al barrio una vez por semana gracias a la autogestión realizada por las familias del centro. En conclusión, tras la implantación del Proyecto, la biblioteca escolar se ha constituido como uno de los ejes sobre los que se construye una educación transformadora que promueve la autonomía, la responsabilidad y el pensamiento crítico de los infantes (Freire, 2023) a la vez que impulsa la cohesión social y teje vínculos entre la comunidad y la escuela para contribuir al desarrollo de una sociedad más justa.

Para saber más

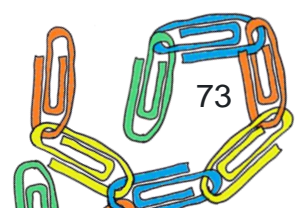
- Alcaraz-Hinojosa, S. (2020). La biblioteca escolar y de aula: Un estudio de caso sobre la transformación de espacios y recursos desde la voz de los agentes dinamizadores. *Investigaciones sobre Lectura*, 14, 131-148. <http://hdl.handle.net/10481/65581>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno.

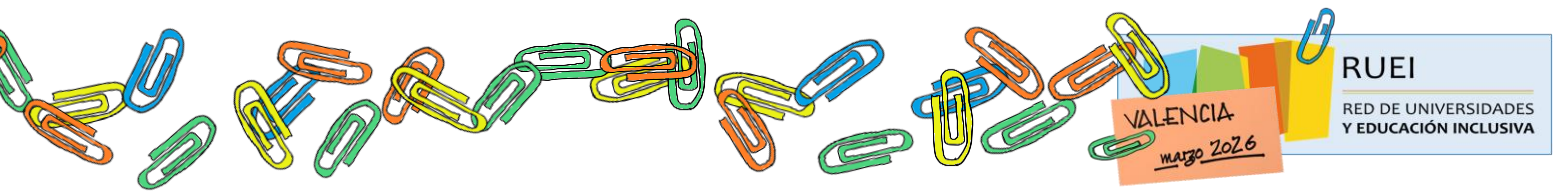




Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Torrego-Seijo, J. C. y Monge-López, C. (eds.) (2021). *Inclusión y convivencia en los centros educativos. Experiencias y propuestas*. Síntesis.



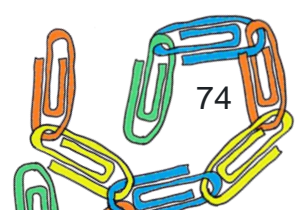


CUANDO OTROS LENGUAJES HABLAN EN LOS ESPACIOS ESCOLARES. LA FOTO VOZ COMO TÉCNICA NARRATIVA INCLUSIVA PARA LA INFANCIA

Katia Álvarez Díaz e Inmaculada González Falcón.
Departamento de Pedagogía. Universidad de Huelva.

Resumen

La inclusión educativa exige prácticas pedagógicas equitativas y enfoques de investigación coherentes con el reconocimiento de la diversidad y el derecho a la participación del alumnado. Respecto a la infancia, este reto se intensifica debido a la centralidad que históricamente ha ocupado el lenguaje verbal adulto como vía legítima de expresión, contribuyendo a invisibilizar otras formas de comunicación infantil. El presente estudio analiza el potencial de la fotovoz como técnica narrativa inclusiva para explorar cómo escolares de 3 a 5 años, desde su diversidad de capacidades, ritmos y formas de expresión, perciben y habitan los espacios de su escuela. Se opta por un enfoque cualitativo, de carácter interpretativo-participativo, mediante un estudio de caso único en un centro público de educación infantil y primaria en Huelva. Las fases del proyecto incluyeron una preparación ética y pedagógica del trabajo con el grupo escolar, la toma de fotografías por parte del alumnado sobre los espacios escolares y sesiones posteriores de mediación narrativa. El análisis de la información se llevó a cabo mediante una codificación temática de las narrativas multimodales asociadas a las fotografías, atendiendo a dimensiones espaciales, relaciones y afectivas. Los resultados muestran que la fotovoz potencia la inclusión al permitir que todos los niños y niñas participen desde sus propias posibilidades, sin imponer un único modo de expresión. Las imágenes facilitaron la expresión de significados a través de palabras, gestos, silencios, movimientos y emociones. La diversidad infantil se manifiesta en las distintas maneras de mirar, usar y significar los espacios escolares. Los espacios abiertos, naturales y flexibles emergen como escenarios inclusivos que facilitan la exploración autónoma, el juego diverso y la interacción entre iguales, mientras que otros espacios más normativizados se asocian a experiencias de restricción y menor agencia. Asimismo, las narrativas visuales y multimodales revelan vínculos emocionales con determinados lugares, así como necesidades, preferencias y significados heterogéneos. En conclusión, la fotovoz se consolida como una técnica inclusiva que contribuye al reconocimiento los múltiples lenguajes infantiles, reforzando la concepción de la inclusión basada en la participación, atención a la diversidad y justicia desde las primeras etapas educativas.





PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LOS CAMBIOS NECESARIOS EN LOS CENTROS ORDINARIOS PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO ESCOLARIZADO EN UNIDADES ESPECIALES

Pilar Arnaiz-Sánchez, Javier Abellán Rubio, Remedios de Haro-Rodríguez y Carmen María Caballero
Universidad de Murcia

Resumen

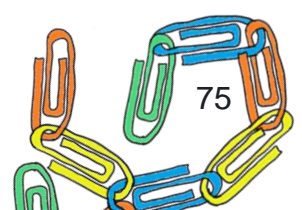
La educación inclusiva se ha consolidado como la pieza angular de los sistemas educativos capaz de garantizar la presencia, la participación, el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes en las aulas ordinarias. Desde esta perspectiva, la inclusión no debe entenderse como una mera estrategia de atención a la diversidad, sino como un proceso continuo de transformación de las políticas, las culturas y las prácticas de los centros educativos. Así pues, el objetivo general de este estudio es analizar las percepciones del profesorado sobre los cambios que han de producirse en los centros ordinarios para la inclusión de todos los estudiantes en las aulas ordinarias.

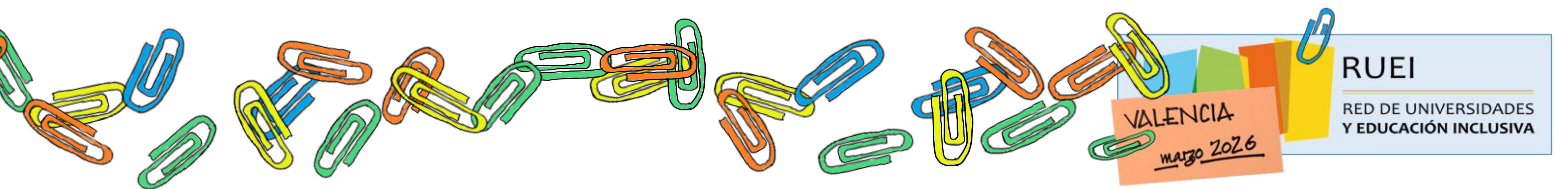
Con este fin, se desarrolló una investigación cualitativa de corte descriptivo, en la que se realizaron entrevistas semiestructuradas a 106 docentes regulares y especialistas (Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje), pertenecientes a 25 centros educativos (13 de educación especial y 12 de educación primaria).

Los resultados ponen de manifiesto que la inclusión requiere recursos humanos suficientes y especializados capaces de dar respuesta a la diversidad del alumnado. El profesorado destaca la importancia de disponer de ratios más bajas que le permitan ofrecer una atención personalizada que favorezca la participación de todos los estudiantes. Del mismo modo, subraya la necesidad de emplear estrategias de co-docencia y de colaboración docente, así como la flexibilidad curricular y las adecuaciones metodológicas, al considerarlas prácticas esenciales para construir contextos de aprendizaje inclusivos.

En conclusión, estos hallazgos refuerzan la idea de que la inclusión educativa requiere enfoques organizativos flexibles y una cultura basada en la colaboración y en la corresponsabilidad. El estudio evidencia que el fortalecimiento del número de recursos humanos, la formación de dichos recursos, la adecuación de las ratios, la evaluación continua y la implementación de prácticas pedagógicas colaborativas y flexibles constituyen pilares fundamentales para avanzar hacia la inclusión de todos los estudiantes en las aulas ordinarias.

En este sentido, la investigación realizada cuenta con grandes beneficios para la mejora de las políticas y las prácticas educativas, al proporcionar un diagnóstico exhaustivo de los cambios a realizar en el sistema educativo para trazar una educación más inclusiva.



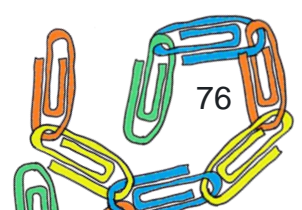


Financiación

Este trabajo es parte del proyecto de I+D+i PID2022-138349NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa. También se agradece a la Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia (España), por la ayuda predoctoral concedida (22320/FPI/23).

Para saber más

- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S. y Caballero, C. M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152. <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>
- Arostegui I., Ozerinjauregi N., De La Iglesia, B. y Dainese, R. (2023). Claves para desarrollar contextos de aprendizaje inclusivos para el alumnado con enfermedades raras. *Educatio Siglo XXI*, 41(3), 31-50. <https://doi.org/10.6018/educatio.566131>
- Orlandini, L. & Panzavolta, S. (2025). *Spazi di inclusione. Ripensare l'ambiente per favorire la partecipazione di tutti*. En B. De Angelis (Ed.), *Ambienti Flessibili. Creatività, inclusione, ecología, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogía* (pp. 18-27). Architettura, Società e Innovazione, Roma Tre-Press.
- Sanahuja, A., Borri, C. y De Angelis, C. (2022). Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 17-37. <https://doi.org/10.35362/rie8914993>
- Simón, C., Palomo, R. & Echeita, G. (2024). The duty to promote an inclusive educational system: A phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 803-819. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513>
- Soldevila, J., Farré, L. y Simó, N. (2025). Repensar la escuela inclusiva y democrática con las voces del alumnado. Dos estudios de caso. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 33-42. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.90409>
- Torralba, J. A., Angosto, R., Lara, N., Martínez, R., Sánchez, M. D., Cárceles, A. M. & Alcaraz, S. (2025). *Parejas pedagógicas: una experiencia de co-enseñanza en educación*. En P. Arnaiz-Sánchez y R. de Haro-Rodríguez (Ed.), *Trazando una investigación inclusiva* (pp. 189-212). Dykinson.
- UNESCO (2023). *Transforming education for the future*. UNESCO.
- Walton, E. (2025) Why inclusive education falters: a Bernsteinian analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 29(4), 570-584. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2241045>





EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO ESCOLAR ASTURIANO: UN DEBATE ENTRE LA VOLUNTAD Y LA PRÁCTICA

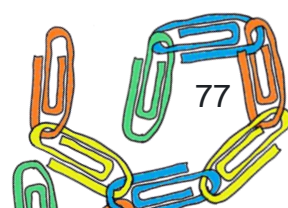
Sara de la Fuente-González, Andrea María González-López, Alejandro Rodríguez-Martín
Universidad de Oviedo

Resumen

La Educación Inclusiva constituye uno de los principales retos de nuestro sistema educativo, un hecho que nos invita a repensar cómo se diseñan y desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se plantea como un enfoque que orienta la planificación curricular hacia la creación de entornos educativos flexibles y accesibles, capaces de responder a la diversidad del alumnado sin recurrir a adaptaciones individualizadas. El DUA tiene su origen en los principios del Diseño Universal, asociados a la arquitectura, y se estructura en torno a tres principios fundamentales: múltiples medios de compromiso, de representación y de acción y expresión. Estos principios reconocen las distintas vías para construir el aprendizaje y promueven estrategias que diversifican el acceso a los contenidos, la participación en el proceso educativo y las formas de demostrar lo que se ha aprendido. A este respecto, la literatura señala que la aplicación del DUA puede favorecer el desarrollo de prácticas docentes más inclusivas, si bien la evidencia empírica es muy limitada, especialmente en el contexto español. Este estudio tuvo como objetivo analizar el estado del DUA en el Principado de Asturias, explorando las actitudes hacia el enfoque y las formas de implementación percibidas por distintos agentes educativos. Para ello se adoptó un diseño metodológico mixto de carácter concurrente, integrando datos cuantitativos y cualitativos procedentes de profesorado, servicios de orientación e inspección educativa. Los resultados mostraron una actitud generalmente favorable hacia el enfoque y un amplio consenso sobre su potencial inclusivo. No obstante, la implementación práctica resulta sensiblemente inferior a la valoración teórica, lo que evidencia una brecha entre conocimiento y aplicación. Las principales barreras identificadas se relacionan con la falta de formación práctica y continuada, la escasez de tiempo, las ratios elevadas, la limitación de recursos y las dificultades de coordinación docente. Estos resultados evidencian que el potencial del DUA solo puede materializarse cuando existen condiciones institucionales y formativas que permitan trasladar el enfoque al trabajo cotidiano en el aula.

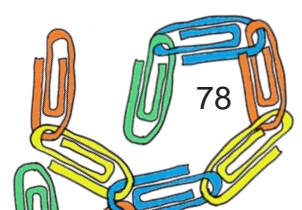
Para saber más

Alba-Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68.





- Avellán-Zambrano, M., & Alcívar-Pincay, G. A. (2024). Diseño universal para el aprendizaje: Percepciones, desafíos y necesidades formativas de los docentes. *Arandu UTIC*, 11(2), 49-70. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.251>
- Berrios, X. del P., & Herrera, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 59-73. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios3>
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- De la Fuente-González, S., y Rodríguez-Martín, A. (2026). Percepciones docentes e implementación del DUA en el marco de la educación inclusiva. *Alteridad*, 21(1), 37-50.
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>
- Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, E., & Ordiales Iglesias, T. (2020). *Huellas para la inclusión: Fundamentos para responder a la diversidad e implementar el D.U.A.* Ediuno.
- Sánchez-Serrano, J.-M. (2024). El DUA en la cuerda floja: Un análisis de las críticas al modelo. *Estudios sobre Educación*, 46, 57-77. <https://doi.org/10.15581/004.46.003>





APOYOS PARA LA INCLUSIÓN EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO: UN ESTUDIO INTERCENTROS

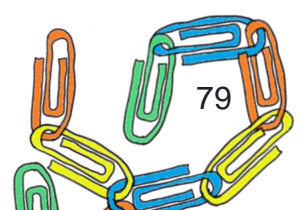
Mercè Juan Millera y Gemma Riera Romero
*Universitat de Vic.
Universitat Central de Catalunya.*

Resumen

Cuando en el aula se trabaja mediante equipos cooperativos, los alumnos que encuentran barreras para la participación y el aprendizaje reciben apoyo de sus compañeros, favoreciendo una educación más inclusiva. Con los centros participantes se constituyó un grupo de trabajo vinculado a la Universidad de Vic, en el marco de un proyecto de innovación pedagógica. El objetivo fue realizar un proceso de observación y análisis compartido entre escuelas para identificar claves de intervención y elementos facilitadores que favorezcan tanto el funcionamiento de los equipos cooperativos como la participación del alumnado que encuentra barreras. Asimismo, se elaboró un documento que recoge prácticas educativas significativas, claves de mejora y estrategias inclusivas. La investigación se inscribe en el enfoque de investigación-acción-reflexiva (Taylor y Bogdan, 1996), sustentado en el paradigma fenomenológico y en el paradigma del cambio (Colmenares, 2008). Desde un diálogo colaborativo entre profesionales (Gillies, 2006), se generaron procesos de reflexión conjunta orientados a la mejora de la práctica educativa. Los resultados muestran que el apoyo entre el alumnado dentro de los equipos cooperativos favorece la inclusión cuando se comparten objetivos, se realizan actividades que fomentan la ayuda mutua y se prepara a los grupos mediante estrategias de diseño universal que permiten acoger a todos los compañeros. La modelización de la ayuda y la celebración de los logros alcanzados fortalecen la cohesión y el sentido de pertenencia. Del mismo modo, el apoyo entre el profesorado se consolida a través de la coordinación entre agentes educativos, la planificación conjunta y la reflexión compartida sobre la práctica. La codocencia se revela como una herramienta eficaz para mejorar las actividades inclusivas y compartir experiencias. Se propone incorporar el rol de ayudante dentro de los equipos, diseñar actividades y fomentar proyectos interdisciplinares que enriquezcan el aprendizaje. Enseñar a ayudar y aprender a ser ayudado resulta esencial para la inclusión de todos los miembros que configuran un equipo cooperativo. Profundizar en la codocencia y ampliar las prácticas de observación docente permitirá seguir generando conocimiento y transformación en la educación inclusiva.

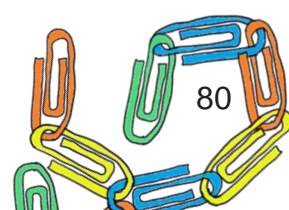
Para saber más

- Colmenares, E. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Gillies, D. J. M. (2006). A curriculum for excellence: a question of values. *Scottish Educational Review*, 38(1), 25-36.





Taylor, T. & Bogman, T. (1996). El impacto de la educación en la salud mental. *En Revista de Psicología Educativa* 10, 147-162.





DIRECCIÓN ESCOLAR INCLUSIVA: ALGUNOS HALLAZGOS DESDE LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO ANDALUZ

María del Carmen López López y María José León Guerrero
Universidad de Granada

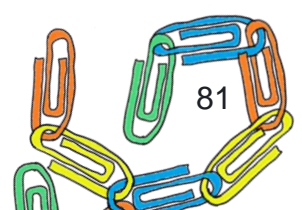
Resumen

Fortalecer y promover el liderazgo pedagógico e inclusivo en las instituciones educativas se ha convertido en foco de atención para organismos internacionales y expertos. Este interés, respaldado por numerosas contribuciones nacionales, atribuye a las direcciones escolares un rol decisivo en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes, en la formación y desarrollo profesional del personal docente y en la transformación de las escuelas en espacios inclusivos. Esta comunicación aporta algunos datos procedentes de varios estudios financiados con fondos públicos en los que han participado las universidades de Sevilla, Huelva, Jaén y Granada. Son estudios cuantitativos por encuesta en los que se han aplicado los cuestionarios LEIQ-Docentes y LEIQ-Familias y que pretenden conocer las acciones inclusivas promovidas por las direcciones escolares y su grado de implantación en los centros escolares de educación obligatoria desde la perspectiva de los docentes y las familias. Los resultados revelan que existen diferencias en función de los agentes participantes, los niveles de enseñanza, la titularidad de los centros, el nivel socioeconómico de la zona en que se encuentran ubicadas las instituciones educativas y la especialidad de los docentes. Por otro lado, y aunque se aprecian coincidencias que evidencian un auge en el ejercicio de un liderazgo más pedagógico e inclusivo de las direcciones escolares en algunos aspectos (coordinación docente, acceso de todas las familias a la información en periodos de matriculación, ...), los participantes demandan mayor implicación de las direcciones escolares en aspectos como la participación de las familias y el alumnado en la toma de decisiones y los procesos de evaluación, o en la superación de obstáculos que afectan al éxito del alumnado de familias vulnerables. Algunos de estos hallazgos invitan a contemplar la necesidad de impulsar políticas educativas que potencien la formación inclusiva de todo el profesorado, la creación y desarrollo de culturas y prácticas inclusivas en las escuelas y la presencia de equipos directivos y liderazgos comprometidos con una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, como propone Naciones Unidas en el objetivo 4 de la Agenda 2030.

Para saber más

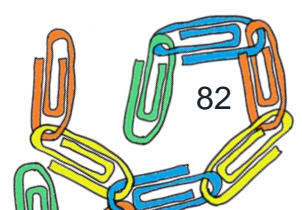
Ainscow, M. (2025). *Un giro inclusivo a la equidad. Desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos*. Narcea.

Causton, J. & Teoharis, G. (2017). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Brookes Publishing Co.





- DeMatthews, D.E., Serafini, A., & Watson, T.N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). *Inclusive School Leadership: A Tool for Self-Reflection on Policy and Practice*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Self-Reflection_Tool.pdf
- Harris, J., Carrington, S., & Ainscow, M. (2017). *Promoting equity in schools. Collaboration, inquiry and ethical leadership*. Routledge.
- Leithwood, K. (2023). The personal resources of successful leaders. *A narrative Review Education Sciences*, 13(9), 932. <https://doi.org/10.3390/educsci13090932>
- López-López, M.d.C., León Guerrero, M.J., & Crisol-Moya, E. (2021). Inclusive Leadership of School Management from the View of Families: Construction and Validation of LEI-Q. *Education Sciences*, 1(9), 511. <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>
- López-López, M. C., León-Guerrero, M. J., & Hinojosa-Pareja, E. F. (2022). Construction and validation of Leading Inclusive Education in Compulsory Education Questionnaire (LIE-Q-Teaching Team). *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2052–2071. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2053215>
- Shields, C. M., & Hesbol, K. A. (2020). Transformative leadership approaches to inclusion, equity, and social justice. *Journal of School Leadership*, 30(1), 3-22. <https://doi.org/10.1177/1052684619873343>
- UNESCO (2021). *Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824_spa



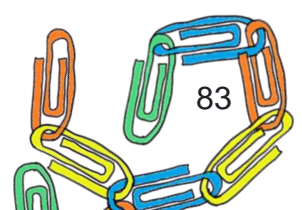


LA ESCUELA POR DENTRO: NARRATIVAS DE EVALUACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL EN ANDALUCÍA. ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES

Manzano Fernández María del Rocío
Universidad de Cádiz

Resumen

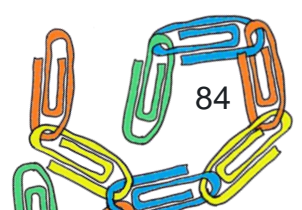
La evaluación en Educación Infantil ha estado tradicionalmente vinculada a prácticas de control, medición y clasificación que, en muchos casos, generan barreras para la participación y el aprendizaje del alumnado. Frente a este enfoque, la evaluación inclusiva se concibe como un proceso ético, formativo y participativo, orientado a garantizar el derecho de todos los niños y niñas a aprender en contextos educativos equitativos y respetuosos con la diversidad, entendiendo la evaluación como un proceso de comprensión y mejora del aprendizaje y no como un mero mecanismo de medición y calificación (Santos, 1998; Sanmartí, 2012). En este marco, la presente comunicación se inscribe en una tesis doctoral en curso, vinculada al proyecto de I+D+i DI-COLEA: Diálogos Inclusivos. Construyendo narrativas colaborativas para la educación en Andalucía, cuyo propósito es analizar y proyectar los significados y prácticas de la evaluación inclusiva en Educación Infantil (0-6 años) desde la voz de las personas protagonistas en la escuela. El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, inclusivo y participativo, enmarcado en el paradigma interpretativo, mediante un diseño de estudio de casos múltiples de carácter etnográfico. Los casos seleccionados corresponden a una escuela infantil de primer ciclo (0-3 años), un centro educativo de segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) y una fundación sin ánimo de lucro que trabaja con infancia en contextos de vulnerabilidad. La recogida de información se articula a través de observación directa y sistemática, entrevistas en profundidad y semiestructuradas, asambleas con el alumnado, análisis documental y técnicas participativas, favoreciendo la triangulación de fuentes, técnicas y voces. Al tratarse de una investigación en curso, se presentan los resultados esperados y aportaciones preliminares, orientadas a identificar los fundamentos de la evaluación inclusiva, comprender las narrativas del alumnado, las familias y el equipo educativo, y analizar prácticas evaluativas que promuevan la participación activa y la eliminación de barreras al aprendizaje (Zabalza, 1987). Asimismo, se pretende examinar la influencia de la normativa educativa andaluza en la configuración de estos procesos. La investigación aspira a contribuir a la construcción de nuevas narrativas sobre la evaluación en Educación Infantil, alineadas con los principios de la educación inclusiva, ofreciendo una comprensión situada y transferible que favorezca la reflexión crítica y la transformación de las prácticas evaluativas en los contextos educativos.





Para saber más

- Alcaraz, N. y Fernández, M. (2024). Evaluación y calificación ¿una relación tóxica? Funciones y finalidades diferenciadas y modelos de convivencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 7-9.
- Camarero, M., Renta, A. I., y Tierno, J. M. (2024). Evaluación y feedback para la mejora del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 7-9.
- Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (1), 79-89.
- Sanmartí, N. (2012). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos, M. A. (2024). ¿Qué hacemos con el cuchillo? Las finalidades de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 11-24.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Zabalza, M. A. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Narcea.





PENSAMIENTO CRÍTICO Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA ESCUELA RURAL

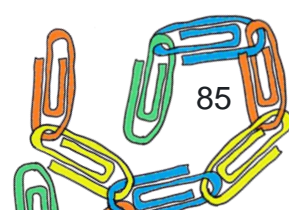
Amaya Mendívil-Chueca
Universidad de Zaragoza

Resumen

El Marco de acción del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, para una “educación de calidad”, incluye la necesidad de promover el pensamiento crítico en las instituciones educativas para que el alumnado pueda abordar los desafíos que enfrentan los diferentes contextos internacionales (UNESCO, 2016). En este sentido, en el contexto neoliberal actual, marcado por políticas de desarrollo capitalista, las zonas rurales en riesgo de despoblación se encuentran ante diferentes retos como son la pérdida de habitantes o el empeoramiento de sus condiciones socioeconómicas (Perpiña-Castillo et al., 2023). Dentro de este contexto, algunos estudios muestran cómo la escuela, desde una perspectiva inclusiva, podría contribuir al desarrollo de sus comunidades a partir de la consideración de sus potencialidades y necesidades y el diálogo con las mismas (Beach y Vigo-Arrazola, 2025; Hitotuzi, 2012; Moore et al., 2023; Vigo-Arrazola y Beach, 2022). Esta investigación es parte del proyecto nacional I+D+i PID2023-148480OB-I00. ALCOM. ‘Inclusión de las voces del alumnado y la comunidad para una educación creativa y sostenible en un contexto digital. Políticas y prácticas en la enseñanza obligatoria’, del proyecto autonómico PROY_S_15_24: Estrategias frente a la despoblación: Factores determinantes del dinamismo del medio rural y el papel de las políticas públicas y de la tesis doctoral que se está llevando a cabo sobre pensamiento crítico, escuela rural y justicia social. El objetivo de este trabajo es conocer cuáles son las posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico a partir de la participación de la comunidad en la escuela. El estudio, actualmente en desarrollo, toma un diseño etnográfico en dos escuelas rurales, situadas en localidades en riesgo de despoblación de la comunidad autónoma de Aragón. Los resultados preliminares muestran, por un lado, que la participación de la comunidad en la escuela, aunque fomenta el reconocimiento del capital local y fortalece el tejido comunitario, no constituye por sí misma una práctica emancipadora, ya que puede normalizar las desigualdades del territorio. Por otro lado, se han encontrado prácticas puntuales en las que se reflexiona sobre las problemáticas existentes y se dialoga sobre el futuro del pueblo, fomentando el pensamiento crítico del alumnado.

Para saber más

Beach, D. & Vigo-Arrazola, M. B. (2025): The myth of community value: the enacted curriculum function in schools in rural communities in Spain. *Education Inquiry*.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2025.2518678>





- Hitotuzi, N. (2012). Educando para a cidadania através do Drama-Processo. *Calidoscópio*, 10(1), 97-113. <https://doi.org/10.4013/cld.2012.101.09>
- Moore, S., Weikert, A., Downey, J., & Carroll, S. (2023). Elevating local knowledge in curriculum, conversation, and community: Creating connections across rural montana. *Australian and International Journal of Rural Education*, 33(2), 67-83. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.261409232998729>
- Perpiña-Castillo, C., Jacobs-Crisioni, C., Barranco, R., Curtale, R., Kompil, M., Vallecillo, S., Auteri, D. & Dijkstra, L. (2023). *Opportunities and challenges for remote rural areas in the European Union*. European Commission. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC135398>
- UNESCO (2016). Educación 2030: 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
- Vigo-Arrazola, B., & Beach, D. (2022). Las escuelas rurales ante las políticas de mercado: Un análisis meta-etnográfico. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (173). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6962>



INCLUSIÓN, PERTENENCIA Y DIFERENCIA: LAS VOCES DEL ALUMNADO

Giulia Meneghel, Laura Rayón-Rumayor, Ana M^a de las Heras-Cuenca
Universidad Complutense de Madrid (UCM)

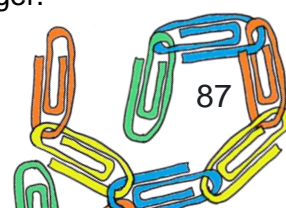
Resumen

Se presenta una investigación etnográfica realizada en una escuela pública de educación primaria de la Comunidad de Madrid a lo largo de un curso académico, cuyo objetivo es explorar cómo el alumnado experimenta el sentido de pertenencia en relación con las diferencias. El estudio se fundamenta en el marco de la educación inclusiva (Ainscow et al., 2006), entendida como un proceso político y cultural vinculado a la justicia social y a los derechos humanos (Armstrong y Barton, 2008; Freire, 1998; Giroux, 2001; McLaren, 1998). Asimismo, la investigación adopta una perspectiva crítica que prioriza las voces del alumnado y favorece la construcción colaborativa del conocimiento (Cook-Sather, 2006; Messiou, 2019). La etnografía se desarrolla en un centro escolar que atiende a un elevado porcentaje de alumnado de segunda generación migrante y de estudiantes con necesidades educativas especiales. El estudio involucra a un grupo de 26 estudiantes de quinto curso de educación primaria y emplea las técnicas de observación participante y foto-elicitación (Bautista et al., 2012; Harper, 2002; Pink, 2006) para acceder a las experiencias vividas por el alumnado. Los resultados preliminares revelan que el sentido de pertenencia del alumnado está estrechamente vinculado a determinadas diferencias (género, discapacidad, clase social y origen cultural) que influyen en el reconocimiento, la participación y la legitimidad dentro de la escuela. Desde la perspectiva del alumnado, el sentirse incluido se experimenta como una condición que debe ser conquistada mediante la adecuación a roles de género hegemónicos, la adhesión a expectativas normativas de capacidad y rendimiento y el acceso a recursos socioculturales valorados por la institución escolar. En este sentido, las prácticas escolares cotidianas, como la evaluación, las relaciones entre iguales y con el profesorado, así como el uso de los espacios y los tiempos, transforman a menudo la diferencia en déficit o en marginalidad. En este contexto, las sesiones de foto-elicitación crean espacios de transformación en los que las experiencias silenciadas o marginadas se hacen visibles. A través de este enfoque, las niñas y los niños, de manera colectiva, cuestionan las normas dominantes, articulan malestares, conflictos y experiencias de exclusión, y construyen narrativas alternativas de reconocimiento y participación.

Para saber más

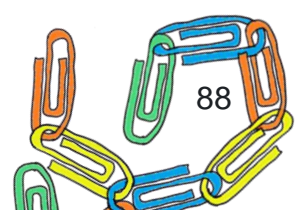
Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Armstrong, F., y Barton, L. (2008). *Policy, experience and change and the challenge of inclusive education: The case of England*. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 5-18). Springer.





- Bautista, A., Rayón, L., & de las Heras, A. M. (2012). Value of audiovisual records in intercultural education. *Comunicar*, 39, 169–176. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-07>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: ‘Student Voice’ in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467873X.2006.00363.x>
- Harper, D. (2002). Talking About Pictures: A Case For Photo Elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of the oppressed* (20th anniv. ed.). Continuum.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Greenwood Publishing Group.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education* (3rd ed.). Longman.
- Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 768–781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Pink, S. (2006). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research*. Sage.





PRÁCTICAS INCLUSIVAS: ACTITUD, DIVERSIDAD DE INTERESES Y ADAPTACIÓN DE MATERIALES

Mario Rodolfo Meza Rodríguez, Antonio Miñán Espigares
Universidad de Granada

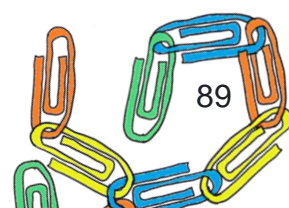
Resumen

Meza et al. (2023) señalan que una educación inclusiva efectiva requiere un enfoque colaborativo entre profesionales y profesorado, destacando la necesidad de fortalecer la capacitación docente en competencias específicas para la inclusión. Además de insuficiente formación, también se citan como barreras para la inclusión falta de recursos y resistencia al cambio. Espinoza-López (2023) identifica como factores clave la formación del profesorado, su actitud y disposición hacia la diversidad, subrayando que las creencias docentes influyen de manera directa en la implementación de metodologías inclusivas en el aula. COCEMFE (2024) destaca el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un enfoque pedagógico que contribuye a la eliminación de barreras y facilita el acceso al aprendizaje, al tener en cuenta la diversidad de estilos, ritmos y necesidades del alumnado. Este planteamiento se alinea con las propuestas de organismos internacionales como la UNESCO (2020), que abogan por sistemas educativos basados en la equidad, la participación y la garantía del derecho a una educación de calidad para todo el alumnado. Asimismo, Booth y Ainscow (2015) señalan que la inclusión debe entenderse como un proceso de transformación de las culturas, políticas y prácticas educativas, más allá de la mera provisión de recursos. El método utilizado en esta investigación fue la encuesta, mediante la elaboración de un instrumento ad hoc que contempló las dimensiones de actitud, intereses y materiales. El cuestionario fue respondido por 27 docentes de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, lo que permitió obtener una visión global de las percepciones del profesorado respecto a la inclusión educativa. Los resultados indican que el 70% considera que la presencia de alumnado con NEAE en el aula resulta enriquecedora. Asimismo, un 86% afirma que las actividades que proponen tienen en cuenta la diversidad de intereses. Sin embargo, un 40% señala disponer de materiales curriculares accesibles, lo que evidencia una brecha entre la actitud favorable hacia la inclusión y la disponibilidad de recursos adecuados. Como conclusión, se pone de manifiesto la necesidad de reforzar la formación docente en el diseño y adaptación de materiales curriculares accesibles, utilizando entre otros, las orientaciones prácticas de CEDEC (2020).

Para saber más

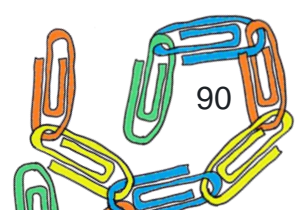
Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.

CEDEC (2020). *12 recomendaciones para elaborar materiales accesibles e inclusivos*.
<https://cedec.intef.es/12-recomendaciones-para-elaborar-materiales-accesibles-e-inclusivos/>





- COCEMFE (coord). (2024). *Guía de prácticas inclusivas inspiradoras*. Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE)
- Espinoza-López, V.A. (2023). Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*. VIII (2). 772-787. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2969>
- Meza, E.F., Velasco, G.A., Balladares, M.P.R., Pastuña, M^a. B. y Pesántez, D.M^a. (2023). Educación Inclusiva: Revisión de Prácticas y Políticas para una integración exitosa de estudiantes con discapacidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 7 (2).1498-1515. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5416
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: todos sin excepción*. UNESCO.





ANÁLISIS DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS Y DE ÉXITO DE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

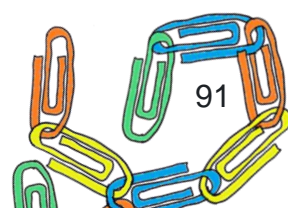
Silvia Molina Roldán¹, Laura Natividad-Sancho¹, Anne Gorospe Martínez de Ezquerecocha²

¹Universitat Rovira i Virgili

²Universitat de Barcelona

Resumen

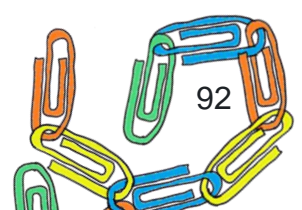
Aunque el número de alumnado con discapacidad que completa la educación obligatoria ha aumentado, aún existe una brecha en el acceso a la educación postobligatoria o superior en comparación con sus compañeros sin discapacidad. Las barreras estructurales, las actitudes sociales y la disponibilidad de prácticas inclusivas desempeñan un papel crucial en la configuración de estas trayectorias y de los resultados educativos, que se continúan en trayectorias vitales con mayores o menores niveles de inclusión social. En este contexto, el proyecto TRENDI. Trayectorias educativas inclusivas y de éxito de alumnado con discapacidad, financiado por el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2024-2027 (2025-2028), tiene como objetivo principal identificar las condiciones para unas trayectorias educativas inclusivas y de éxito del alumnado con discapacidad en la educación primaria y secundaria, con especial atención a las transiciones educativas, las especificidades de determinadas discapacidades y trastornos del desarrollo, y las posibles sinergias entre los contextos educativos formales y no formales. La finalidad es concretar las características de las estructuras y prácticas educativas que tienen mayor impacto para superar los desafíos existentes en las trayectorias educativas del alumnado con discapacidad y promover su transferencia. La principal estrategia metodológica es el estudio de caso, que se concreta en 10 estudios de caso de alumnado con diferentes capacidades y trayectorias educativas de investigación se lleva a cabo desde un enfoque de co-creación, incluyendo la creación de un Comité Asesor, para procurar la inclusión de todas las voces en la creación y la transferencia de conocimiento, de modo que maximice su impacto social. En una primera fase del proyecto se está llevando a cabo una amplia revisión de la literatura en las principales bases de datos, que está permitiendo identificar el conocimiento existente sobre: a) componentes clave de las trayectorias educativas de éxito del alumnado con discapacidad; b) facilitadores de transiciones exitosas a educación secundaria y postobligatoria; c) sinergias entre contextos educativos formales y no formales que facilitan trayectorias educativas de éxito y d) facilitadores de trayectorias educativas de éxito en discapacidades específicas.





Para saber más

- Argyropoulos, V. & Kanari, C. (2019). *The Role of Non-formal Learning Environments in Education and Socialization of Children with Visual Disability: The Case of Museums*. In: Halder, S., Argyropoulos, V. (Eds.). *Inclusion, Equity and Access for Individuals with Disabilities*. Palgrave Macmillan, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5962-0_7
- Creswell, J. & Creswell, D. (2023). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- O'Hagan, K.G., Stiefel, L., & Schwartz, A.E. (2024). The Academic Effects of Moving to Middle School on Students with Disabilities Relative to Their General Education Peers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 01623737241229990. <https://doi.org/10.3102/01623737241229990>
- Ralston, M. & Dally, K. (2022). Transition programs for children and youth with diverse needs. *International Perspectives on Inclusive Education*, 18, 91-107. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620220000018008>
- Sierra Martínez, S. & Parrilla Latas, Á. (2019). *Doing participative transitions: Development of methodological tools*. Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>
- Then, D. & Pohlmann-Rother, S. (2024). Adaptivity in the inclusive transition to school. *Frontiers in Education*, 8, 1304918. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1304918>
- Yin, R. (2012). *Applications of Case Study Research*. SAGE Publications.





ESCUCHAR PARA INCLUIR: EL TRÁNSITO DE EDUCACIÓN INFANTIL A PRIMARIA.

Clara Monteagudo Benítez e Irene Galán Ríos
Universidad de Huelva

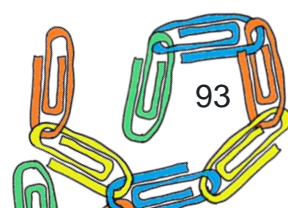
Resumen

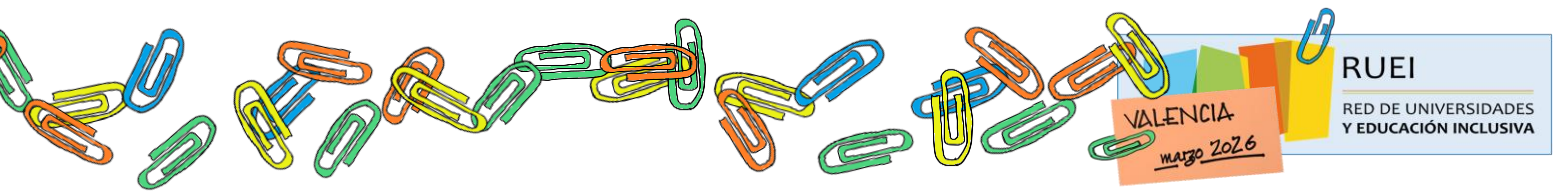
El tránsito educativo constituye un momento clave en la trayectoria escolar del alumnado, especialmente en las primeras edades, como es el paso de Educación Infantil a Primaria, un proceso que, tal y como advierten diversos expertos, influye de manera significativa en el desarrollo emocional, social y académico de los estudiantes (Argos et al., 2019; González Moreira, 2023; Fabian & Dunlop, 2007). Este proceso supone un reto pendiente, especialmente cuando no se atienden de forma sistemática las voces de los propios niños y niñas que lo viven. Esta aportación analiza el tránsito de Infantil a Primaria desde la visión de la infancia con el objetivo de comprender cómo el alumnado percibe, anticipa y experimenta este cambio educativo. La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo y sociocrítico, orientado a la mejora de la práctica educativa. Esta se llevó a cabo en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Huelva, con la participación de veinte estudiantes del último curso de Infantil y veinte menores de primer curso de Primaria. Mediante el empleo de entrevistas semiestructuradas en pequeños grupos, se recogió la información que permitió explorar las expectativas, miedos y experiencias reales del alumnado en torno al tránsito educativo. Los resultados muestran que los estudiantes de Infantil afrontan el paso a Primaria con ilusión por “hacerse mayores”, pero también con temores relacionados principalmente a la separación de sus amistades, el cambio de profesorado y la posible violencia por parte de los mayores. Por su parte, el estudiantado de Primaria señala una adaptación progresiva y mayoritariamente positiva, especialmente cuando existen figuras docentes conocidas y oportunidades para mantener vínculos sociales previos. Asimismo, se evidencian diferencias significativas en la organización espacio-temporal, la metodología y el peso de las normas, aspectos que influyen directamente en la vivencia del tránsito. De este modo, se subraya la necesidad de diseñar procesos de tránsito más inclusivos, que incorporen de forma activa la voz de la infancia, refuercen la coordinación entre etapas y prioricen el bienestar emocional del alumnado. Atender estas dimensiones se presenta como un desafío fundamental para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Para saber más

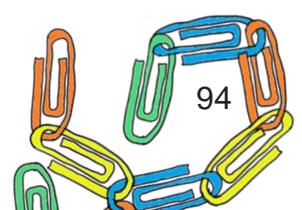
Argos, J., Ezquerro, P. y Castro Zubizarreta, A. (2019). La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción. *LA MURALLA* S.A. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/35227>

Azorín, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania*, (55), 223-248. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7054408.pdf>





- Fernández Gómez, V. y Correa Pérez, D.N. (2021). *Influencia de la Transición Educativa en el Proceso de Aprendizaje de los Niños y Niñas de la Educación Preescolar a la Educación Básica Primaria, Revisión Documental* [Trabajo de Investigación para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil, Institución Universitaria Antonio José Camacho].
<https://repositorio.uniajc.edu.co/server/api/core/bitstreams/eabd4d2c-ff6d-4fb8-819a-d2201a9a2728/content>
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. <https://eric.ed.gov/?id=ED522698>
- González Moreira, A. (2023). *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de León].
https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/17355/Transici%c3%b3n_Educaci%c3%b3n_Infantil_Educaci%c3%b3n_Primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rathbun, A. H., West, J. & Germino Hausken, E. (2001). *How are transition-to kindergarten activities associated with parent involvement during kindergarten?* (Informe No. 029400). National Center for Education Statistics. (NCES 2001–023)
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452951.pdf>
- Sierra Martínez, S. (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria: la mirada Infantil a examen. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 136-152.
<https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/213>



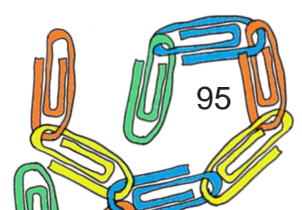


DESAFÍOS DE PROFESORES PRINCIPIANTES: POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Letícia Oliveira Guarisa
Universidad Federal de Río de Janeiro y Universidad de Valencia

Resumen

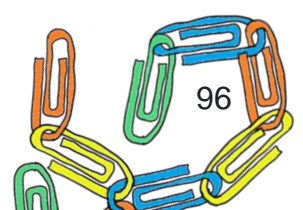
Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la integración profesional de docentes que trabajan con enfoques multidisciplinarios en los primeros años de la educación básica en Brasil, centrándose en los desafíos de la educación inclusiva. El objetivo es discutir los desafíos que enfrentan los docentes principiantes en el trabajo inclusivo con estudiantes de entornos de educación especial pública. Como estrategia epistémico-metodológica para la investigación cualitativa, se realizaron entrevistas narrativas con siete docentes principiantes. Teóricamente, este trabajo se ancla en las producciones de Mendes, Vilaronga y Zerbato (2014) sobre educación especial, Clandinin y Connelly (2015) en su defensa de la investigación narrativa, y Souza y Cruz (2023) en su discusión sobre la integración profesional docente. En el contexto brasileño, la educación especial es una modalidad de enseñanza transversal a todos los niveles educativos para estudiantes con discapacidades, trastornos globales y del desarrollo, y altas capacidades o superdotación (Brasil, 2015). Se reconoce legalmente que todo el alumnado con necesidades educativas especiales tiene derecho a metodologías, servicios de apoyo, estrategias y recursos pedagógicos y de accesibilidad, con foco en garantizar su desarrollo y aprendizaje. Específicamente en lo que respecta a la integración profesional, se entiende que este es un momento marcado por desafíos y tensiones que afectan la formación de la identidad docente y los procesos de socialización dentro de la carrera, lo que repercute en el abandono o la permanencia en la profesión (Souza; Cruz, 2023). Centrándose en las experiencias narradas, se encontró que los docentes principiantes experimentan intensamente los desafíos de garantizar los derechos de las personas con discapacidad y trastornos. Además de las dificultades para organizar el trabajo pedagógico, la falta de condiciones laborales y apoyo humano para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales afecta directamente la práctica pedagógica. Sin el apoyo profesional del equipo y la gestión pedagógica, los docentes principiantes buscan fortaleza en la formación continua para aprender más y/o especializarse en educación especial e inclusión. Además, buscan la articulación entre la educación y la salud para apoyar a las familias en la prestación de la asistencia necesaria a los estudiantes. Se concluye que los docentes principiantes carecen de orientación y apoyo para la práctica docente, especialmente cuando trabajan con estudiantes con discapacidad y trastornos.





Para saber más

- Brasil. (2015). Ley n.º 13.146, del 6 de julio de 2015. *Establece la Ley Brasileña para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (Estatuto de las Personas con Discapacidad). Diario Oficial de la Unión. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R. y Zerbato, A. P. (2014). *Enseñanza colaborativa como apoyo a la inclusión escolar: uniendo esfuerzos entre la educación general y la educación especial*. UFSCar.
- Clandinin, D. J. y Connelly, M. (2015). *Investigación narrativa: experiencias e historia en la investigación cualitativa* (2.ª ed., Grupo de Investigación Narrativa y Formación Docente ILLEEL/UFU, Trad.). EdUFU. (Trabajo original publicado en 2000).
- Souza, L. O. y Cruz, G. B. da. (2023). Pedagogos principiantes y multidisciplinariedad en los primeros años de educación primaria. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 104, 1-15. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.5565>.





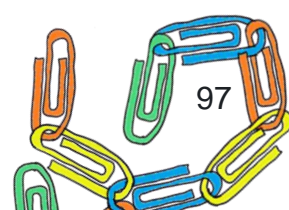
LOS ATENEOS DOCENTES COMO DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO DEL DIRECTOR PARA LA NO EXCLUSIÓN

Luz Santos Pérez

*Dirección General de Educación Inicial y Primaria –
Administración Nacional de Educación Pública - Uruguay*

Resumen

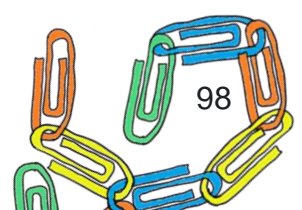
La inclusión educativa requiere que las escuelas desarrollen culturas, políticas y prácticas que garanticen la participación, la presencia y el aprendizaje de todos los estudiantes (Ainscow, 2015). En este marco, el liderazgo del director es clave para orientar la supervisión pedagógica hacia prácticas docentes que eviten la exclusión (López y León, 2023). La literatura latinoamericana ofrece escasa sistematización de experiencias que fortalezcan las capacidades directivas para acompañar a los maestros desde un enfoque inclusivo. Para responder a este vacío, durante 2024 y 2025 se implementó un dispositivo de ateneos con directivos de 60 escuelas de Uruguay, orientado al desarrollo de competencias para el liderazgo inclusivo y la supervisión pedagógica situada. Se optó por un diseño cualitativo interpretativo orientado a comprender los procesos de transformación del liderazgo directivo. La investigación se desarrolló en el marco de ateneos pedagógicos, concebidos como un contexto situado de reflexión y análisis de la práctica. La producción de información se realizó mediante grupo focal con 11 directivos, complementados con registros escritos y memos analíticos. El análisis siguió las etapas propuestas por Strauss y Corbin (1998) para la codificación abierta, axial y selectiva, integrando categorías teóricas y emergentes. Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) orientaron la elaboración de categorías vinculadas a orientaciones pedagógicas para la no exclusión. La triangulación permitió asegurar credibilidad y consistencia interpretativa. Los hallazgos muestran transformaciones relevantes en las concepciones y prácticas directivas asociadas a la inclusión. Los directores reconocen que supervisar para la inclusión implica observar la planificación, las interacciones, los apoyos, las adaptaciones y las decisiones pedagógicas. El proceso permitió consolidar estrategias como acompañamiento en aula, conversaciones pedagógicas, revisión colaborativa de casos. El dispositivo de ateneos se configura como un espacio de desarrollo profesional situado, sostenido en la reflexión colectiva. Los resultados aportan evidencia empírica sobre la construcción de capacidades de liderazgo inclusivo en contextos reales, en diálogo con marcos teóricos internacionales y con desafíos del sistema educativo uruguayo. La experiencia ofrece un modelo transferible para políticas y programas de desarrollo profesional directivo orientados a fortalecer la equidad y la inclusión en las escuelas.





Para saber más

- Ainscow, M. (2015). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alba Pastor, C. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* Biblioteca Innovación Educativa
- Booth, T., & Ainscow, M. (2020). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org>
- Echeita, G. (2018). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Morata
- López López, M. C., & León León, M. J. (2017). Estrategias docentes para la inclusión: Perspectivas desde el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 45–62.
- López-López, M.C. y León Guerrero, M.J. (2023). *Las direcciones escolares como líderes pedagógicos en los procesos de inclusión educativa*. En M. C. López-López, F. Pizzi, & P. Russo (Ed.) (2023). *The frontiers of inclusive education. Theory and practice in Italy and Spain* (pp.17-34)
- Scasso, M., & Yáñez, E. (2024). *Hacia una educación sin barreras: Avances y desafíos en la educación inclusiva que evidencian los resultados del SIRIED 2024*. UNESCO.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. Sage Publications
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education—All means all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization





¿RECONOCER O REPRODUCIR? UNA ETNOGRAFÍA SOBRE LA VOZ DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

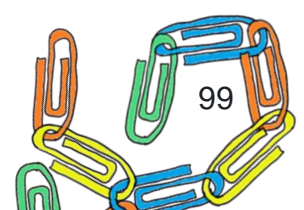
Lucía Torres-Sales
Universidad de Zaragoza

Resumen

El concepto de voz del alumnado ha adquirido una creciente centralidad en la investigación y en las políticas educativas, frecuentemente asociado a la participación, la inclusión y la educación democrática (Fletcher, 2017; Holquist et al., 2023). No obstante, la literatura crítica ha problematizado hasta qué punto las iniciativas de voz estudiantil logran cuestionar de manera efectiva las relaciones de poder que estructuran la educación secundaria, especialmente en contextos atravesados por desigualdades sociales, una fuerte regulación curricular y regímenes de rendición de cuentas (Ball, 2016; Mayes, 2019). Este artículo se basa en una investigación doctoral en curso, desarrollada en el marco del proyecto nacional I+D+i PID2023-148480OB-I00. ALCOM¹. La investigación adopta una perspectiva crítica y relacional que entiende la voz no como una competencia individual ni como un resultado medible, sino como una práctica situada, configurada por normas institucionales, acuerdos pedagógicos y relaciones sociales de poder (Bourke & Loveridge, 2018; Fielding, 2012; Robinson y Taylor, 2013). Las prácticas digitales constituyen también una lente analítica, al ser presentadas simultáneamente como herramientas de participación y expresión, y como dispositivos de regulación, evaluación y vigilancia (Pangrazio et al., 2023). Metodológicamente, el estudio que se presenta en esta comunicación se apoya en una etnografía basada en observación participante, conversaciones informales, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con el profesorado en dos centros de educación secundaria de Aragón. El análisis sigue un proceso reflexivo, guiado por marcos sociológicos y feministas críticos. Conceptos como poder simbólico y habitus (Bourdieu, 1990), reconocimiento y participación (Fraser, 2008) y pedagogía crítica (hooks, 2021) operan como conceptos sensibilizadores para examinar cómo se legitiman ciertas voces mientras otras son silenciadas o marginadas. Aunque el trabajo de campo sigue en desarrollo, el artículo identifica contribuciones esperadas entorno a: (i) las tensiones entre los discursos políticos sobre participación y las realidades cotidianas del aula; (ii) el carácter ambivalente de los medios digitales como espacios de expresión y control; y (iii) el reconocimiento desigual de la voz del alumnado en función de jerarquías sociales y académicas.

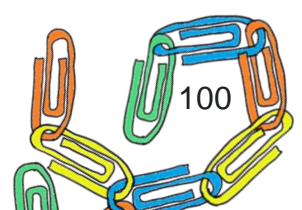
Para saber más

Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy futures in education*, 14(8), 1046-1059. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>.



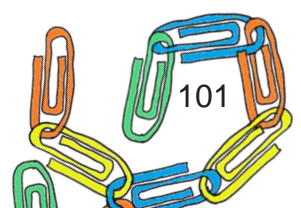


- Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essay towards a reflexive sociology* (pp. 76–93). Cambridge: Polity Press.
- Bourke, R., & Loveridge, J. (2018). *Using student voice to challenge understandings of educational research, policy and practice*. In R. Bourke & J. Loveridge (Eds.), *Radical collegiality through student voice* (pp. 1-16). Springer.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65
- Fletcher, A. F. (2017). *Student voice revolution: The meaningful student involvement handbook*. CommonAction Publishing. <https://doi.org/10.4324/9780429023033-12>
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Polity Press.
- Holquist, S. E., Mitra, D. L., Conner, J., & Wright, N. L. (2023). What Is Student Voice Anyway? The Intersection of Student Voice Practices and Shared Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 703-743. <https://doi.org/10.1177/0013161X231178023>
- Hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros
- Mayes, E. (2019). Reconceptualizing the presence of students on school governance councils: The a/effects of spatial positioning. *Policy Futures in Education*, 17(4), 503-519.
- Pangrazio, L., Selwyn, N & Cumbo, B. (2023). Tracking technology: exploring student experiences of school datafication, *Cambridge Journal of Education*, 53(6), 847-862. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2215194>





MESA DE COMUNICACIONES 5: FORMACIÓN DEL PROFESORADO (I)





CUANDO LOS RINCONES NOS TRANSFORMAN: HERRAMIENTAS PARA TRATAR LA DIVERSIDAD SEXO-GENÉRICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Sandra Beltrán López, Fco. Javier Cantos Aldaz, Aida Sanahuja Ribés y Lidón Moliner Miravet
Grupo de innovación educativa sobre diversidad y formación inicial del profesorado (DIVPRO) de la Universitat Jaume I

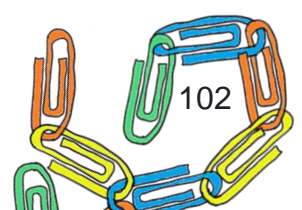
Resumen

La formación inicial del alumnado de los Grados en Maestro/a en Educación Primaria e Infantil sobre diversidad sexo-genérica resulta imprescindible en el contexto actual. El propósito de esta comunicación es diseñar, implementar y evaluar una intervención formativa que aborda dicha temática mediante diversos recursos. La propuesta se desarrolló durante el curso académico 2025/2026 con una participación de 140 estudiantes de la Universitat Jaume I (UJI), en el marco de las asignaturas de Educación para la Diversidad (GMP) y Didáctica General (GMI).

La intervención emplea la estrategia de rincones para integrar y visibilizar los relatos de personas del colectivo LGTBIQA+ en el ámbito educativo. Se diseñaron e implementaron un total de cuatro rincones de aprendizaje:

- Rincón 1. La diversidad sexo-genérica a través de la fotopalabra: Análisis de la diversidad sexo-genérica y familiar mediante recursos visuales para la construcción de un lenguaje pedagógico profesional.
- Rincón 2. Cuando una palabra hace escuela: Reflexión sobre el poder educativo del lenguaje y el silencio, vinculando decisiones docentes con historias de vida LGTBIQA+.
- Rincón 3. Caja Edasex: Sensibilización y diálogo mediante el uso de una caja de aprendizaje orientada a fomentar la reflexión, la gestión emocional y el diálogo crítico a través de cinco actividades dirigidas.
- Rincón 4. Leer con gafas interseccionales: Evaluación crítica de un álbum ilustrado bajo una perspectiva sexo-genérica e interseccional.

Como cierre, se aplicó la técnica reflexiva “Antes pensaba, ahora pienso”, permitiendo recoger datos sobre las percepciones del estudiantado y sintetizar el impacto de las dinámicas realizadas. Estos datos apuntan que gracias a los rincones el futuro docente ha podido reflexionar y trabajar didáctica y creativamente sobre la importancia del papel docente en la diversidad y la necesidad de formación en este ámbito. Remarcan la necesidad de generar espacios seguros, educar en conocimientos sociales y personales, y la coordinación familiar para avanzar hacia la inclusión.



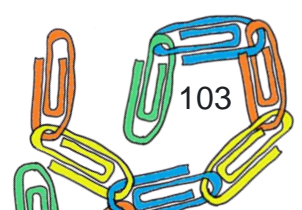


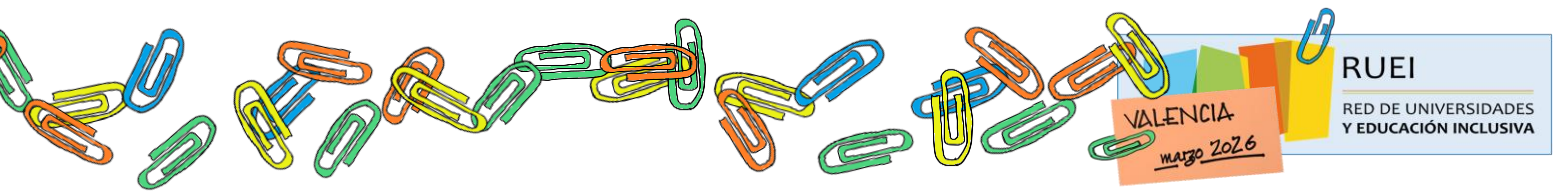
Agradecimientos

*Proyecto de Innovación educativa financiado por la Unidad de Formación e Innovación Educativa (UFIE) de la Universitat Jaume I (código 59020/26) titulado “Narrar la diversidad sexo-genérica y familiar con recursos creativos: [RE]construir los relatos del profesorado LGTBIQA+”.

Para saber más

- Cantos, F.J., Sanahuja, A., Moliner, L., & Alegre, F.J. (2024). Romper la cultura cisheteronormativa en los espacios universitarios: Una mirada desde la formación inicial docente. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 12 art.5, 01–21. <https://doi.org/10.46661/relies.11246>
- Cantos, F.J., Sanahuja, A., Moliner, L., & Alegre, F.J. (2025). Impact of LGTBIQA+ teachers' life stories: a mixed study on pre-service teachers' perceptions. *Teaching in Higher Education*, 30(5), 1174-1189.
- Cantos, F.J., Moliner, L., y Sanahuja, A. (2023). Making sexual diversity visible through LGTBIQ+ teachers' life stories: A descriptive study. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104214>
- Cantos, F.J., Sanahuja, A., y Moliner, L. (2023). Diversidad sexo-genérica y relatos de vida: percepciones y testimonios de estudiantes del máster de Secundaria. *Educación*, 59(1), 99–113. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1577>
- Moliner, L., Sanahuja, A. y Cantos, F.J. (23 junio 2022). Relatos de vida de profesorado LGTBIQ+ en la formación docente. *THE CONVERSATION* <https://theconversation.com/relatos-de-vida-de-profesorado-lgtbiq-en-la-formacion-docente-184656>





DE LA FORMACIÓN A LA PRÁCTICA: EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA SOBRE PRÁCTICAS INCLUSIVA CON TECNOLOGÍAS EMERGENTES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DEL PROFESORADO

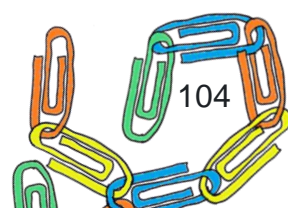
Ana Castellano-Beltran y Cristina María Sousa del Puerto
Universidad de Sevilla

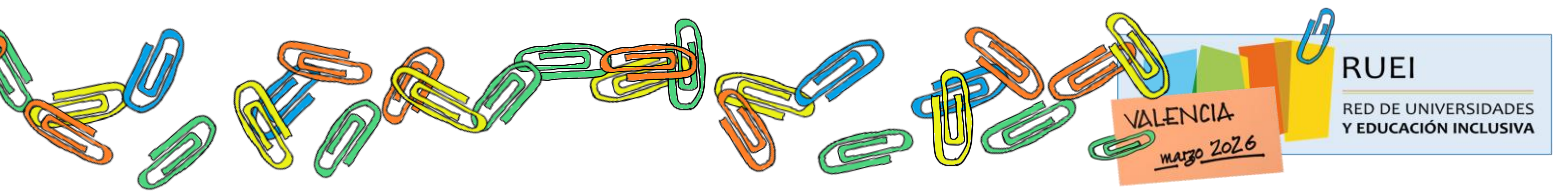
Resumen

La formación del profesorado universitario constituye un elemento clave para el desarrollo de su enseñanza (Sánchez y Pantoja, 2025). En consecuencia, resulta necesario diseñar, implementar y evaluar acciones formativas alineadas con las necesidades de los estudiantes (Iftikhar et al., 2022; López et al., 2025). Esta comunicación expone los resultados de la evaluación de un programa de formación centrado en prácticas docentes inclusivas con tecnología educativa emergente, a partir de dos experiencias desarrolladas por el profesorado participante. Basándonos en una metodología cualitativa, dos investigadoras realizaron observaciones no participantes en las aulas, empleando una hoja de registro para la primera práctica y una lista de control para la segunda, complementando la triangulación de las fuentes con la evaluación de la percepción del estudiantado al finalizar la experiencia. El desarrollo de ambas experiencias tuvo resultados muy positivos, siguiendo un patrón de implementación común. El profesorado solventó con rapidez las dificultades emergentes y mantuvo en todo momento una postura cercana, generando un clima seguro que incentivó la participación. Por su parte, los estudiantes se mostraron receptivos, atentos y motivados, especialmente en aquellos casos en los que el profesorado vinculó recompensas al desarrollo de la práctica. La observación directa permitió identificar barreras técnicas vinculadas a la conectividad, la obsolescencia de algunos dispositivos, el uso de determinadas aplicaciones y la rigidez del mobiliario en las aulas, que condicionaron la efectividad de la práctica. La ejecución de las experiencias evidencia un balance positivo, fortaleciendo las competencias docentes para la atención a la diversidad a través del uso de tecnologías educativas emergentes (Aceituno-Aceituno et al., 2023; Carballo et al., 2019). Además, ponen en relieve la importancia de incorporar, en futuros programas de formación, estrategias de anticipación de incidencias técnicas, formación específica en el uso pedagógico de aplicaciones digitales y criterios para la organización flexible del aula. Asimismo, la evaluación sistemática de este tipo de experiencias resulta clave para orientar el diseño de acciones formativas futuras, detectar fortalezas y aspectos de mejora, y maximizar su impacto en la práctica docente del profesorado participante (Moriña y Carballo, 2017).

Para saber más

Aceituno-Aceituno, P., Madrigal-Barrón, P., Vázquez-López, S., & Garcia-Barrera, A. (2023). Organization and planning of university faculty training in virtual classrooms for the





inclusion of people with disabilities. *Humanities & Social Sciences Communications*, 10(1), 1–9. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02333-2>

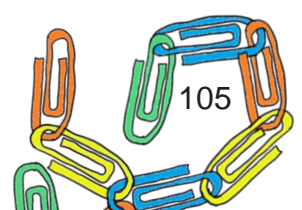
Carballo, R., Cotán, A., & Spinola-Elias, Y. (2019). An inclusive pedagogy in Arts and Humanities university classrooms: What faculty members do. *Arts and Humanities in Higher Education*, 20(1), 21–41. <https://doi.org/10.1177/1474022219884281>

Iftikhar, S., Fu, Y., Naureen, S., Cao, Y., & Zhou, C. (2022). Cascading of teachers training at higher education in Pakistan: An evaluation of a faculty professional development program. *Evaluation and Program Planning*, 94, 102130. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2022.102130>

López, J., Obispo-Díaz, B., & Rodríguez, J. (2025). The Effects of a Teacher Training Program on Students' Perceptions of the Teaching–Learning Process. *Societies*, 15(10), 272. <https://doi.org/10.3390/soc15100272>

Moriña, A., & Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and Program Planning*, 65, 77–83. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.06.004>

Sánchez, X. L., & Pantoja, A. (2025). Influencia de la formación docente en la práctica pedagógica universitaria. *Aula De Encuentro*, 27(2), 89-112. <https://doi.org/10.17561/ae.v27n2.9666>





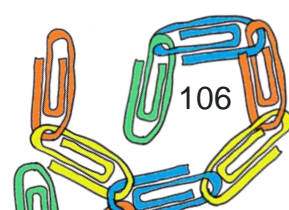
APRENDER A ENSEÑAR DESDE LA INCLUSIÓN: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA CON FUTUROS MAESTROS

Francisca González-Gil

Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

Resumen

El presente trabajo expone los resultados de un estudio realizado con estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca, cuyo objetivo es analizar, por un lado, el grado de alineación de los contenidos formativos con los principios de inclusión y equidad y, por otro, las actitudes personales y profesionales que el alumnado manifiesta en relación con dichos principios. Este análisis se orienta a contribuir al avance hacia un modelo de educación superior más equitativo, reforzando desde la formación inicial experiencias vinculadas a prácticas inclusivas que puedan proyectarse posteriormente en un desempeño profesional coherente con dichos valores. Con este propósito, se administró un cuestionario de preguntas abiertas que abordaba la formación en educación inclusiva cursada durante el primer año del grado, las opiniones y valoraciones del estudiantado, así como los aspectos esenciales que deben definir las prácticas inclusivas en cualquier centro educativo. Las conclusiones preliminares revelan una ausencia importante de formación en educación inclusiva, a pesar de destacar la importancia que, a juicio de los estudiantes, debería tener en su aprendizaje. También que, en caso de haber recibido alguna formación, esta se ha centrado fundamentalmente en adaptar la respuesta educativa a las necesidades de determinados alumnos en lugar de diseñar la intervención desde los principios en los que se sustenta la educación inclusiva. El interés de este estudio, por tanto, se fundamenta en el análisis de la formación que la universidad proporciona a los futuros profesionales de la educación, quienes desempeñan un papel clave en la implementación cotidiana de prácticas orientadas a la inclusión educativa. En este sentido, se identifican carencias relevantes tanto en los contenidos que estructuran dicha formación como en las actitudes y disposiciones profesionales que esta promueve, lo que pone de manifiesto la necesidad de una revisión crítica de los modelos formativos actuales. Estas carencias deben interpretarse en el contexto de los profundos cambios que caracterizan la realidad contemporánea, escenario en el que la educación superior se enfrenta a desafíos que interpelan directamente a la universidad, obligándola a replantear sus prácticas para responder adecuadamente a las demandas y necesidades de la sociedad.



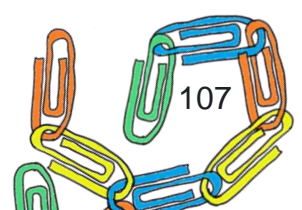


APRENDER INCLUSIÓN CREANDO HISTORIAS SOCIALES DIGITALES: EXPERIENCIAS CUALITATIVAS DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Nerea Hernaiz Agreda y Amparo Tijeras Iborra
Departamento de Didáctica y Organización Escolar Universitat de València

Resumen

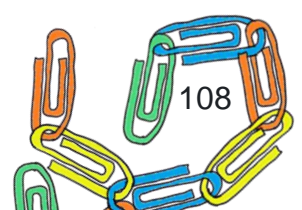
La presente comunicación expone una experiencia formativa desarrollada en la asignatura Necesidades Educativas Especiales del Grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Universitat de València. El proyecto, articulado desde el Aprendizaje-Servicio y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), tiene como finalidad promover el desarrollo de competencias digitales, reflexivas e inclusivas en el futuro profesorado, mediante la creación de historias sociales digitales destinadas al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), especialmente estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La propuesta se sitúa en el marco normativo valenciano de equidad e inclusión educativa, tal como establece el Decreto 104/2018, que impulsa prácticas docentes adaptadas a la diversidad. Desde un enfoque cualitativo, se analizaron las reflexiones de 39 alumnos recogidas en Padlet a través de diez preguntas orientadas a evaluar su experiencia, su aprendizaje y la percepción sobre el uso de herramientas digitales en la atención a la diversidad. Estas evidencias permiten comprender cómo la construcción de recursos digitales —mediante plataformas como MakeBeliefsComix, Canva, Pixton o StoryboardThat— impacta en la formación docente. Los resultados muestran un desarrollo significativo de la competencia digital docente, en línea con estudios recientes sobre el uso educativo de tecnologías con fines inclusivos (Bernal-García y García-Sánchez, 2019; Gabarda et al., 2021; Gabarda et al., 2023; Marín-Suelves et al., 2022). El alumnado destacó la importancia de elegir herramientas accesibles, incorporar pictogramas de ARASAAC y diseñar versiones múltiples de una historia social atendiendo a edad, nivel lector y necesidades comunicativas. Asimismo, las aportaciones realizadas en los Padlets evidencian un proceso de aprendizaje reflexivo consistente con lo descrito por Sabariego et al. (2020), así como actitudes más críticas hacia la inclusión y una comprensión más profunda del papel docente en contextos diversos. En conclusión, el uso de historias sociales digitales se percibe como una estrategia capaz de favorecer la participación y comprensión de situaciones sociales complejas, reforzando el sentido pedagógico del recurso y su transferencia directa al aula. Los estudiantes identifican mejoras en su capacidad para analizar casos reales, diseñar recursos accesibles y comprender la construcción del conocimiento desde una perspectiva sociocultural (Mercer, 1997) y compleja (Morin, 2000).





Para saber más

- Bernal-García, A., y García-Sánchez, J. N. (2019). Análisis del uso de las TIC en la educación inclusiva. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 1–14.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2019.63.1413>
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.
- Gabarda, V., Marín-Suelves, D., y Romero, M. (2021). Evaluación de recursos digitales para población infantil. *Edmetec*, 10(1), 135–153.
- Gabarda, V., Marín-Suelves, D., Vidal-Esteve, M. I., y Ramón-Llin, J. (2023). Digital Competence of Training Teachers: Results of a Teaching Innovation Project. *Education Sciences*, 13(2), 1–13.
- García-Peñalvo, F. J., Colomo-Palacios, R., y Cruz-Benito, J. (2019). Educational Robotics and Inclusion: A Literature Review. *Sustainability*, 11(3), 611.
<https://doi.org/10.3390/su11030611>
- Marín-Suelves, D., Gabarda, V., y Ramón-Llin Mas, J. A. (2022). Análisis de la competencia digital en el futuro profesorado a través de un diseño mixto. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22, 1–30. <https://doi.org/10.6018/red.523071>
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Paidós. Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.
- Sabariego, M., Sánchez-Martí, A., Ruiz-Bueno, A., y Sánchez-Santamaría, J. (2020). Effects of Learning Contexts on the Development of Reflective Thinking in University Education: Design and Validation of a Questionnaire. *Sustainability*, 12, 1–18.
<https://doi.org/10.3390/su12083298>





ENTRE LA INTENCIÓN Y LA PRÁCTICA: ACTITUDES DOCENTES ANTE LA INCLUSIÓN A PARTIR DE ESCENARIOS TALIS

Víctor León-Carrascosa
Universidad Complutense de Madrid

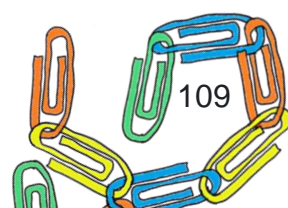
Resumen

Las actitudes del profesorado constituyen un elemento clave en la construcción de entornos educativos inclusivos. Por ello, evaluar dichas actitudes plantea importantes desafíos metodológicos, especialmente cuando se recurre a escenarios estandarizados que apelan a respuestas normativamente deseables. En este contexto, el estudio Teaching and Learning International Survey (TALIS 2024) de la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) incorpora situaciones de aula que permiten explorar cómo los docentes declaran que actuarían ante dilemas vinculados a la convivencia, la participación y la inclusión del alumnado. La presente comunicación parte de los microdatos correspondientes al ciclo TALIS 2024, publicados por la OECD (2025) y difundidos en el informe nacional (Ministerio de Educación, 2025), analizando dos casos propuestos centrados en habilidades relacionales del alumnado y en la conciencia social vinculada al trabajo cooperativo. A partir de las respuestas de 2683 participantes correspondientes al formulario B del estudio, se realiza un análisis descriptivo e interpretativo de las tendencias observadas y las posibles diferencias en relación con la práctica docente. Los resultados muestran una concentración de respuestas en las categorías probablemente lo haría y lo haría para prácticamente todas las opciones propuestas (diálogo individual, colaboración entre docentes, clarificación de expectativas, asignación de roles y refuerzo positivo). Si bien esto sugiere una alineación general con principios inclusivos, también plantea interrogantes críticos vinculados a la toma de decisiones profesionales reales, la respuesta socialmente esperada, la necesidad de generar dilemas auténticos de la práctica docente, entre otros. En conclusión, el estudio invita a cuestionar los límites de los instrumentos estandarizados para captar actitudes inclusivas complejas y subrayan la necesidad de complementar TALIS con metodologías cualitativas y análisis de prácticas contextualizadas. Por ende, se argumenta que la formación docente debería trabajar con dilemas más realistas y conflictivos, favoreciendo una reflexión crítica que vaya más allá del cumplimiento normativo y se traduzca en transformaciones efectivas de la práctica inclusiva.

Para saber más

OECD (2025). *Results from TALIS 2024: Country Note – Spain*. OECD Publishing.

Ministerio de Educación (2025). *TALIS 2024 – Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje* (Informe en español). Ministerio de Educación.





APRENDIZAJE-SERVICIO. FOMENTO DE LA INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

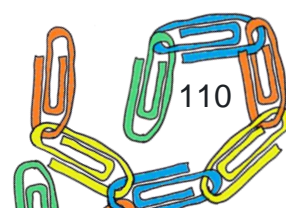
Rocío López García-Torres
Universidad CEU Cardenal Herrera

Resumen

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un cambio significativo para la universidad, no solo en los aspectos estructurales, sino en el restablecimiento del compromiso social (López-de-Arana Prado et al., 2020). Esta comunicación presenta y describe un proyecto de aprendizaje-servicio (ApS) en los grados de Educación Infantil y Primaria, previa profundización en el discurso teórico sobre su sentido pragmático. Esta metodología educativa se ubica en la pedagogía de la experiencia, una forma de enseñanza organizada de tal modo que hace posible la relación directa de los estudiantes con los fenómenos de la realidad que estudian o consideran (López-García-Torres, 2022). El proyecto conjuga la formación de maestras y maestros cualificados y ciudadanos comprometidos, abogando por un cambio en los paradigmas educativos, que deben adecuarse a una realidad social que presenta unas necesidades. Es una propuesta pedagógica planteada desde la metodología del ApS, que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las asociaciones y organizaciones cercanas de personas con discapacidad. “Esta es la fuerza del ApS: la de construir aprendizaje a partir de la acción en la sociedad, a través de asociaciones o iniciativas arraigadas en la comunidad” (Zayas Latorre et al., 2019, p. 4). Pues bien, se trata de una experiencia de 15 horas de servicio en asociaciones y centros que trabajan con personas con discapacidad o necesidades educativas especiales. Santos Rego et al. (2021) nos recuerdan que el trabajo en entornos comunitarios y el aprendizaje académico conforman dos espacios de reciprocidad y enriquecimiento mutuo. Y en efecto, el ApS evidencia diversos beneficios para los futuros docentes y para los centros receptores: en cuanto al servicio prestado, podemos afirmar que las asociaciones se han visto apoyadas con las actuaciones llevadas a cabo por el alumnado, que ha respondido a las respectivas demandas y necesidades; respecto a los estudiantes, podemos atestiguar que trabajar a través del ApS supone no solo un enriquecimiento curricular, sino también personal. Los aprendizajes que recoge este estudio son esenciales en personas que van a estar en el sistema educativo en un breve espacio de tiempo.

Para saber más

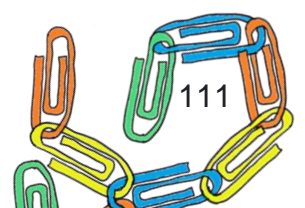
López-de-Arana Prado, E., Aramburuzabala Higuera, P., y Opazo Carvajal, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XX1*, 23(1), 319-347.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.23834>





López-García-Torres, R. (2022, 30 de abril). *Aprendizaje y Servicio*. Las Provincias, p. 29

Zayas Latorre, B., González Pérez, V., y Gracia Calandín, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del aprendizaje servicio: una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55443>



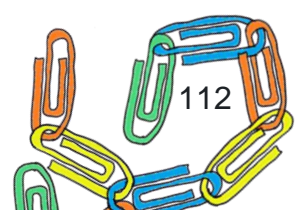


¿ESTÁN REALMENTE PREPARADOS LOS DOCENTES DE SECUNDARIA PARA LA INCLUSIÓN EN LAS AULAS?

Sandra Navarro Sánchez y Diana Marín Suelves
Universitat de València

Resumen

Lograr una educación inclusiva donde la pluralidad del alumnado pueda ser atendido de manera inclusiva y de calidad es uno de los retos que persiguen en la actualidad los centros educativos del territorio español y las políticas educativas contemporáneas. El presente estudio se propuso analizar cómo influyen las diferentes variables sobre la actitud de los docentes en el proceso de inclusión del alumnado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En la recogida de datos se empleó el Cuestionario de Actitudes hacia la inclusión Educativa, y se analizaron diferentes dimensiones como el nivel formativo o la experiencia previa para el ejercicio de la docencia. Participaron un total de 1630 docentes de Secundaria del estado español, 1108 mujeres y 522 hombres. Para el análisis de datos cuantitativo se utilizó el programa SPSS 28.0. Los resultados evidencian la necesidad de que todo el profesorado reciba una formación tanto inicial como permanente de calidad que le posibilite el ejercicio de la docencia en las aulas de manera segura, logrando así una adecuada atención y adaptación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Se incide en cuestiones como una formación continua que permita una actualización docente constante, la mejora del programa universitario del Máster del profesorado de secundaria y la disposición de prácticas que permita al profesorado en formación tener contacto directo con la realidad de las aulas y el trabajo multinivel. Como barreras destacan la falta de recursos y apoyos por parte de las administraciones educativas, la falta de tiempo y la excesiva burocracia a la que se somete el profesorado.



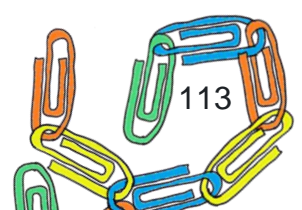


EL FACTOR EMOCIONAL EN LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INCLUSIÓN

Sandra Navarro Sánchez y Diana Marín Suelves
Universitat de València

Resumen

Conseguir una educación inclusiva y de calidad es uno de los retos que persigue el sistema educativo español actual. A pesar de ser un derecho de todo el alumnado, la realidad de las aulas es que los docentes no logran llegar a la pluralidad de los estudiantes. El profesorado apunta la falta de recursos y apoyos, el exceso de burocracia y la falta de formación como las principales barreras que imposibilitan una inclusión real en las aulas. En este contexto, las actitudes de los docentes cobran especial relevancia. La finalidad del presente trabajo fue analizar los sentimientos del profesorado de Secundaria hacia la inclusión educativa a través de los relatos de docentes con más de 30 años de experiencia en el sistema educativo, que desempeñan su función en centros públicos y concertados. Se analiza información importante sobre cómo se ha vivido el proceso de inclusión educativa en el siglo XXI, cómo han cambiado las políticas educativas, las modificaciones y las recurrentes adaptaciones del profesorado en el ámbito educativo, así como los desafíos, las barreras y los facilitadores que han motivado todo este proceso. Los resultados muestran que el componente emocional del profesorado es fundamental, destacando sentimientos positivos en todos los participantes. Se concluye la importancia de la formación integral de los docentes, así como la necesidad tanto de acompañamiento como de prácticas educativas a lo largo de su trayectoria profesional y la experiencia previa de los compañeros para hacer posible la inclusión de todo el alumnado en el sistema educativo.





CAMBIOS DE PERSPECTIVAS DEL FUTURO PROFESORADO ESPECIALISTA SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

David Pérez-Castejón¹ y Begoña Vigo-Arazola²

¹IES Santa Emerenciana (Teruel) DGA Aragón

²Universidad de Zaragoza

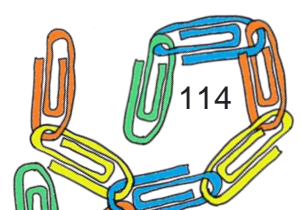
Resumen

La creciente diversidad y el incremento de desigualdades forman parte de un contexto educativo cada vez más complejo. En este escenario, la educación inclusiva constituye un reto en las políticas educativas y planes de formación inicial del profesorado generalista y especialista. Sin embargo, la conceptualización de la educación inclusiva como educación especial (Artiles, 2020; Hardy y Woodcock, 2023) sigue muy presente entre el profesorado. Las investigaciones analizan percepciones y actitudes (Lacruz et al., 2021), metodologías o estrategias docentes (Cutrer-Párraga et al. 2022) para llevar a la práctica inclusiva. No obstante, pocos estudios han investigado qué ocurre cuando el profesorado especialista se incorpora al mundo laboral. El objetivo es identificar cuáles son los cambios que tienen lugar en las perspectivas del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje sobre la educación inclusiva, en la formación inicial y en su incorporación al ámbito laboral. La investigación, que se enmarca en un proyecto de innovación e investigación más amplio desarrollado en dos centros de la Universidad de Zaragoza, se centra en este trabajo en un estudio de caso longitudinal en profundidad con 5 maestros/as especialistas. Utilizando un diseño etnográfico, basado en relatos de vida, análisis de textos, grupos de discusión, observación participante y entrevistas individuales, se analizan los datos cualitativos de 5 maestros/as especialistas durante su último año de formación inicial y dos años después, en su primer año de ejercicio profesional. Los resultados muestran dos escenarios. Por un lado, en las y los participantes que habían iniciado en la formación inicial procesos de desestabilización del pensamiento hegemónico de la educación especial, la incorporación laboral ha frenado estos procesos volviendo a una visión de la educación inclusiva como educación especial. En otros casos, la incorporación laboral ha supuesto un proceso de reforzamiento de esta visión previa ya existente de una educación inclusiva como educación especial. El trabajo concluye con implicaciones en la formación inicial y las políticas educativas.

Para saber más

Artiles, A. (2020). Inclusive education in the 21st century: Disruptive interventions. *The Educational Forum*, 84, 289-295.

Cutrer-Párraga, E., Hall-Kenyon, K., Ellsworth E., Christensen, M., Collins, J., Reed, E. y Beer, T (2022). Mentor teachers modeling: affordance or constraint for special education pre-service teachers in the practicum setting? *Teacher Development*, 26 (4), 587-605.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2105939>

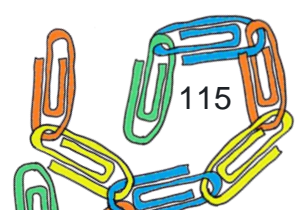




Hardy, I. y Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>

Lacruz-Pérez, I., Sanz, P. y Tarraga-Minguez, R. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11, 58.
<https://doi.org/10.3390/educsci11020058>

Rice, B. M. (2020). *Opportunities for Inclusive Practice: The Stories Our Students Tell*. In *Inclusive Education Is a Right, Right?* 132-144. Brill.





COMPETENCIAS INTERCULTURALES Y PLURILINGÜES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE TRANSLINGÜAJE Y ENSEÑANZA CULTURALMENTE SENSIBLE

Cristina Petreñas¹, Andrea Jardí², Clara Sansó³, Marc Ballesté¹ y Adelina Ianos³

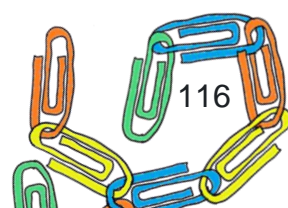
¹Departamento de Ciencias de la Educación. Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social. Universitat de Lleida

²Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona

³Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social. Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social. Universitat de Lleida

Resumen

La creciente diversidad cultural y lingüística en las aulas catalanas plantea el reto de formar a futuros docentes en modelos inclusivos e interculturales. La presencia de alumnado de origen extranjero (AOE) exige prácticas pedagógicas que valoren la diversidad como un recurso educativo. En este marco, resulta esencial fomentar la autoeficacia percibida (AP) docente y variables asociadas como las actitudes hacia la diversidad cultural, la empatía etnocultural, la ideología multicultural (IM) y la inteligencia cultural (IC). Este estudio analiza en qué momentos de la formación inicial del profesorado el estudiantado identifica cambios significativos en estas variables, a partir de la implementación de prácticas de translenguaje y enseñanza culturalmente sensible. Se empleó una metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas a 26 estudiantes de segundo y cuarto curso del grado de Educación Primaria. El análisis se centró en detectar momentos formativos clave en los que emergen transformaciones en la percepción y las competencias para gestionar la diversidad. Los resultados muestran que las prácticas que propician estos cambios incluyen experiencias reales de buenas prácticas, el abordaje temprano de estereotipos y la creación de espacios de reflexión crítica. Actividades como el análisis de casos, role-playing, carpetas de aprendizaje, lecturas compartidas, testimonios, vídeos con carga emocional y relatos autobiográficos permiten al estudiantado reconstruir sus creencias y adoptar una mirada más inclusiva e intercultural. Comprender cuándo y cómo se producen estos cambios facilita el diseño de propuestas formativas más eficaces y transformadoras. Esta investigación contribuye a fortalecer un sistema educativo más equitativo, inclusivo y sensible a la diversidad lingüística y cultural presente en las aulas catalanas.





AUTOEVALUAR LA GESTIÓN DEL AULA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DOCENTE.

Sabando Rojas, Dorys y Cristian Ladaga, Silvia.
Universitat de Barcelona

Resumen

La investigación internacional señala una insuficiente formación del profesorado para una gestión eficaz del aula, especialmente en la gestión proactiva de la conducta y en la atención a la diversidad (Flower et al., 2017; Freeman et al., 2014; McGuire et al., 2024; Sciuchetti & Yssel, 2019). Esta carencia, particularmente relevante en educación secundaria (Amornpaisarnloet & Arthur-Kelly, 2023), dificulta la adopción de prácticas inclusivas de gestión del aula (Larson et al., 2018). Ante esta situación, el presente proyecto tiene como objetivo diseñar y validar una escala de autoevaluación que apoye la reflexión sistemática del profesorado y la mejora de su práctica pedagógica. El estudio adopta una perspectiva cualitativa para el diseño y la validación del instrumento, desarrollado en cuatro fases: definición del constructo, diseño y validación de la escala, aplicación piloto y ajustes finales. La validez de contenido se analizó mediante valoraciones cualitativas y cuantitativas, incluido el cálculo del coeficiente V de Aiken. Actualmente, se han completado las dos primeras fases, obteniéndose un instrumento de 35 ítems estructurado en cuatro dimensiones: organización del aula, estrategias de enseñanza, clima emocional positivo y gestión del comportamiento. La validación mediante juicio de expertos, realizada por once especialistas, evaluó la claridad, relevancia y coherencia de los ítems e incorporó observaciones cualitativas, mostrando un alto grado de consenso, con valores del coeficiente V de Aiken superiores a 0,75 en todas las dimensiones. Asimismo, un grupo de discusión con profesorado de secundaria confirmó la pertinencia, claridad y viabilidad de la escala, y sugirió mejoras menores en aspectos como los datos sociodemográficos, la escala de respuesta y la formulación de algunos ítems. En conjunto, los resultados respaldan el instrumento como una herramienta válida para promover la reflexión profesional y la mejora de las prácticas docentes. El instrumento resultante pretende contribuir al desarrollo profesional del profesorado al facilitar la identificación de fortalezas y áreas de mejora en la gestión del aula hacia modelos más inclusivos y eficaces. A largo plazo, esta propuesta puede incidir positivamente en la calidad educativa, la atención a la diversidad y la prevención de conductas disruptivas, además de aportar evidencias relevantes para futuras investigaciones.

Para saber más

Amornpaisarnloet, W., & Arthur-Kelly, M. (2023). Perceived competencies and concerns of Thai general and special education teachers towards the behaviour problems of their students.

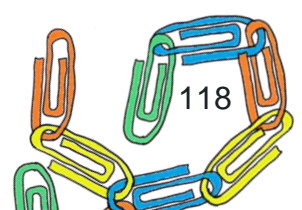




International Journal of Inclusive Education.

<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2023.2181987>

- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure*, 61(2), 163–169. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D., & MacSuga-Gage, A. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106–120. <https://doi.org/10.1177/0888406413507>
- Larson, K. Pas, E., Bradshaw, C., Rosenberg, M. & Day-Vines, N. (2018). Examining How Proactive Management and Culturally Responsive Teaching Relate to Student Behavior: *Implications for Measurement and Practice*, *School Psychology Review*, 47(2), 153-166. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0070.V47-2>
- McGuire, S.N., Meadan, H., & Folkerts, R. (2024). Classroom and behavior management training needs and perceptions: A systematic review of the literature. *Child Youth Care Forum* 53, 117–139. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09750-z>
- Sciuchetti, M. B., & Yssel, N. (2019). The development of preservice teachers' self-efficacy for classroom and behavior management across multiple field experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(6), 18–34. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss6/2>.





PERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LAS VOCES DE LOS FUTUROS Y FUTURAS DOCENTES

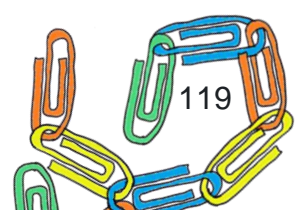
Natalia Sobradíel Sierra, Belén Dieste Gracia, Rosario
Marta Ramo Garzarán, Virginia Domingo Cebrián
Universidad de Zaragoza

Resumen

Desde el punto de vista de la investigación, un profesorado reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión y la convivencia, es la mejor garantía para poder identificar las barreras que perviven en la cultura y prácticas escolares. En este escenario, este estudio (PIIDUZ_3 ID5327 de la UZ) tiene como finalidad: Conocer las percepciones del estudiantado de Magisterio sobre los principios de una Educación Inclusiva. Para ello, se parte de un estudio cuantitativo de tipo comparativo-transversal. Se ha aplicado un cuestionario multidimensional, válido y fiable, compuesto por 16 ítems. Se han analizado las respuestas de 164 estudiantes de 1º de Magisterio (EP y EI) en los cursos 2019-2020, 2021-2022, 2025-2026 de los campus de Zaragoza y Teruel de la Universidad de Zaragoza. A través de la herramienta IBM SPSS Statistics se han analizado los resultados en función del año de respuesta, aplicando la prueba de Kruskal–Wallis. Los resultados muestran diferencias significativas entre las respuestas de los tres cursos académicos. El estudiantado del curso 25-26 afirma, en mayor medida, que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) puede interrumpir la dinámica del aula, y presenta dificultades para seguir el currículo. Además, muestra una mayor preocupación por el incremento de carga de trabajo que puede suponer tener alumnado NEAE en las aulas. Los y las estudiantes del curso 19-20 se perciben más competentes para planificar y adaptar la enseñanza a la diversidad. El estudiantado del curso 21-22, es quien mejor valora que la función del profesorado de apoyo es trabajar con todo el grupo clase, diferenciándose significativamente del estudiantado del curso 25-26. Estos resultados permiten abrir diferentes líneas de reflexión e investigación sobre la formación inicial en relación con una educación inclusiva. Se establece poder analizar si las políticas educativas, que han configurado y enmarcado los territorios de aprendizaje de este estudiantado, han podido influir en su percepción sobre la inclusión escolar. Estos resultados pueden ser punto de partida para un análisis más profundo que permita reestructurar y repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje de asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad en el aula universitaria.

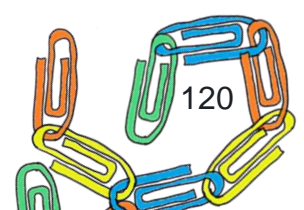
Para saber más

Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 (1), 243-263.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>





- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Baz, B. O. (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.46.2017.33-40>
- Pérez-Castejón, D., & Vigo-Arrazola, M. B. (2024). Conceptualización de la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado especialista: pensamiento hegemónico de la educación especial. *Revista de Investigación en Educación*, 22(2), 161-178.
<https://doi.org/10.35869/reined.v22i2.5376>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113.
- Vigo-Arrazola, M. B., Dieste-Gracia, B., & García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 88-107.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>



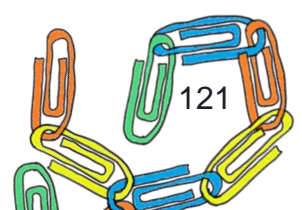


¿ESTÁ NORMALIZADA LA INCLUSIÓN? PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL EN AULAS UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS

David Vázquez Merino y Celestino Rodríguez Pérez
Universidad de Oviedo

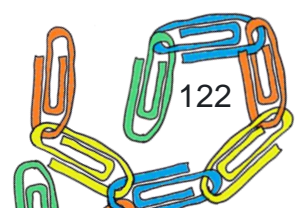
Resumen

Introducción. Este estudio examinó cómo el alumnado percibió la inclusión educativa como indicador de su normalización en el aula universitaria. Se atendió a tres ámbitos habituales en la literatura—cultura y clima, prácticas docentes y comunicación de apoyos—para describir brechas entre el discurso institucional y la experiencia cotidiana. **Método.** Participaron 73 estudiantes de grado. Se administró un cuestionario breve confeccionado ad hoc compuesta por 8 ítems Likert (1: totalmente en desacuerdo–5: totalmente de acuerdo) sobre clima, prácticas y ajustes, y 2 ítems dicotómicos sobre conocimiento de canales de apoyo y observación de conductas excluyentes. Se recogieron edad, sexo y titulación. El análisis se centró en estadísticos descriptivos (medias y porcentajes) y en la lectura “top-2 box” (4–5/5) por ítem. **Resultados.** La puntuación global fue de 3,4/5, lo que sugiere una percepción moderadamente favorable. En cultura y clima, la mayoría describió un ambiente respetuoso y colaborativo (72% puntuó en el tramo alto, 4–5/5). En prácticas docentes, la percepción de estrategias coherentes con el DUA fue limitada: solo alrededor del 20% situó estos ítems en 4–5/5, lo que indica que el estudiantado no identifica de forma generalizada prácticas DUA en el profesorado. En comunicación y apoyos, el ítem 9 evidenció una debilidad clara: 53% afirmó no saber con precisión a quién dirigirse para solicitar apoyos o comunicar barreras. En contraste, en el ítem 10 la mayoría indicó no haber observado conductas excluyentes o microagresiones (66% respondió “No”, es decir, ausencia de estas conductas). **Discusión.** Los hallazgos señalaron una inclusión más asentada en el clima que en la operatividad de la práctica docente, lo que limita su normalización plena. Esto evidencia que los ajustes parten de la especificidad del caso y no de la generalidad de todo el alumnado (DUA). Se recomienda visibilizar y normalizar los ajustes razonables sin estigma e integrar metodologías activas alineadas con el Diseño Universal para el Aprendizaje para traducir el buen clima en prácticas sostenidas y verificables a escala curricular e institucional.





MESA DE COMUNICACIONES 6: FORMACIÓN DEL PROFESORADO (II)



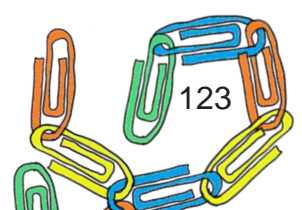


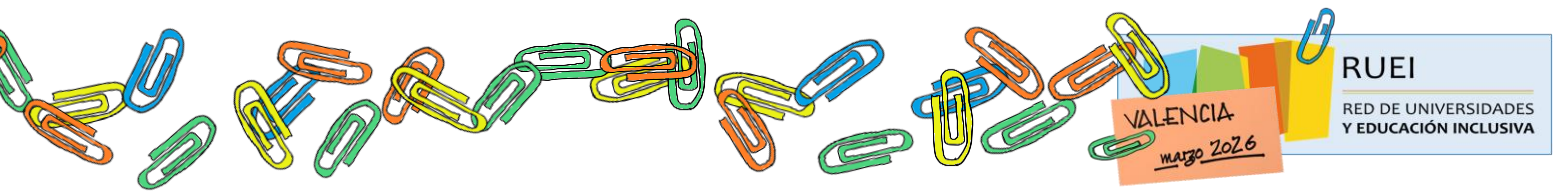
LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE ESO EN GALICIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: ANÁLISIS DEL MARCO COMPETENCIAL Y DEL PLAN INSTITUCIONAL DE FORMACIÓN

Eva María Barreira-Cerqueiras, Estefanía Pena-Bascoy
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

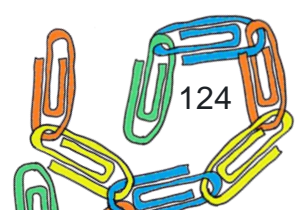
La formación permanente del profesorado constituye un eje estratégico para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos y equitativos (Villaescusa, 2021; Pla-Viana & Villaescusa, 2023). En Galicia, se ha desarrollado un Marco de Competencias Profesionales Docentes (Xunta de Galicia, 2023) que integra dimensiones pedagógicas, profesionales y sociales, destacando la Competencia Inclusiva, Social y Ciudadana como elemento clave para responder a la diversidad del alumnado. Este enfoque se alinea con tendencias internacionales que subrayan la relevancia del desarrollo profesional docente en contextos educativos complejos y diversos (OECD, 2019; UNESCO, 2021). La literatura especializada confirma, además, que el profesorado demanda formación específica en atención a la diversidad, situándola como una prioridad de política educativa (García-García et al., 2020; OECD, 2020). Se realizó un análisis documental cualitativo (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018; Martínez-Corona et al., 2023) del marco competencial docente y del Plan Anual de Formación del Profesorado de ESO en Galicia para el curso 25-26 (Xunta de Galicia, 2026). El procedimiento consistió en la identificación, categorización y contraste de las actividades formativas con los descriptores competenciales definidos en el marco institucional. Los resultados evidencian una oferta formativa amplia y diversificada en torno a la inclusión educativa, que aborda ámbitos como diversidad cultural, igualdad de género, convivencia escolar, accesibilidad, mediación y atención a necesidades educativas. Estas acciones muestran una correspondencia significativa con el marco competencial, que concibe la inclusión como una dimensión transversal del desarrollo profesional docente. Asimismo, el plan formativo presenta modalidades diversas y una orientación práctica vinculada a contextos reales de aula, en consonancia con una formación docente eficaz descrita por la OCDE (2019). En conclusión, se constata una coherencia relevante entre el modelo competencial y la planificación formativa institucional pero los resultados sugieren la necesidad de avanzar hacia itinerarios formativos más integrados, capaces de generar un impacto estructural en las prácticas docentes (Álvarez-Rementería et al., 2024). Esto refuerza la idea de que la formación permanente del profesorado constituye un factor decisivo para la transformación inclusiva de la educación secundaria y para el fortalecimiento de la calidad y la equidad del sistema educativo (García-García et al., 2020).





Para saber más

- Álvarez-Rementería Álvarez, M., Darretxe-Urrutxi, L., & Arandia-Loroño, M. (2024). La formación continua del profesorado para la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2), 41-58. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/795>
- García-García, F. J., López-Torrijo, M., & Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de Educación Secundaria: Los programas españoles. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 270-293. [10.30827/profesorado.v24i2.14085](https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085)
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Martínez-Corona, J. I., Palacios Almón, G. E., & Oliva Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 19(1), 67-83. DOI: [10.35197/rx.19.01.2023.03.jm](https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm)
- OECD. (2019). TALIS 2018 results (Volume I): *Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Pla-Viana, L. & Villaescusa, M. I. (2023). *La formación permanente del profesorado en inclusión: desafíos y oportunidades*. Katherine Gajardo Espinoza y Judith Cáceres Iglesias (Coords.). Soñar grande es soñar juntas: en busca de una educación crítica e inclusiva. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/sonar-grande-es-sonar-juntas/>
- UNESCO (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748.locale=es>
- Villaescusa, M. I. (2021). El reto de la formación continua del profesorado para la inclusión educativa. *RINED, Revista de Recursos para la Educación Inclusiva*, 1(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045897>
- Xunta de Galicia (2023). *Las competencias profesionales docentes*. <https://www.edu.xunta.gal/portal/node/17543>
- Xunta de Galicia (2026). *FProfe. Sistema de xestión da formación do profesorado. Plan anual: Curso académico 2025/2026*. <https://www.edu.xunta.gal/fprofe/preparaConsultaPublica.do>



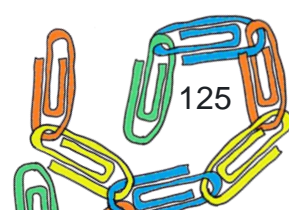


FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA JUSTICIA SOCIAL DE INFANCIA EN EXTREMA VULNERABILIDAD

Laura Benítez Sastre, M^a Belén Sáenz Rico de Santiago,
M^a del Rosario Mendoza Carretero
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El Grupo de Investigación UCM “Estudios sobre Comunicación y Lenguajes para la Inclusión y la Equidad Educativa -ECOLE” centra en esta propuesta su análisis en los procesos de formación inicial del profesorado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Adhiriendo a concepciones basadas en la pedagogía crítica, y en la necesidad de fortalecer de manera reflexiva las experiencias prácticas en contextos educativos reales, se desarrolla desde el curso 2023/2024 un proyecto enmarcado en la modalidad de Aprendizaje-Servicio (ApS). Su propósito es integrar la formación inicial del profesorado con la realidad social que habita la población infantil (6 a 12 años) en situación de extrema vulnerabilidad y exclusión en la Cañada Real (sector 6) ubicado en la Comunidad de Madrid, y que es atendida por Cruz Roja. Para ello, estudiantes del Grado de Magisterio de Educación Primaria que cursan asignaturas relacionadas con la didáctica, la innovación curricular, la educación inclusiva y la organización y gestión educativa; participan en dinámicas de aprendizaje en las que se interrelacionan los aspectos conceptuales propios de dichas materias con su aplicabilidad en la práctica a través de escenarios de reflexión compartida de los contenidos puestos en acción (Schön, 1992). Siguiendo la metodología de aprendizaje-servicio, se propicia un aprendizaje significativo y situado de los estudiantes universitarios, alineado con la necesidad de formar el pensamiento práctico docente mediante la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría. La intervención se dirige a 30 niños (6 a 12 años) que viven en extrema vulnerabilidad con el objetivo de mejorar su competencia en comunicación lingüística. En cuanto al aprendizaje de los universitarios, la implementación de acciones situadas permite la aplicación de conocimientos didácticos, el desarrollo de competencias profesionales adaptadas a la diversidad y complejidad, y el fortalecimiento del compromiso ético y social. La puesta en acción en situaciones reales se erige como camino para generar aprendizajes transferibles y duraderos, y supone un elemento clave para el desarrollo del pensamiento práctico del profesorado contemporáneo (Pérez Gómez, 2019). Además, ofrece herramientas de adaptación a situaciones de cambio propias de las dinámicas sociales actuales.

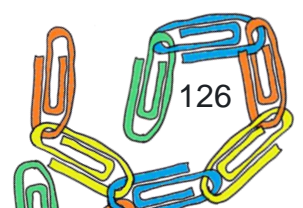




Para saber más

Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. Márgenes, *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.





ESPACIOS DE REFLEXIÓN COMPARTIDA: UNA PROPUESTA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DOCENTE COLEGIADO

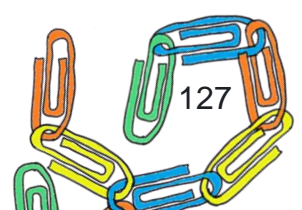
Sara Buils, Francesc M. Esteve-Mon, Lucía Sánchez-Tarazaga y Anna Sánchez-Caballé
Universitat Jaume I

Resumen

La colegialidad docente impulsa la cultura colaborativa institucional y el aprendizaje entre pares, permitiendo un desarrollo profesional colectivo (Guo et al., 2025; Torra et al., 2012). Como apuntan Gast et al. (2017) y Bond (2015), el desarrollo profesional colectivo es esencial para fomentar la mejora docente, la innovación y el sentimiento de pertenencia institucional. A su vez, la mejora de la práctica docente se puede impulsar de manera colectiva y colaborativa en situaciones disciplinares contextualizadas (Clark et al., 2002; Weller, 2009). El objetivo de este trabajo es exponer un recurso educativo abierto que fomente dicha colegialidad a partir de las necesidades profesionales en el entorno universitario, incidiendo en los primeros años de docencia universitaria. Mediante el análisis de contenido temático se analizaron cinco grupos de discusión de docentes (noveles y formadores) y gestores de la formación docente del profesorado universitario. Como hallazgo principal, se ha visto que para promover las competencias pedagógicas es necesario ofrecer un entorno colaborativo, reflexivo y unido a la práctica real con tal de que tenga una incidencia directa en la propia enseñanza. Es por ello que se ha desarrollado un Toolkit de competencias docentes. Este es un recurso pedagógico tangible que tiene por objetivo fomentar la reflexión, el diálogo y el desarrollo profesional a través de situaciones problemáticas de la docencia universitaria. Dado que recientes investigaciones demuestran que el profesorado universitario novel en España valora mejor las iniciativas relacionadas con redes docentes, especialmente, la creación de materiales docentes, la reflexión en la docencia y el diálogo con colegas sobre la enseñanza (Marcelo et al., 2025); el presente recurso pretende promover otras vías de formación informales del profesorado en un entorno colegiado para desarrollar las competencias distintas docentes en un contexto dialógico y reflexivo. Este sería de especial interés en el período de inducción, puesto que son los primeros años como docentes los más complicados, dada la falta de preparación pedagógica que se suele tener en educación superior en el momento en que se define la identidad docente (Buils et al., 2025).

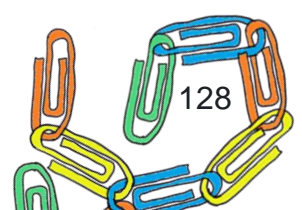
Para saber más

Bond, N. (2015). Developing a faculty learning community for non-tenure track professors. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 1-12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1074179>





- Buils, S., Sánchez-Tarazaga, L., & Esteve-Mon, F.M. (2025b), Initial Teacher Training of Novice Faculty in the Spanish Higher Education System. *Higher Education Quarterly*, 79, e70026. <https://doi.org/10.1111/hequ.70026>
- Clark, G., Blumhof, J., Gravestock, P., Healey, M., Jenkins, A., Honeybone, A., Wareham, T., King, H., Chalkley, B., & Thomas, N. (2002). Developing New Lecturers: The Case of a Discipline-Based Workshop. *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 128-144. <https://doi.org/10.1177/1469787402003002003>
- Gast, I., Schildkamp, K., & van der Veen, J. T. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(4), 736-767. <https://doi.org/10.3102/0034654317704306>
- Guo, C., Chen, X., & Chen, J. (2025). Enhancing Prospective Teachers' Professional Development Through Shared Collaborative Lesson Planning. *Behavioral Sciences*, 15(6), 753. <https://doi.org/10.3390/bs15060753>
- Marcelo, C., Yot-Domínguez, C., Marcelo-Martínez, P., & Navarro-Granados, M. (2025). Tailored learning paths: faculty training preferences for professional development. *Journal of Further and Higher Education*, 49(2), 256–268. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2025.2450690>
- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Màrquez, M. D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, À. P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M. C., & Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidas al profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Weller, S. (2009). What Does “Peer” Mean in Teaching Observation for the Professional Development of Higher Education Lecturers? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 25-35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ896239>





FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN INSTITUCIONAL

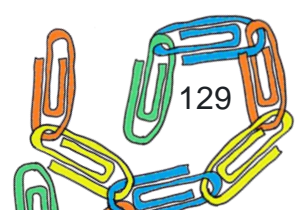
Virginia Domingo Cebrián, Rosario Marta Ramo Garzarán,
Carolina Miranda de Oliveira
Universidad de Zaragoza

Resumen

La acción tutorial es inherente a la función docente y constituye un eje fundamental para la construcción de entornos educativos inclusivos. En coherencia con la Agenda 2030y, en particular, con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad), la formación inicial del profesorado se configura como un elemento clave para avanzar hacia sistemas educativos más justos y equitativos (Florian y Camedda, 2020). Este estudio analiza el impacto de un proyecto de innovación docente orientado a fortalecer las competencias inclusivas del futuro profesorado, con especial atención al alumnado de la comunidad sorda y al alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). Se desarrolla en el marco del proyecto PIIDUZ_1D855 de la Universidad de Zaragoza y adopta un diseño descriptivo con enfoque cuantitativo. Participaron 120 estudiantes de 2º curso del Grado de Magisterio en Educación Infantil, en colaboración con el alumnado del Ciclo Formativo de Grado Superior de Mediación Comunicativa del IES Francés de Aranda de Teruel. Las actuaciones incluyeron sensibilización sobre adaptaciones en el aula, elaboración de materiales inclusivos y talleres de Lengua de Signos Española (LSE) y Comunicación Bimodal. Tras la intervención, se aplicó un cuestionario ad hoc de 20 ítems. Los resultados muestran un elevado grado de satisfacción. Los talleres de LSE (48%) y de Comunicación Bimodal (47%) fueron las actuaciones mejor valoradas. Asimismo, el 98% del estudiantado considera que la experiencia será de gran utilidad profesional y personal, y el 95% afirma que le ha ayudado a reflexionar sobre su futura práctica docente. Además, el 96% recomienda la continuidad del proyecto. En conclusión, se evidencia la necesidad de reforzar la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado mediante propuestas prácticas y colaborativas. La demanda del estudiantado de incorporar asignaturas específicas subraya la oportunidad que ofrecen los futuros planes de estudio para integrar de forma estructural la inclusión educativa. En el próximo cuatrimestre el proyecto continuará con la participación del estudiantado de Magisterio en Educación Primaria, permitiendo contrastar percepciones entre etapas y fortaleciendo la formación docente necesaria para una escuela del siglo XXI más equitativa e inclusiva.

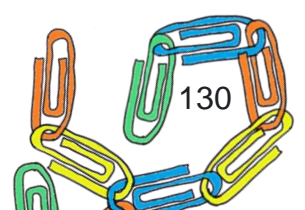
Para saber más

Florian, L., & 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>





- Mayo, E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado de Maestro en educación infantil y primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15 (2), 166-182. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/828>
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J. & Prado-Gacó, V.J. (2020). Measuring attitudes towards inclusion among university students pursuing education degrees: Descriptive study. *Cultura y Educación*, 32 (1), 16-43. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705562>



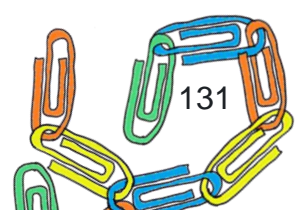


FORMACIÓN DOCENTE Y AULA INCLUSIVA A PARTIR DE NARRATIVAS TED Y TEDx.

Esmeralda Guillén Tortajada
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Este estudio analiza narrativas autobiográficas de personas con discapacidad difundidas en charlas TED/TEDx en cinco idiomas para identificar apoyos, barreras y transiciones clave de la inclusión a lo largo de la vida, desde la escolarización obligatoria hasta la inserción laboral. Se adoptó un diseño cualitativo narrativo–biográfico con análisis temático híbrido (inductivo–deductivo). Las charlas se localizaron mediante búsqueda multilingüe en TED, TEDx y YouTube; se preseleccionaron 36 y se seleccionaron 15 por muestreo intencional (relato en primera persona con referencias a experiencias educativas y/o laborales, diversidad de contextos y calidad del vídeo). Las charlas fueron transcritas y codificadas en Atlas.ti 9 registrando presencia/ausencia por charla ($n=15$), en torno a categorías relativas a apoyos (familia, profesorado y recursos), barreras estructurales (actitudes, organización escolar, accesibilidad, expectativas y discriminación) y transiciones críticas (cambios de etapa educativa e inserción laboral). Los resultados muestran que los apoyos significativos suelen concentrarse en figuras y redes próximas, destaca la actitud personal (15/15), el apoyo familiar (12/15) y el del profesorado (8/15), mientras que las barreras se describen como acumulativas y particularmente intensas, frecuentes la discriminación laboral (11/15), y la falta de accesibilidad (9/15). En transiciones predominaron la incorporación laboral (12/15) y el cambio de etapa educativa (9/15). Se discuten implicaciones para la formación del profesorado, la planificación de transiciones educativas, el acompañamiento emocional, y el diseño de políticas integradas de inclusión escolar y laboral, así como políticas educativas que conecten educación y empleo, asegurando apoyos sostenidos.





LA FORMACIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD SEXO GENÉRICA EN LA UNIVERSIDAD: RASGOS SOBRE SU REALIDAD

Pedro Jurado de los Santos¹, M^a Jesús Colmenero Ruiz²,
Rosa Eva Valle Florez³, Antoni Navío Gámez¹

¹Universidad Autónoma de Barcelona

²Universidad de Jaén

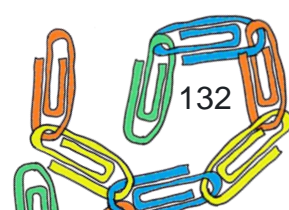
³Universidad de León

Resumen

El presente trabajo examina la diversidad sexo-genérica (DSG) y la formación del profesorado universitario en el ámbito de las Ciencias de la Educación en España. El objetivo principal es analizar la relación entre las competencias que el profesorado posee, adquiere y desarrolla para atender de manera adecuada dicha diversidad. El estudio¹ se ha desarrollado en cinco universidades y se articula en torno a varias dimensiones analíticas: conocimientos, percepciones y actitudes; procesos de enseñanza-aprendizaje condicionados por los contextos de prácticas; y percepción de autoeficacia docente. Se ha empleado un diseño metodológico mixto; sin embargo, en esta comunicación se presentan exclusivamente los resultados del análisis cualitativo. Se realizaron 25 entrevistas a profesorado universitario de Facultades de Ciencias de la Educación. El tratamiento de la información se llevó a cabo mediante el programa Atlas.ti, tomando como categorías de análisis las dimensiones previamente definidas. Los conocimientos relativos a la DSG se revelan fragmentarios y escasamente sistematizados, adquiridos fundamentalmente a partir de la experiencia personal o mediante formación parcial. Se constata, la ausencia de una preparación específica y exhaustiva. El profesorado expresa, en términos generales, actitudes favorables hacia la inclusión de la DSG, si bien persisten resistencias vinculadas a creencias de carácter conservador, ideológico o religioso. Asimismo, se subraya la necesidad de visibilizar la DSG como una dimensión estructural del proceso educativo en la formación de profesionales de la educación. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en los contextos de prácticas se ven limitadas por la rigidez curricular, que opera como una barrera para la atención a la DSG. Aunque el profesorado percibe un nivel suficiente de autoeficacia para abordar situaciones relacionadas con la DSG, demanda una formación transversal y/o específica que contribuya a fortalecer dicha autoeficacia y a mejorar la calidad de sus actuaciones educativas.

Agradecimientos

Proyecto de investigación PID2021-128041NB-I00 financiado por la Agencia Estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación de España.





FORMACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA EXPERIENCIA COIL ENTRE FUTUROS DOCENTES DE ESPAÑA Y CHILE

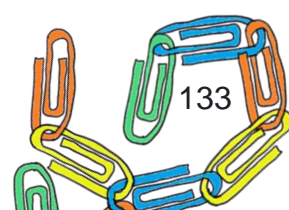
Irene Lacruz-Pérez¹, Ángela Segura-Pérez¹, Osvaldo Hernández-González² y Pilar Sanz-Cervera¹

¹Universitat de València

²Universidad Católica del Maule (Chile)

Resumen

La formación inicial del profesorado en educación inclusiva suele desarrollarse desde una perspectiva local. En este marco, la “internacionalización en casa” constituye una estrategia eficaz para incorporar una dimensión intercultural a la formación docente sin recurrir a la movilidad física. El objetivo principal de este estudio es analizar la valoración y los aprendizajes percibidos por futuros docentes de España y Chile tras participar en una experiencia de aprendizaje internacional colaborativo en línea (COIL) orientada a la educación inclusiva. Inicialmente participaron 38 estudiantes de la Universitat de València y 44 de la Universidad Católica del Maule, organizados en equipos de 4–5 integrantes. Se establecieron parejas de equipos internacionales que interactuaron virtualmente mediante Padlet. La experiencia, desarrollada entre septiembre y noviembre de 2025, se articuló en cuatro tareas: vídeo-presentación, análisis del estado de la inclusión educativa en ambos países, diseño de una intervención ante un caso de necesidades específicas de apoyo educativo y feedback entre equipos. Cada tarea se desarrolló en el seno de los equipos nacionales. La valoración del proyecto se recogió mediante un cuestionario ad hoc en LimeSurvey, de carácter exploratorio, diseñado específicamente para esta experiencia, que incluía ítems tipo Likert y preguntas abiertas. Durante el proyecto disminuyó la participación del estudiantado chileno, dado que la actividad no tenía carácter obligatorio en su contexto. La muestra quedó constituida por 19 estudiantes chilenos y 31 españoles. Esta reducción de la muestra chilena limita la comparabilidad entre contextos y pudo influir en la experiencia de los estudiantes españoles, por lo que conduce a interpretar los resultados con cautela. La valoración global de la experiencia fue positiva, con una satisfacción media de 4.09 sobre 5 (DT= 1.07). En cuanto a los aprendizajes, el alumnado destacó la utilidad para conocer la inclusión educativa en su país (M= 4.44; DT= 1.17) y en el contexto homólogo (M= 4.06; DT= 1.17), así como para reflexionar sobre sus propias creencias sobre inclusión (M= 4.50; DT= 0.61). Como aspectos a mejorar, señalaron optimizar la comunicación con el equipo internacional y aumentar la implicación de los equipos homólogos. Los resultados evidencian el potencial de las experiencias COIL para enriquecer la formación inicial del profesorado en educación inclusiva, al favorecer el aprendizaje comparado y la reflexión crítica sobre las propias concepciones educativas. Sería conveniente consolidar este tipo de iniciativas, incorporando mejoras en la coordinación y en el diseño de la participación del alumnado.



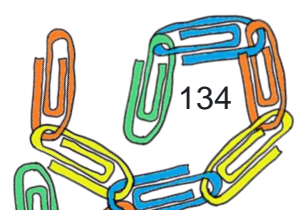


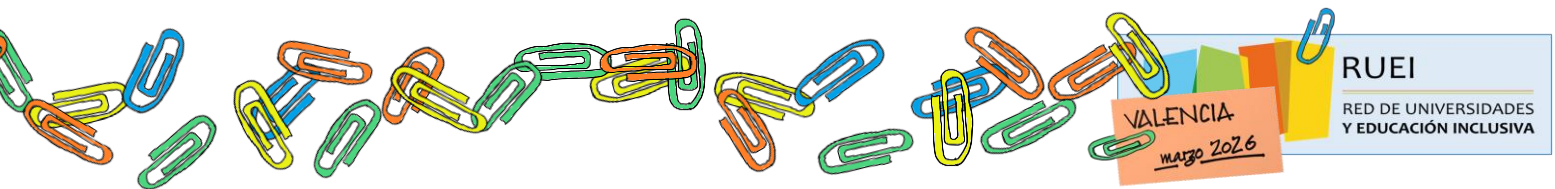
Agradecimientos

Este trabajo forma parte del proyecto de innovación docente UV-SFPIE_PIEE-3900654 financiado por la Universitat de València. También contó con financiación para la contratación de personal investigación en formación por parte del MCIU/AEI /10.13039/501100011033 / FEDER, UE (PREP2023-001698).

Para saber más

- Hali, A. U., Zhang, B., Al-Qadri, A. H., i Aslam, S. (2021). A collaborative teacher training approach in different cultures in the era of technology. *International Journal of Instruction*, 14(4), 21-32. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.1442a>
- Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- Vaillant, D. (2024). Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 71-87. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>
- Walters, L. M., Garii, B., & Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education*, 20(sup1), S151–S158. <https://doi.org/10.1080/14675980903371050>





LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DE ESCENARIOS DE FUTURO COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INCLUSIVA Y REFLEXIVA EN CONTEXTOS DE CRISIS ECOSOCIAL

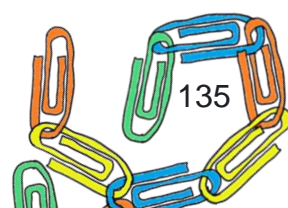
Pedro Pérez-Munguía, Teresa Susinos-Rada y Ángela Saiz-Linares
Universidad de Cantabria

Resumen

En el actual contexto de crisis ecosocial, se pone de manifiesto la necesidad de que los centros educativos dispongan de recursos que les permitan imaginar y transitar hacia futuros más sostenibles y socialmente justos. En este marco, la formación del profesorado se consolida como un eje central, en la medida en que debe incorporar estrategias orientadas a la construcción colectiva del conocimiento y la anticipación de escenarios futuros como una práctica valiosa ante contextos educativos altamente inciertos y complejos. Esta comunicación, que forma parte del proyecto PI+D: Diálogos inclusivos: construyendo narrativas colaborativas para la educación en Cantabria y País Vasco; (DI-COLEC) (Proyecto PID2023-146966OB-C31 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, UE), presenta los resultados de una investigación centrada en la formación de docentes inclusivos y reflexivos. En ella se analiza una propuesta metodológica basada en la construcción colaborativa de escenarios de futuro por parte del estudiantado, desarrollada desde un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso de carácter evaluativo. La propuesta contó con la participación de estudiantes de titulaciones del ámbito educativo y se articuló a través de una metodología de diálogo sistematizado por fases y facilitado en cada grupo por formadores expertos. A partir de los productos generados en los talleres y de las entrevistas realizadas a los participantes –tanto estudiantes como facilitadores–, se llevó a cabo una codificación temática del conjunto de los datos obtenidos. Los resultados confirman las múltiples potencialidades de los talleres de escenarios de futuro como estrategia formativa relevante. En particular, se destacan sus cualidades como dispositivo de carácter inclusivo y reflexivo para la formación docente, su capacidad para promover el diálogo en grupos heterogéneos y para propiciar procesos de deliberación democrática, así como su contribución a la visibilización de formas de liderazgo más horizontales a través de la facilitación. Asimismo, reconoce como una modalidad pertinente de evaluación del estudiantado basada en metodologías dialógicas. Finalmente, los escenarios de futuro aportan una ventaja cognitiva muy valiosa al permitir abordar la complejidad de futuros escenarios inciertos desde la integración de agentes y saberes variados.

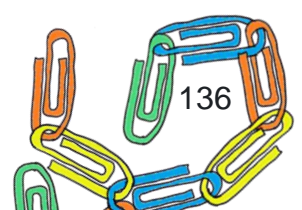
Para saber más

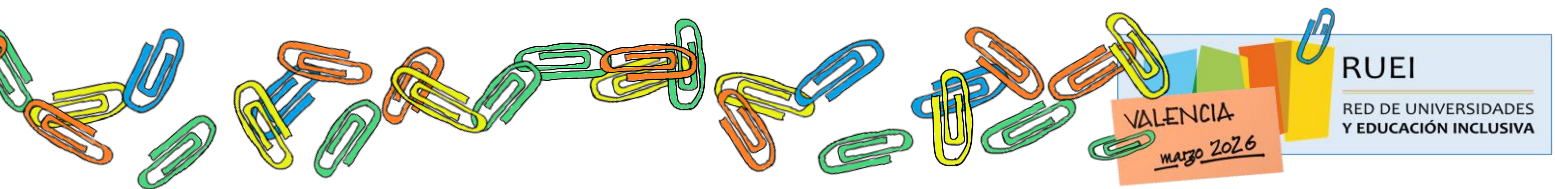
Díaz-Salazar, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial. Del yo interior al activismo ciudadano*. En R. Fernández y L. González (Eds.), *En la espiral de la energía*. Baladre.





- Finch, M., Bhroin, N. N. y Krüger, S. (2023). *Unlearning, relearning, staying with the trouble: Scenarios and the future of education*. Prospects, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09664-7>
- García-Campos, M.D., Canabal, C. y Margalef, L. (2022). Processes of Collaborative Reflection in Initial Teacher Training. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 20(2), 91-106. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.15665>
- Gladwin, D., Horst, R., James, K. y Sameshina, P. (2022). Imagining Futures Literacy: A Collaborative Practice. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(7). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i7.5268>
- González-Reyes, L. y Gómez-Chuliá, C. (2022). La competencia ecosocial en un contexto de crisis multidimensional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 29-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.002>
- Menéndez-Álvarez-Hevia, D., Urbina-Ramírez, S., Forteza-Forteza, D. y Rodríguez-Martín, A. (2022). Contributions of futures studies to education: A systematic review. *Comunicar*, 30(73), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-01>
- Pérez-Munguía, P. y Susinos, T. (2024). *La inclusión necesita mirar al horizonte: el futuro como elemento de estudio en el ámbito educativo*. En T. Susinos-Rada y S. Rojas-Pernia (Coords.), *Mapa para no perderse en la inclusión educativa. Prioridades emergentes según sus protagonistas* (1.ª ed., pp. 149-163). Editorial Octaedro. ISBN: 978-84-10054-26-4
- Sáiz-Linares, A y Susinos, T. (2017). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de Maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.50924>
- Zarrabi, M. y Mohammadi, M. (2024). Reflective Teaching as an Agent of Reform in Teacher Education: Inhibitors, Motivators, and Tools. *International Journal of Education Reform*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/10567879241255312>





IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN MULTIDISCIPLINAR EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

María Pineda-Martínez, María Gloria Pérez de Albéniz-Garrote, María Isabel Villoslada-Rojo y Raquel Casado-Muñoz
Universidad de Burgos

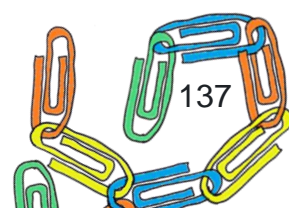
Resumen

El presente trabajo surgió del Grupo de Innovación Docente DIFEP (Diseño Inclusivo para la Formación en Educación Primaria) de la Universidad de Burgos, con el objetivo de dotar a los futuros maestros de herramientas prácticas para eliminar barreras al aprendizaje. Se describe un proyecto de innovación docente aplicado en ocho asignaturas del Grado en Maestro de Educación Primaria (GMEP). La metodología se basó en el rediseño de situaciones de aprendizaje bajo los principios del DUA, involucrando a docentes de diversas áreas (Música, Psicología, Ciencias Sociales, TIC, entre otras). Se implementaron estrategias de flipped classroom, aprendizaje cooperativo (técnicas 1-2-4 y puzle), gamificación y el uso de tecnologías asistidas para diversificar la enseñanza y la evaluación. Destacaron la creación de materiales accesibles, como videotutoriales para la enseñanza musical y adaptaciones de lectura fácil; el fomento de la autorregulación mediante rúbricas de autoevaluación; y el uso de metodologías activas que vinculaban la teoría con la realidad social (como el análisis de la glotofobia o el cambio climático). Los resultados indicaron una mejora en la motivación y el compromiso del alumnado, además de una mayor concienciación sobre la diversidad. Se concluye que el modelado docente en la universidad es el motor del cambio; los futuros maestros no solo aprenden el DUA como teoría, sino que lo interiorizan al experimentarlo en su formación. No obstante, la implementación revela una tensión entre la voluntad innovadora y las barreras estructurales. En línea con otros estudios se identificó que la falta de tiempo y la necesidad de una formación continua y profunda del profesorado universitario son obstáculos críticos, así como superar la resistencia al cambio institucional para que el DUA no sea una práctica aislada.

Para saber más

CRUE. (2017). *Formación curricular en diseño para todas las personas*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2017-educacion.pdf>

DOWN España (2022). *Guía Rueda DUA: Herramientas para el Diseño Universal para el Aprendizaje*. <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2022/09/DUA.pdf>





EDUCAR SIN BARRERAS: ¿CÓMO PERCIBEN LA FORMACIÓN EN INCLUSIÓN LOS FUTUROS PEDAGOGOS?

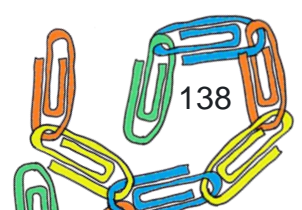
María Pineda-Martínez y Víctor Abella-García
Universidad de Burgos

Resumen

Este estudio analizó cómo los estudiantes del ámbito de la pedagogía percibían su formación inicial en competencias orientadas a la atención a la diversidad. Se partió de la premisa de que las actitudes y habilidades adquiridas en la etapa universitaria podrían facilitar o dificultar la construcción de aulas verdaderamente inclusivas en su futuro desempeño profesional. Se llevó a cabo un análisis cuantitativo con una muestra de estudiantes del Grado en Maestro en Pedagogía de una universidad española ($n = 103$) para conocer su percepción sobre el éxito de su formación en las prácticas inclusivas. Para la recogida de datos se utilizó una escala PEI-FIMEP (Pineda Martínez, 2025) (desarrollada en el marco de una tesis doctoral para evaluar la percepción sobre la educación inclusiva que recibía el alumnado universitario en la facultad de educación) validada en el contexto universitario estructurada en tres dimensiones: 1) Percepción de la inclusión educativa, 2) Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y 3) Uso de la Tecnología Educativa para la Inclusión. Los hallazgos revelaron una actitud predominantemente positiva hacia la diversidad. Los estudiantes presentaron puntuaciones elevadas en los tres constructos evaluados, destacando una valoración favorable de la tecnología como aliada de la inclusión. No obstante, el análisis mostró matices diferenciados y falta de homogeneidad en ciertas respuestas, lo que sugiere que algunos conceptos de la educación inclusiva aún no estaban plenamente consolidados o se percibieron de forma fragmentada durante la formación inicial. Se subrayó así la importancia de diseñar estrategias formativas que consoliden una visión más coherente y sólida sobre la inclusión educativa en esta profesión. Los resultados coincidieron con investigaciones previas que señalaban una alta sensibilización teórica hacia la inclusión en las facultades de educación (Moriña, 2022), pero revelaron una brecha en la seguridad percibida para su implementación, práctica una carencia formativa que también ha sido identificada en estudios recientes sobre el autoconcepto competencial del futuro profesorado (Morales-Endrino et al., 2024). Esta variabilidad en las percepciones refuerza la idea de que la formación inicial debe ser más transversal y sólida para evitar que las barreras educativas se perpetúen por una falta de pericia técnica o metodológica.

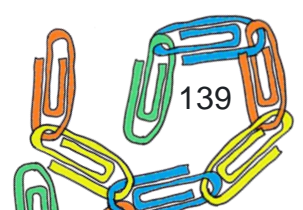
Para saber más

Álvarez Castillo J. L. y Buenestado Fernández M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551





- Morales Endrino, J. A., Molina Saorín, J., & Díaz Santa María, Y. (2024). Percepción del profesorado en formación al respecto de la CDPD y la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado: REIFOP*, 27(2), 139-155. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.601281>
- Moriña, A. (2022). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*, 27(3), 371–386. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>
- Sharma, U., & Mullick, J. (2020). *Bridging the Gaps Between Theory and Practice of Inclusive Teacher Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1226>
- Martínez, M. P. (2025). *Inclusión y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la formación inicial de los maestros y maestras de Educación Primaria* (Tesis Doctoral, Universidad de Burgos). <https://hdl.handle.net/10259/10848>





FOTOGRAFÍA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL DE CHILE Y MÉXICO: EMPODERAMIENTO Y AUTODETERMINACIÓN.

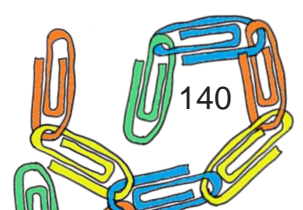
Lorena Soto Benítez ^{1,2}, Andrea Vázquez Hernández^{1,2},
Virginia González Santamaría^{1,2} y María Isabel Calvo
Álvarez^{1,2}

¹Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, INICO.

² Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

Resumen

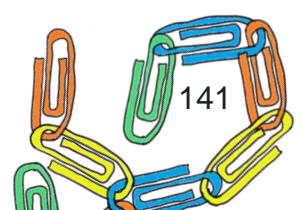
Los países de México y Chile han ajustado su normativa educativa con el fin de recoger los principios establecidos en las diferentes declaraciones mundiales sobre Educación Inclusiva y de Calidad (Ley 20.422, 2010; LGE, 2026; Naciones Unidas, 2006; Naciones Unidas, 2018; UNESCO, 2015). El rol del profesorado es clave en este nuevo paradigma (Casanova, 2020), lo que ha llevado a actualizar en ambos países los procesos de ingreso y formación docente de quienes trabajan en centros específicos, para promover la participación plena y efectiva, a la par que garanticen el logro de aprendizajes en todos los estudiantes (Ley 20.903, 2016; Ley 21.040, 2017; USICAMM, 2025). Sin embargo, la literatura es amplia en reconocer que los profesionales que trabajan con estudiantes con discapacidad perciben que no cuentan con las herramientas suficientes para hacer frente al desafío de ofrecerles una educación con un marcado sello inclusivo (Navarrete-Cazales, 2024; San Martín et al., 2021). Dado lo anterior, el objetivo de este trabajo es analizar la percepción del profesorado de educación especial activo de países de México y Chile, en relación a la formación que reciben para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual. Para la recogida de información, se realizaron grupos focales a profesores en ejercicio (Chile) para determinar las herramientas con que cuentan para trabajar empoderamiento en estudiantes con discapacidad; y un cuestionario ad hoc (México), para evaluar las necesidades de formación autopercibidas, el que fue valorado en juicio de expertos, obteniendo un ICC de 0.83. Participaron 23 profesores (ocho mexicanos y quince chilenos). Todos los profesores participantes trabajan en centros específicos de dependencia pública. Las edades fluctúan entre los 25 y 55 años. Los datos muestran que en ambos casos el profesorado percibe falta de formación inicial y continua respecto a estrategias de empoderamiento a estudiantes con discapacidad intelectual, en temas como la prevención de la violencia, el ejercicio de los derechos y la autodeterminación. Por lo anterior, se hace necesario que tanto en México como en Chile se avance hacia una formación del profesorado que favorezca la adquisición de herramientas que promuevan la autodeterminación y el empoderamiento del estudiantado.





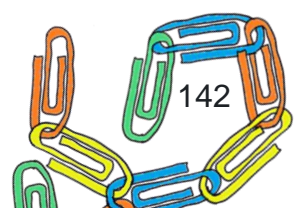
Para saber más

- Casanova, M. (2020). Miradas de futuro: educación inclusiva para la sociedad democrática. Una revisión en el tiempo. *Avances En Supervisión Educativa*, 33. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.683>
- Ley General de Educación de 2026. *Publicada en el Diario Oficial de la Federación del 30 de septiembre de 2019. Última reforma* DOF 15-01-2026. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley N° 20.422 de 2010. *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad*. Diario Oficial (Chile) Febrero 7, 2010. <https://bcn.cl/2f7s1>
- Ley N° 20.903 de 2016. *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Ministerio de Educación. Abril 01, 2016. <https://bcn.cl/27gm2>
- Ley N° 21.040 de 2017. *Crea el sistema de educación pública*. Diario Oficial (Chile) Noviembre 24, 2017. <https://bcn.cl/2f4ye>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.
- Navarrete-Cazales, Z. (2024). Modelos y programas de formación inicial docente en Chile y México. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 165-183. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37891>
- San Martín, C., Ramírez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability*, 13(4), 2300. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- UNESCO. (2015). Foro Mundial sobre la Educación 2015. Incheon. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233245s.pdf>
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2025). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. Secretaría de Educación Pública. <https://usicamm.sep.gob.mx/normatividad>





MESA DE COMUNICACIONES 7: FORMACIÓN DEL PROFESORADO (III)



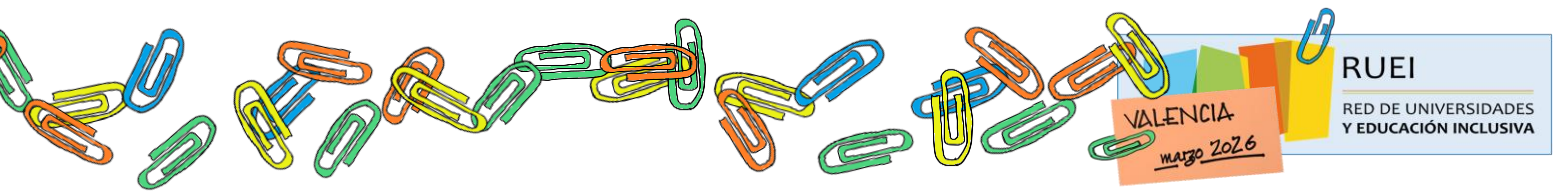


TEJIENDO PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: ANÁLISIS DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Miriam Elizabeth Aguasanta Regalado, Rafael Altozano
Rubio, Emma María Albert Monrós y Isabel María
Gallardo Fernández
*Florida Universitaria
Universitat de València*

Resumen

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) cobra una relevancia especial en el contexto educativo español. La LOMLOE lo incorpora como un principio clave para garantizar una educación inclusiva y de calidad. En esta comunicación, se plantea el análisis de situaciones de aprendizajes creadas para el alumnado de Educación Secundaria, tomando como muestras los trabajos realizados por futuros docentes que cursan el Máster Universitario en formación del profesorado. Se pretende analizar como los futuros docentes de Secundaria aplican el DUA-A como marco pedagógico que posibilita la planificación de experiencias de aprendizaje inclusivas, flexibles, accesibles y adaptadas a la diversidad del alumnado desde el inicio. A nivel metodológico se selecciona análisis de contenido ya que permiten identificar, describir y explicar el material didáctico. En concreto, se hace uso de la herramienta Pautas DUA - Lista de comprobación (adaptado a la versión 2018), que es una versión simplificada para facilitar su aplicación en el currículo y en el aula. Se toma como referente la web educaDUA, plataforma creada desde el Proyecto DUALETIC para la difusión del Diseño Universal para el Aprendizaje. En definitiva, se estima que desde la formación del profesorado de Secundaria se necesita una mayor capacitación en la búsqueda, uso y creación de materiales didácticos digitales con contenidos que favorezcan el tratamiento diferenciado del alumnado en función de su contexto social y los diferentes aspectos que interseccionan en la identidad de los mismos.



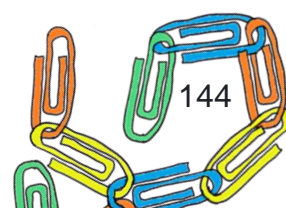
MICROPROYECTOS PARA LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: COLABORACIÓN ENTRE EL AULA UNIVERSITARIA Y EL CENTRO EDUCATIVO

Salvador Alcaraz, Sandra Lorente-Avilés, Andrés Escarbajal-Frutos, Javier Abellán-Rubio y Manuel Soler-Ros
Universidad de Murcia

Resumen

La disposición adicional cuarta de la LOMLOE (2020) insta a los centros de educación especial (CEE) a transformarse en centros de referencia y apoyo de los centros ordinarios (CO) en la transición hacia una educación inclusiva. En este contexto, se analizan microproyectos colaborativos desarrollados entre estudiantes de Magisterio y profesorado de centros ordinarios y de educación especial. Estas experiencias buscan fortalecer la colaboración intercentros y cuestionan la escolarización segregada en CEE, identificada como una de las principales barreras para el avance de la educación inclusiva.

Participaron 63 estudiantes de 4º Grado en Educación Primaria (mención en Pedagogía Terapéutica) y 12 centros educativos de la Región de Murcia. La experiencia, basada en metodologías de aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje-servicio, se concretó en microproyectos educativos, culminados en la elaboración de guías educativas interactivas transferibles a otros contextos. La recogida de información se realizó a través de cuestionarios con preguntas abiertas, diarios reflexivos del alumnado y análisis de los microproyectos elaborados. La información se examinó mediante análisis de contenido. El procedimiento se organizó en cuatro fases: diseño del microproyecto, implementación y elaboración del producto final, exposición pública y evaluación con retroalimentación. Se desarrollaron un total de 14 microproyectos. Las temáticas abordadas incluyeron, entre otras, el aula multisensorial, la radio escolar, los centros de recursos, la señalética accesible, los recursos educativos para la inclusión, el teatro escolar, el podcast educativo, el uso de Asterics Grid, el deporte inclusivo, los patios inclusivos y la promoción de la autonomía personal. Los resultados muestran una valoración positiva del desarrollo de los microproyectos por parte del alumnado, destacando su contribución al aprendizaje aplicado por la conexión de la teoría con contextos educativos reales. También señalaron que la experiencia educativa promovió actitudes más proclives hacia la educación inclusiva. Las respuestas del profesorado colaborador señalaron que los microproyectos permitieron una colaboración entre centros (CEE-CO) que ayudó en el proceso de transformación de los CEE en centros de referencia y apoyo a los centros ordinarios. Estos resultados promueven cambios necesarios para evitar la escolarización segregada de determinado alumnado y promover su escolarización en contextos ordinarios.





Financiación

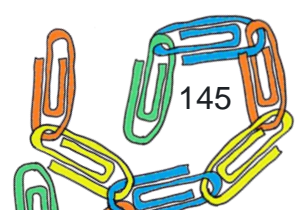
Este trabajo es parte del proyecto de I+D+i PID2022-138349NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa. También se agradece a la Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia (España), por la ayuda predoctoral concedida (22320/FPI/23).

Para saber más

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Martín, X. (2012). *Guia pràctica per a projectes d'Aprenentatge Servei: Fem projectes d'ApS*. Drecera.

Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Sudirección General de Documentación y Publicaciones.



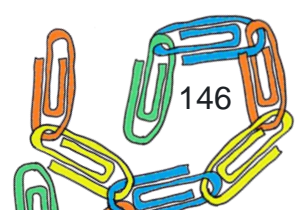


LA VOZ DEL ALUMNADO COMO MOTOR DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE LAS HISTORIAS DE VIDA

María Luisa García Baldán, Paula Escobedo Peiro, Rosa Mateu Pérez y Raquel Flores Buils
Universitat Jaume I

Resumen

En el contexto universitario actual, resulta esencial visibilizar la voz del alumnado y sus producciones como parte central de la formación docente. En la asignatura Educación para la Diversidad, del Grado de Maestro/a en Educación Infantil de la Universitat Jaume I, se ha desarrollado una experiencia formativa basada en la creación de historias de vida por parte del estudiantado. Esta propuesta se enmarca en el modelo DP-REB (Desarrollo Personal a través de la Resiliencia, la Educación Emocional y el Bienestar), que sitúa el desarrollo personal a través del desarrollo emocional, la resiliencia y el bienestar como ejes fundamentales para la formación de futuros docentes. Cada grupo de estudiantes creó una narrativa original inspirada en situaciones reales y cotidianas vinculadas a la diversidad, la gestión emocional, el duelo y la superación de adversidades. Estas producciones no se conciben como meros relatos, sino como espacios de construcción colectiva de sentido, donde el alumnado reflexiona sobre experiencias humanas complejas, integrando teoría y práctica. El proceso permitió a los estudiantes desarrollar la empatía y la comprensión hacia las múltiples realidades presentes en la escuela inclusiva. Las historias, al ser compartidas en el aula, se convirtieron en una oportunidad para el diálogo y la visibilización de voces que tradicionalmente han estado silenciadas en el ámbito educativo. De este modo, se promovió un aprendizaje transformador en el que la narrativa actuó como puente entre la experiencia personal y la formación académica. Las producciones finales reflejan no sólo la comprensión teórica de los contenidos, sino también el crecimiento emocional y profesional de los futuros docentes. Este proyecto evidencia que dar voz al alumnado y valorar sus relatos fomenta la construcción de comunidades educativas comprometidas con la justicia social y la inclusión, situando al estudiante como protagonista activo de su aprendizaje y como agente de cambio hacia una educación más humana, equitativa y transformadora. Esta propuesta forma parte del proyecto de investigación Narrativas en el aula: una propuesta de educación emocional en la formación inicial docente (UJI-A2022-18) y el proyecto de innovación educativa Mejora de la evaluación del aprendizaje y el desarrollo personal del alumnado a través de grupos focales (57723/25).





NARRATIVAS Y EVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO PERSONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

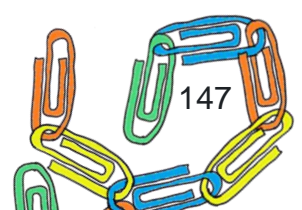
María Luisa García Baldán, Rosa Mateu Pérez, Paula Escobedo Peiro y Raquel Flores Buils
Universitat Jaume I

Resumen

La formación de futuros docentes requiere procesos que integren el desarrollo personal, promoviendo una identidad profesional sólida, ética y emocionalmente competente. En la asignatura Educación para la Diversidad de la Universitat Jaume I se desarrolló una propuesta innovadora basada en la creación y análisis de historias de vida, vinculada al modelo DP-REB, que articula resiliencia, educación emocional y bienestar como pilares formativos. Tras elaborar sus relatos, el alumnado aplicó una rúbrica diseñada para analizar tanto su propia producción como las narrativas de otros grupos. Esta herramienta permitió una valoración estructurada y reflexiva de elementos clave, como la identificación y descripción de emociones, las estrategias de regulación emocional y la comprensión del papel adaptativo de las emociones en los personajes. También se analizaron factores de protección, estrategias de afrontamiento ante la adversidad y la figura de los tutores de resiliencia, que facilitan el acompañamiento y la reparación emocional. Otro bloque valoró evidencias de bienestar y autocuidado, individual y colectivo, destacando la importancia de los vínculos y de crear entornos seguros en el ámbito educativo. Cada ítem incluía descriptores claros y niveles de logro que ayudaron al estudiantado a aplicar criterios objetivos de evaluación. Este proceso no se concibió sólo como una herramienta calificativa, sino como un recurso formativo orientado a la reflexión crítica y la metacognición, donde el análisis de las narrativas se transformó en una experiencia de aprendizaje profundo. A partir de la lectura de los relatos, los grupos evaluaron las producciones de sus compañeros con la rúbrica, generando un diálogo colectivo sobre los contenidos trabajados. Este intercambio promovió la autocrítica, el contraste de perspectivas y la consolidación de aprendizajes significativos que integran teoría, práctica y experiencia personal. El uso combinado de narrativas y evaluación fomentó un entorno colaborativo donde la retroalimentación se entendió como un proceso de construcción compartida. Esta propuesta demostró que la evaluación, cuando se orienta a la reflexión y al crecimiento personal, puede convertirse en una herramienta clave para formar docentes capaces de promover la resiliencia, la inclusión y el bienestar en la escuela, respondiendo así a los desafíos de la educación del siglo XXI.

Agradecimientos

Esta propuesta forma parte del proyecto de investigación Narrativas en el aula: una propuesta de educación emocional en la formación inicial docente (UJI-A2022-18) y el proyecto de innovación educativa Mejora de la evaluación del aprendizaje y el desarrollo personal del alumnado a través de grupos focales (57723/25).





UNA MIRADA DESDE DENTRO: EL PROBLEMA EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS/AS MAESTROS/AS

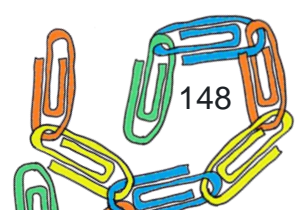
Elsa María García Castaño
*Estudiante de grado de Educación Primaria (mención PT) y
del grado de Educación Infantil en la Universidad de
Valencia.*

Resumen

Tal como se muestra en el informe del Consejo General de la Psicología de España (2025): “Aproximadamente, el 75% de los/las estudiantes no se sienten preparados/as con la formación actual”. Así también, este mismo informe nos indica que: “El 33% considera que no estará preparado y que contará solo con conocimiento teórico pero no práctico”. Sin duda, la formación universitaria es un hecho a replantear en todos y cada uno de los grados de las universidades españolas. Así pues, por lo que respecta a educación, si la formación inicial de los futuros docentes se encuentra incompleta, carente o desconectada de la realidad del contexto educativo actual... estaremos generando maestros y maestras poco preparados para afrontar la vorágine de la educación de nuestros días. En mi intervención expongo mi trayectoria universitaria —cinco años de formación, dos en Medicina y tres en los grados de Educación Primaria (mención PT) y Educación Infantil— como punto de partida para reflexionar sobre las carencias formativas en materia de inclusión educativa. A partir de mi experiencia, destaco la necesidad de complementar la formación universitaria con experiencias reales, ya que la preparación ofrecida en las aulas resulta insuficiente para afrontar la diversidad del aula. Señalo, además, que la mayoría de futuros docentes solo cursan una asignatura de Necesidades Educativas Especiales, lo que evidencia una educación para la inclusión carente desde los inicios formativos. Será así como debido a una necesidad urgente de aprender a tratar con la infancia en diversos contextos y desde diferentes miradas, el voluntariado me da la oportunidad de conocer y aprender sobre realidades muy variadas. Desde mi primer campamento con personas con diversidad funcional con apenas 15 años, pasando por mis viernes de aprendizaje en el CEE Rosa Llàcer, hasta llegar a mi tan deseada etapa de voluntaria en el Hospital de La Fe; el voluntariado me aporta una visión más completa de la realidad y me hace ser consciente de cuan importantes son las figuras que interaccionan en estos contextos. Así como, de cuán importante es conectar el conocimiento teórico con una aproximación más práctica a la realidad de nuestros días.

Para saber más

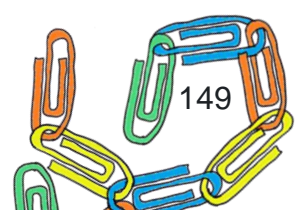
Infocop. (2025, 13 de marzo). *Falta de prácticas reales y de preparación laboral, principales carencias de la formación universitaria según el alumnado*. Infocop.
<https://www.infocop.es/falta-de-practicas-reales-y-de-preparacion-laboral-principales-carencias-de-la-formacion-universitaria-segun-el-alumnado/?cn-reloaded=1>





Márquez, C., & Moya, L. (2024). *La formación inicial docente para la educación inclusiva*. Servicio de Información e Investigación Social (SIIS). <https://www.sis.net/es/investigacion/ver-estudio/643/>

Sánchez-Serrano, J. M., Alba Pastor, C., & Zubillaga del Río, A. (2022, 19 de enero). *Educación inclusiva y atención a la diversidad: la asignatura pendiente en los planes de estudio de formación docente en España*. REUNI+D. <https://reunid.eu/2022/01/19/educacion-inclusiva-y-atencion-a-la-diversidad-la-asignatura-pendiente-en-los-planes-de-estudio-de-formacion-docente-en-espana/>





VALIDACIÓ D'UNA ESCALA D'AUTOEFICÀCIA DOCENT PER A L'ENSENYAMENT INCLUSIU DE LA LECTURA I L'ESCRITURA

Irene Gómez-Marí¹ y Virginia Larraz-Rada²

¹Universitat de València. Facultat de Formació del Professorat

²Universitat d'Andorra

Resumen

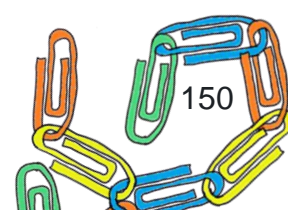
L'autoeficàcia docent constitueix un component fonamental en el desenvolupament professional del professorat i un factor clau per a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge (Alsawalem et al., 2023; Woodcock et al., 2022) de la lectura i l'escriptura amb alumnat divers. El present treball té com a objectiu validar una escala dissenyada per a avaluar l'autoeficàcia docent en aquest àmbit. En una primera fase es van dur a terme diverses reunions de treball, orientades al disseny, revisió i ajust del qüestionari.

L'instrument va quedar estructurat en tres apartats: coneixements sobre l'aprenentatge en general, coneixements específics per a l'aprenentatge de llengües i autoeficàcia docent per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura a alumnat divers. Així mateix, es van seleccionar els jutges experts responsables d'avaluar la validesa de contingut. En una segona fase, el qüestionari va ser sotmès a l'avaluació de contingut per part dels jutges de la Universitat d'Andorra i de la Universitat de València, els quals van valorar la claredat, pertinència i adequació dels ítems. Les seues aportacions van permetre refinar i reformular diversos reactius. Els resultats preliminars mostren un Alfa de Cronbach superior a 0,7 en els tres apartats, fet que evidencia una alta fiabilitat interna. Així mateix, els índexs KMO confirmen la idoneïtat de l'anàlisi factorial, i la validesa de contingut supera 0,8, indicant un elevat consens entre experts. En una tercera fase, la versió revisada es difondrà per al seu pilotatge amb una mostra d'aproximadament 100 futurs docents. Aquesta validació aporta un instrument sòlid i útil per a futures investigacions sobre l'autoeficàcia docent en l'ensenyament inclusiu de la lectura i l'escriptura.

Para saber más

Alsamiri, Y. A., Alsawalem, I., Alotaibi, K. A., Alsamani, O. A., AlBlaihi, A., Aljohani, M. M., Alzhrani, M. A., & Aljehany, M. S. (2023). Special education teachers' self-efficacy, competence and autonomy in integrating information communication technology during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Sciences*, 42(1–3), 63–72. <https://doi.org/10.31901/24566322.2023/42.1-3.1301>

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>





AUTOEFICÀCIA DOCENT PER A L'ENSENYAMENT DE LA LECTURA I L'ESCRITURA A L'ALUMNAT AMB TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA: EL PAPER DE L'ETIQUETA DIAGNÒSTICA I LES CARACTERÍSTIQUES DE L'ALUMNE

Irene Gómez-Mari

Universitat de València. Facultat de Formació del Professorat

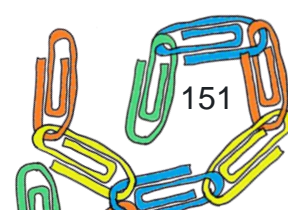
Resumen

Estudis previs indiquen que la comprensió lectora en l'alumnat amb trastorn de l'espectre autista (TEA) es troba afectada (Woolley, 2015), així com les habilitats relacionades amb la producció escrita (Goode et al., 2018). Aquestes competències són essencials per a seguir el currículum ordinari, accedir a aprenentatges cada vegada més complexos i participar de manera plena en la comunicació escrita, aspecte fonamental per a la inclusió social i educativa. El present estudi té com a objectiu analitzar l'autoeficàcia docent per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura a l'alumnat amb TEA, considerant diferents formes de presentació del cas. Es va enquestar un total de 85 futurs docents mitjançant quatre versions d'un qüestionari: dues relatives a un alumne amb TEA disruptiu (una amb etiqueta diagnòstica i una altra amb vinyeta descriptiva sense mencionar el diagnòstic) i dues relatives a un alumne amb TEA no disruptiu (una amb etiqueta i una altra amb vinyeta). Els resultats mostren que no hi ha diferències significatives entre les condicions amb etiqueta i amb vinyeta, però sí entre les condicions disruptives i no disruptives, observant-se una autoeficàcia docent més elevada envers l'alumne amb TEA no disruptiu. Aquestes troballes subratllen la necessitat de desenvolupar formació específica que permeta al professorat adquirir estratègies efectives per atendre la diversitat de perfils presents en el TEA i reforçar la seua autoeficàcia en contextos inclusius.

Para saber más

Godde, A., Tsao, R. i Tardif, C. (2018). Évaluer et caractériser l'écriture manuscrite dans le trouble du spectre de l'autisme. *Enfance*, 2(2), 305-322.
<https://doi.org/10.3917/enf2.182.0305>.

Woolley, G. (2016). Reading comprehension intervention for high-functioning children with autism spectrum disorders. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 21(1), 41-58.
<https://doi.org/10.1080/19404158.2016.1190770>





TERTULIAS FEMINISTAS DIALÓGICAS: FORMACIÓN DOCENTE PARA LA IGUALDAD Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Guillermo Legorburo Torres, Sara Carbonell Sevilla,
Esther Roca Campos
Universitat de València

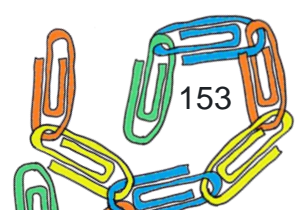
Resumen

La formación del profesorado es fundamental para avanzar hacia la educación inclusiva y prevenir la violencia en todos los contextos escolares. Este estudio analiza la implementación de las Tertulias Feministas Dialógicas (TFD) como actuación educativa de éxito en un centro de educación especial en Valencia, evaluando su contribución a fortalecer competencias docentes, integrar teoría y práctica, y fomentar entornos escolares inclusivos y seguros. El alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) presenta una mayor vulnerabilidad a sufrir violencia y exclusión social, lo que incrementa el riesgo de desigualdad educativa. En este contexto, garantizar que la formación docente sea rigurosa, transformadora y basada en evidencia científica es clave para prevenir la victimización y la exclusión educativa. Se empleó la metodología comunicativa, centrada en el diálogo igualitario entre investigadoras/es y participantes, reconociendo el valor del conocimiento científico y experiencial para co-construir saberes orientados a la transformación social. Participaron 24 miembros del centro: docentes, familias, personal del centro y voluntariado. Se realizaron observaciones comunicativas de las TFD y seis entrevistas. Los resultados evidencian que las TFD amplían el conocimiento científico de las y los docentes sobre igualdad y prevención de violencia, facilitan la transferencia de este conocimiento al aula y fortalecen la capacidad crítica para cuestionar modelos sociales patriarcales. La discusión de literatura científica de alto impacto permite aplicar estrategias inclusivas en la interacción con el alumnado, promoviendo relaciones más respetuosas y solidarias, y reduciendo factores de exclusión educativa. Asimismo, se observa un efecto transformador en la trayectoria profesional y personal del profesorado, incrementando la motivación, reflexión y mejora continua en la práctica educativa. «La transformación es... que yo mismo me he transformado. Llevo aquí 15 años, con una transformación bastante evidente, y sigo transformándome, adquiriendo nuevas ideas, conocimientos y experiencias, lo que tiene un impacto directo en el alumnado». (Docente 3). Estos hallazgos muestran que la formación docente basada en diálogo y evidencia científica, como las TFD, constituye una estrategia efectiva para avanzar hacia la educación inclusiva, prevenir la violencia de género y reducir la exclusión educativa, beneficiando no solo al alumnado con NEE sino a toda la comunidad escolar.



Para saber más

- Alzaga, A., Canal-Barbany, J. M., Carbonell, S., Ferreira, D., Grau del Valle, C., Lima, L., & Puigvert, L. (2025). Building teachers' confidence and critical thinking through scientific evidence with social impact in gender violence prevention. *Education Sciences*, 15(4), 407.
- Gómez (2004). *El amor en la Sociedad del riesgo*. Roure
- FECYT (2021). *Hacia una comunicación inclusiva de la ciencia: Reflexiones y acciones de éxito*. FECYT Innovación. <https://www.fecyt.es/es/publicacion/hacia-una-comunicacion-inclusiva-de-la-ciencia-reflexiones-y-acciones-de-exito>
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Olabarria, A., Zubiri-Esnaola, H., Carbonell, S., & Canal-Barbany, J. M. (2024). The characteristics of teacher training with social impact to overcome school violence: A literature review. *Future*, 2(3), 135-148.
- Puigvert, L., Christou, M., & Holford, J. (2012). Critical communicative methodology: Including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513-526.
- Roca-Campos, E., Renta-Davids, A. I., Marhuenda-Fluixá, F., & Flecha, R. (2021). Educational impact evaluation of professional development of in-service teachers: The case of the dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia "on giants' Shoulders". *Sustainability*, 13(8), 4275. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/8/4275>



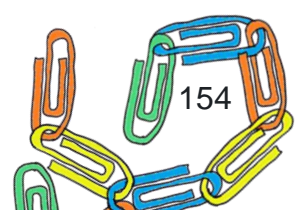


LA INTEGRACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE MAGISTERIO: ANÁLISIS COMPARATIVO DE DOS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.

Tania Molero-Aranda y Sara Buils
Departamento de Pedagogía, Universitat Rovira i Virgili
Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura, Universitat Jaume I

Resumen

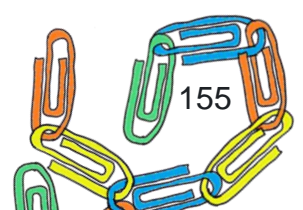
El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un marco pedagógico fundamental para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas en las etapas de Educación Infantil y Primaria, tal y como establecen los actuales marcos normativos y curriculares. No obstante, en la formación inicial del profesorado, su tratamiento suele quedar circunscrito a asignaturas de carácter general o vinculadas a la atención a la diversidad, abordándose de manera aislada y poco integrada en las didácticas específicas de las distintas áreas de conocimiento (Díaz-Vega et al., 2020). Esta fragmentación dificulta que los futuros docentes comprendan el DUA como un enfoque transversal aplicable a la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar de forma comparativa la presencia y el tratamiento del DUA en los planes de estudio de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universitat Jaume I de Castellón y de la Universitat Rovira i Virgili. La investigación adopta un diseño cualitativo-comparativo basado, en una primera fase, en el análisis en profundidad de las guías docentes de diversas asignaturas obligatorias y optativas, examinando la incorporación explícita e implícita de los principios, pautas y estrategias del DUA en los objetivos formativos, contenidos, metodologías y sistemas de evaluación. De manera complementaria, en una segunda fase se realizarán entrevistas semiestructuradas al profesorado universitario responsable de dichas asignaturas, con el fin de profundizar en sus concepciones y prácticas docentes. Los resultados preliminares del análisis documental evidencian importantes lagunas en la integración del DUA en la formación inicial, con una presencia escasa, poco sistematizada y, en la mayoría de los casos, desvinculada de las didácticas de área. Estos hallazgos ponen de relieve una brecha significativa entre el papel central del DUA en el currículo oficial de las etapas de Infantil y Primaria y su incorporación efectiva en los planes de estudio universitarios. Esto subraya la necesidad de revisar y reforzar la formación del profesorado desde una perspectiva verdaderamente inclusiva y transversal, siendo necesario para ello contar con formadores de docentes realmente comprometidos con la mejora de su práctica docente desde una perspectiva más inclusiva que atienda a los principios DUA (Barrera & Moliner, 2025).





Para saber más

- Barrera Ciurana, M., & Moliner García, O. (2025). What faculty already do: Universal Design for Learning strategies to support autistic students at university. *Teaching in Higher Education*, 30(7), 1840–1857. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2487792>
- Díaz-Vega, M., Moreno-Rodriguez, R. & Lopez-Bastias, J. L. (2020). Educational inclusion through the universal design for learning: Alternatives to teacher training. *Education Sciences*, 10(11), 303. <https://doi.org/10.3390/educsci10110303>





LA OBSERVACIÓN ENTRE IGUALES COMO ESTRATEGIA PARA PROMOVER UNA DOCENCIA UNIVERSITARIA MÁS INCLUSIVA Y COLABORATIVA

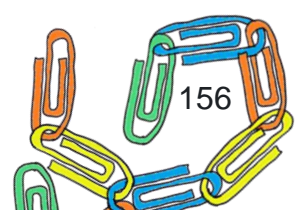
Francisca Moreno-Tallón, Núria López Roca, Dolors Forteza Forteza y Begoña De la Iglesia Mayol
Universitat de les Illes Balears

Resumen

La coordinación docente y el compromiso con una educación universitaria más inclusiva exigen que el profesorado disponga de espacios estructurados para el desarrollo profesional y la colaboración entre iguales. Los datos recientes de TALIS 2024 muestran, una vez más, que las prácticas de observación entre docentes y la retroalimentación entre iguales se encuentran entre las estrategias que más inciden en el desarrollo profesional, pero también que, en nuestro contexto, siguen siendo poco frecuentes (OECD, 2025). En este marco, la Observación Entre Iguales (OEI) se convierte en una oportunidad para avanzar hacia culturas docentes más colaborativas e inclusivas. Se presenta un estudio piloto desarrollado en la Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears (proyecto de innovación PID242640), con profesorado voluntario de los grados de Educación Primaria, Educación Infantil y Doble Titulación. El ciclo de OEI incluye: a) sesión inicial de planificación y definición del foco de observación; b) observación en el aula mediante una guía estructurada con indicadores concretos; c) encuentro de feedback y co-diseño de acciones de mejora; d) registro reflexivo individual. Se recogen datos mediante guías de observación, diarios de reflexión, cuestionarios de percepción y entrevistas grupales. Los primeros análisis apuntan a una mejora en la capacidad del profesorado para explicitar indicadores de observación y objetivos de mejora, así como a un aumento del uso de estrategias para la programación y diseño de actividades de calidad. Los docentes informan de un incremento de la confianza entre colegas, de una mayor conciencia sobre barreras a la participación del alumnado y de un reconocimiento del feedback como recurso formativo. También emergen dificultades relacionadas con la gestión del tiempo y la reticencia inicial a ser observado. El ciclo de OEI se configura como una herramienta viable para promover el desarrollo profesional docente y promover una cultura más colaborativa en la facultad, con impacto potencial en la calidad de la atención educativa para todo el alumnado. Se discutirán implicaciones para la institucionalización de estos procesos y para la formación del profesorado universitario en clave de educación inclusiva.

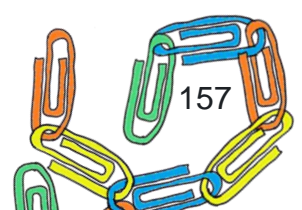
Para saber más

Corcelles, M., Duran, D., Flores, M., Miquel, E. y Ribosa, J. (2023). Percepciones docentes sobre observación entre iguales: resistencias, agencia, procedimiento y objetivos de mejora. *Estudios sobre Educación*, 44, 35-58. <https://doi.org/10.15581/004.44.002>





- De la Iglesia Mayol, B., Duma Dancai, L., Forteza Forteza, D., Llabrés Ferrer, J., Moreno Tallon, F., y Ribosa, J. (2025). El Feedback entre Docentes en un Ciclo de Observación entre Iguales. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 23(3), 1-22. <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.3.007>
- De la Iglesia, B., Forteza, D. y Duma, L. (2024). El feedback entre iguales y el desarrollo profesional docente: revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 335–358. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4044>
- Duran, D., Flores, M., Mas, O., y Sanahuja, J. M. (2019). Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-11. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227430>
- Flores, M., Sala-Bars, I., Ortiz, M. y Duran, D. (2024). Does Reciprocal Peer Observation promote the transfer of learning to teaching practice? *Psychology in the Schools*, 61(10), 3873-3890. <https://doi.org/10.1002/pits.23259>
- Miquel, E., Monguillot, M., Soler, M., y Duran, D. (2024). Reciprocal peer observation: a mechanism to identify professional learning goals. *Education Inquiry*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2370116>
- Morales Lobo, M. (2023). *La observación de aula: Un instrumento para la mejora educativa a través de la mirada y la escucha* (Vol. 54). Ediciones SM.
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- O'Leary, M., y Savage, S. (2020). Breathing new life into the observation of teaching and learning in higher education: Moving from the performative to the informative. *Professional Development in Education*, 46(1), 145–159. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1633386>
- Ribosa, J., Noguera, I., Monguillot, M., y Duran, D. (2024). Teachers' closeness of professional relationship and its role in learning perception after reciprocal peer observation. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104469. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104469>





VISIBILIZAR LA INFANCIA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA CIUDADANÍA DIGITAL CRÍTICA

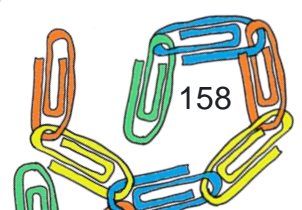
Mercedes Romero Rodrigo y Vicente Gabarda Méndez
Universitat de València

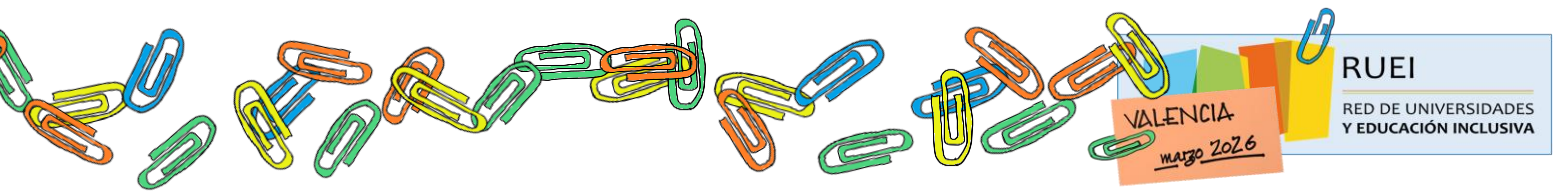
Resumen

La invisibilidad social de la infancia constituye una forma sutil pero persistente de exclusión educativa y social. Desde una mirada adultocéntrica, la infancia se concibe como un pasado idealizado o un futuro en construcción, negando a niños y niñas su condición de sujetos de derechos y agentes en el presente. Frente a ello, entender la infancia como una construcción social permite cuestionar discursos normalizadores y promover prácticas educativas inclusivas. En este marco se desarrolla una experiencia de innovación docente (PIECUV 3897644) orientada a la formación inicial del profesorado, vinculada a la ciudadanía digital crítica y alineada con los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño. La experiencia se implementó con 94 estudiantes de segundo curso del Grado en Educación Infantil en la asignatura Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes de la Universitat de València. Tras el trabajo teórico con distintas lecturas sobre la visión adultocéntrica de la infancia y la infancia como construcción social, se diseñó una actividad aplicada con el objetivo de trasladar estos conceptos a un contexto cercano al alumnado. Por parejas, los estudiantes debían localizar un recurso mediático o cultural (anuncios, noticias, carteles, imágenes, películas o canciones), compartirlo en un muro virtual (Padlet) y realizar un comentario crítico que analizara la invisibilidad de la infancia desde los enfoques trabajados. Además, cada pareja debía comentar, al menos, una aportación de otros compañeros, fomentando el diálogo y la reflexión colectiva. Los Padlet generados muestran una amplia diversidad de recursos mientras que los comentarios evidencian la capacidad del alumnado para identificar discursos adultocéntricos, analizar representaciones sociales de la infancia y relacionarlas con dinámicas de control, sobreprotección o silenciamiento. Asimismo, se observa una mejora en la competencia digital docente vinculada al uso crítico y ético de herramientas digitales colaborativas. La actividad favorece la toma de conciencia sobre la invisibilidad de la infancia como reto para la educación inclusiva y refuerza la formación del profesorado desde una perspectiva crítica. Integrar el análisis mediático y la reflexión colaborativa contribuye a formar docentes capaces de reconocer a la infancia como protagonista del presente y de diseñar prácticas educativas comprometidas con la inclusión y la ciudadanía digital crítica.

Para saber más

Cabezas, M^a M. (2022). *La infancia invisible: cuestiones ético-políticas sobre los niños*. Tecnos.
Freire, H. (2010). Carl Honoré (entrevista). *Cuadernos de pedagogía*, 407, 46-50.



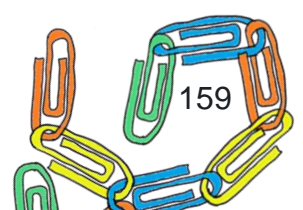


Gaitán, L. (2010). Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 407, 12-16.

González, K., Gayo, P. y Rodríguez, A. (2025). Infancia e participación local. A experiencia do Concello de Moaña. *Revista Galega de Educación*, 91, 56-58.

UNESCO (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)*.

https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNiño_0.pdf





EFICACIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) SOBRE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA INCLUSIVA: UN ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL

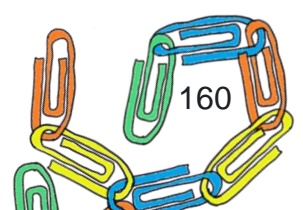
José Manuel Sánchez-Serrano
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La LOMLOE establece que la atención a la diversidad en España debe plantearse conforme a los principios del DUA, un enfoque de diseño curricular flexible orientado a eliminar barreras y favorecer el aprendizaje de todo el alumnado (Meyer et al., 2014). Este enfoque ha tenido hasta el momento poco recorrido en nuestro país y carecemos de suficientes evidencias que respalden su atribuido potencial teórico para impulsar la educación inclusiva (Sánchez-Serrano, 2024). Resulta necesario, pues, constatar si el conocimiento del marco de principios y pautas del DUA por parte del profesorado puede contribuir a desarrollar su competencia para diseñar propuestas didácticas inclusivas que maximicen el aprendizaje de más estudiantes. Con este objetivo, se desarrolló un estudio cuasiexperimental de tipo grupo de control no equivalente con una muestra de estudiantes (N=128) del grado de Maestra/o en Educación Primaria de la Universidad Complutense de Madrid. El grupo experimental (N=45) recibió formación en DUA en el marco de una asignatura optativa. Ambos grupos realizaron una prueba pretest-postest consistente en diseñar una propuesta didáctica para resolver un caso práctico de aula. Las propuestas didácticas fueron puntuadas atendiendo al grado en que incorporaban estrategias didácticas que respondían al DUA. El análisis de datos mostró que la formación resultó muy eficaz. El GE vio incrementadas sus puntuaciones del pretest al postest con un tamaño del efecto elevado no observándose variaciones en el desempeño del GC. Además, pese a la equivalencia preexperimental observada entre ambos grupos, en el postest se hallaron diferencias significativas a favor del GE. El análisis de regresión lineal múltiple indicó que las variables de control no influyeron en el cambio de puntuaciones del GE. Los resultados coinciden con los obtenidos en estudios previos realizados en otros países (Spooner et al., 2007; Courey et al., 2013; Baldiris et al., 2016; Scott et al., 2019; Unloul et al., 2020), apoyando la tesis de que la formación en DUA redonda en una mayor competencia para planificar la respuesta a la diversidad durante el diseño curricular desde una perspectiva inclusiva.

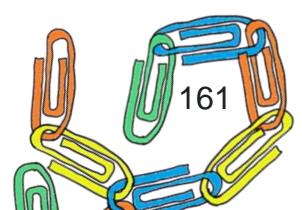
Para saber más

Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R. y Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society*, 19(1), 17–27. https://www.j-ets.net/collection/published-issues/19_1





- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J. y LePage, P. (2013). Improved lesson planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177%2F0888406412446178>
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. T. (2014). Universal Design for Learning: Theory and practice. CAST Professional Publishing.
- Pastor, C. A. (Coord.). (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes: El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. SM.
- Sánchez-Serrano, J. M. (2024). El DUA en la cuerda floja: un análisis de las críticas al modelo. *Estudios Sobre Educación*, 46, 57-77. <https://doi.org/10.15581/004.46.003>
- Sánchez-Serrano, J. M. (2022). Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura (2000-2020). *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 17-33. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39657>
- Scott, L., Bruno, L., Gokita, T. y Thoma, C. A. (2019, en prensa). Teacher candidates' abilities to develop Universal Design for Learning and Universal Design for Transition lesson plans. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651910>
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L. y Browder, D. M. (2007). Effects of training in Universal Design for Learning on lesson plan development. *Remedial and special education*, 28(2), 108-116. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020101>
- Unloul, N., Karal, M. y tan, S. (2020, en prensa). Developing Accessible Lesson Plans with Universal Design for Learning (UDL). *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1812539>





USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD EN LOS DISEÑOS CURRICULARES TRAS UNA CAPACITACIÓN EN DUA: UN ESTUDIO PRETEST-POSTEST

José Manuel Sánchez-Serrano
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En la última década, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en educación primaria se ha duplicado en los centros públicos españoles, pasando del 10,38% en 2014/2015 al 20,28% en 2023/2024 (MEFPD, 2026). Aunque el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha sido prescrito por la LOMLOE como el enfoque desde el que orientar la respuesta a esta diversidad, en España carecemos de estudios que exploren el repertorio de estrategias didácticas enmarcadas en dicho enfoque que el profesorado conoce e incorpora en sus programaciones para tal fin. Asimismo, casi uno de cada cuatro docentes de educación primaria no se percibe eficaz para diseñar clases que incluyan al ANEE (MEFPD, 2025). Esta investigación analizó qué estrategias didácticas concretas, enmarcadas en el modelo del DUA, incorporaba en sus diseños curriculares una muestra de futuros docentes de educación primaria de la Universidad Complutense de Madrid (N=45) y si estas se modificaban tras recibir formación en DUA. Se planteó un diseño pretest-posttest en el que los participantes debían diseñar una propuesta didáctica para resolver un caso práctico de aula. Entre ambas fases recibieron dicha formación. El desempeño fue clasificado en tres niveles, según el número de estrategias incorporadas (0=ninguna; 1=una estrategia; 2=dos o más). Para cada pauta del DUA se calculó el porcentaje de participantes que había alcanzado cada nivel. Las estrategias didácticas también se analizaron cualitativamente. Los resultados (figura 1) muestran que la formación en DUA resultó eficaz para aumentar el número de estrategias inclusivas incorporadas en los diseños curriculares. Este incremento fue más significativo en aquellas pautas menos empleadas en el pretest. La figura 2 recoge las 10 estrategias más repetidas en el posttest, evidenciándose un mayor uso de aquellas estrategias dirigidas a abordar los aspectos motivacionales que a apoyar la comprensión de la información o la expresión de aprendizajes. Estos hallazgos coinciden en parte con estudios similares realizados en otros países.

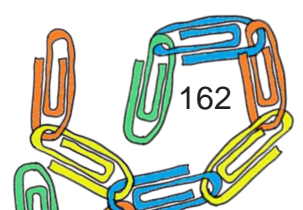


Figura 1. Porcentaje de participantes que incorporan estrategias referidas a cada pauta del DUA

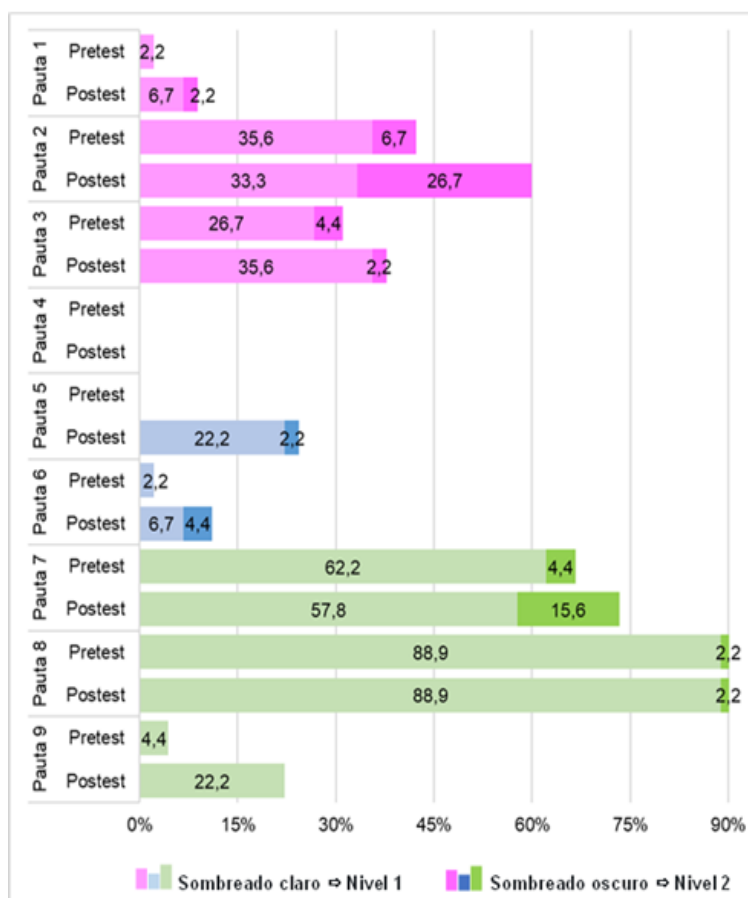
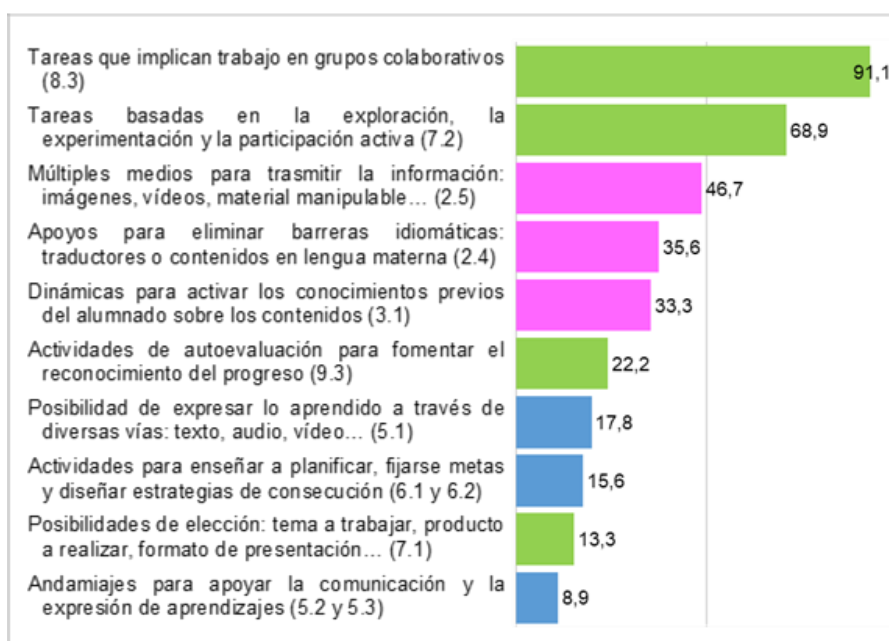


Figura 2. Relación de las diez estrategias didácticas alineadas con el DUA más utilizadas en el postest (% de participantes)

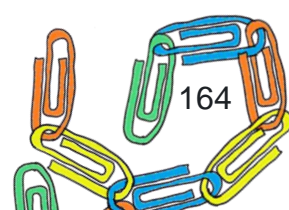




Los resultados apuntan a la idoneidad de formar al profesorado en DUA para ampliar su repertorio de estrategias didácticas inclusivas, aunque es necesario reflexionar sobre cómo potenciar la incorporación de aquellas pautas menos extendidas en los diseños curriculares.

Para saber más

- Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R. y Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society*, 19(1), 17–27. https://www.j-ets.net/collection/published-issues/19_1
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J. y LePage, P. (2013). Improved lesson planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177%2F0888406412446178>
- MEFPD, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (2026). *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana.html>
- TALIS 2024. (2025). *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2024.html>
- Scott, L., Bruno, L., Gokita, T. y Thoma, C. A. (2019, en prensa). Teacher candidates' abilities to develop Universal Design for Learning and Universal Design for Transition lesson plans. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651910>
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L. y Browder, D. M. (2007). Effects of training in Universal Design for Learning on lesson plan development. *Remedial and special education*, 28(2), 108-116. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020101>
- Unloul, N., Karal, M. y tan, S. (2020, en prensa). Developing Accessible Lesson Plans with Universal Design for Learning (UDL). *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1812539>





PENSAMIENTO VISIBLE Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA EL DESARROLLO DE ACTITUDES POSITIVAS DE FUTUROS/AS DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN

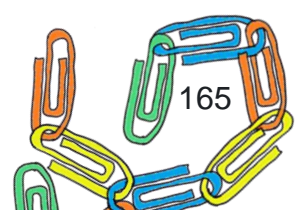
Amparo Tijeras Iborra¹, Nerea Hernaiz Agreda¹ y Gemma Pastor Cerezuela²

¹Departamento de Didàctica i Organització Escolar y

²Departamento de Psicología Bàsica
Universitat de València, España.

Resumen

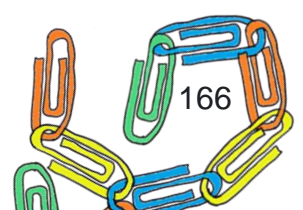
El desarrollo de competencias socioemocionales en la formación de futuros/as maestros/as depende de la introducción consciente por parte del profesorado universitario de provocaciones y prácticas pedagógicas en el aula que ofrezcan oportunidades para cuestionar y desafiar creencias y conocimientos limitantes (Boyton et al., 2023). Visible Thinking de ProjectZero es un marco conceptual cuyo objetivo es integrar el desarrollo del pensamiento del alumnado en modo visible y/o consciente, durante el aprendizaje, empleando rutinas que favorecen la disposición del pensamiento. La activación de procesos metacognitivos y su visibilización ayuda identificar conocimientos previos, creencias erróneas y expectativas (Gómez-Barreto et al., 2019; Tijeras et al., 2024). Esta comunicación surge del proyecto de innovación educativa emergente de la Universitat de València (UV-SFPIE_PIEE-3899158) del curso 2025-2026 desarrollado por el grupo consolidado de innovación docente IDEPE (GCID25-3794723). La propuesta tiene como objetivo visibilizar los conocimientos previos en la formación inicial del profesorado sobre características personales y sociales de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, activando durante el aprendizaje procesos metacognitivos mediante rutinas de pensamiento de ProjectZero con las que el alumnado pueda identificar sus creencias y expectativas para, después, cuestionarlas y documentarlas, desarrollando así competencias socioemocionales que promuevan actitudes positivas hacia la inclusión. La experiencia será desarrollada en cinco grupos (250 estudiantes) de la asignatura Necesidades Educativas Especiales de los grados universitarios en Maestro/a en Educación Primaria y Maestro/a en Educación Infantil. Será aplicada durante el desarrollo de los temas que abordan condiciones con mayor atribución de mitos y estereotipos como son las altas capacidades intelectuales, el trastorno del espectro autista y el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad y la implementación seguirá la misma secuencia: se introducirán provocaciones, seguidas de actividades de rutinas de pensamiento, antes y después de cada tema, y se proyectarán entrevistas documentales del programa Eso no se pregunta, Telemadrid, complementarias al contenido teórico. El análisis del pensamiento documentado del alumnado participante permitirá valorar la efectividad de esta estrategia que espera promover el desarrollo de competencias socioemocionales, creando un entorno dialógico seguro que permita la autocomprensión y el desarrollo de la conciencia social.





Para saber más

- Boynton, L., Gomez-Barreto, I. M., Boix Mansilla, V., y Segura-Fernández, R. (2023). Transformative Innovation in teacher education: Research toward a critical global didactica. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103974. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103974>
- Gómez-Barreto, I, Rubiano, E., y Gil-Madróna, P. (2019). *Manual para el desarrollo de la metodología activa y el pensamiento visible en el aula*. Pirámide.
- Tijeras-Iborra, A., Gómez-Barreto, I. M., y Montoya-Fernández, C. (2024). *Aprendizaje socioemocional en la formación inicial del profesorado*. En Sánchez Cruz, M., García-Tort, E., Donato, E., y Hernaiz-Agreda, N. (Coords). Redescubriendo el mundo a través de las pedagogías: un viaje transfronterizo (pp. 225-238). Octaedro





NUEVOS MODOS DE CONOCER EN LA UNIVERSIDAD

Margarita María Uribe-Viveros
Institución Universitaria de Envigado, Colombia

Resumen

La ponencia se enfoca en los resultados de una investigación cualitativa en curso sobre la incorporación progresiva de las TICs, a partir de la experiencia en el aula de profesores de ciencias y de ciencias sociales de una universidad pública en Colombia. Gira en torno al cómo se han ido transformando nuestros modos de conocer a través del uso de dispositivos multimedia bajo una pregunta doble: cómo aprendemos según el campo de conocimiento (ciencias exactas, ciencias sociales); y cómo se acompaña el aprendizaje por medio de la ampliación de las modalidades de aprendizaje (sincrónicas y diacrónicas), la constitución de redes y la generación de nuevos vínculos y formas de sociabilidad. El estudio propone 3 objetivos: develar las transformaciones en los modos de conocer, enseñar y divulgar el saber educativo y científico en un grupo de profesores vinculados a la Institución Universitaria de Envigado, en los últimos 5 años; identificar la exploración e inclusión de mediaciones otras, basadas en materialidades afectantes, en prácticas pedagógicas relatadas por dichos profesores; e identificar experiencias de articulación de mediaciones otras más allá de la acumulación de información y datos. La recolección de información consta de 3 instrumentos: una encuesta, una entrevista semiestructurada y un grupo focal. Se sondeará la corporalidad presente en las mediaciones pedagógicas relatadas por los participantes. La investigación contribuye al desarrollo profesional de los agentes implicados y al fortalecimiento de la inclusión educativa al identificar el cuerpo como lugar de construcción del conocimiento lo que permitirá fortalecer la formación de maestros cuyo desempeño en el aula se base en la exploración de aquellas mediaciones que efectivamente reconocen lo sensible, las emociones y los afectos como vías de entrada a una educación que forma y transforma. El estudio busca describir esas categorías sobre la corporalidad, enfatizando en aquellas que se inscriben en mediaciones intersensibles, intersubjetivas e intermediales, y finalmente, analizar los resultados obtenidos por medio de un mapeo de las mediaciones presentes.

Para saber más

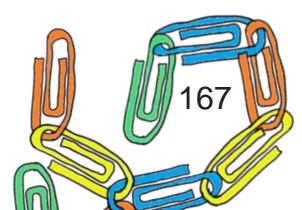
Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno: Filosofía, educación y el arte de vivir*. Miño y Dávila.

Berman, M. (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Siglo XXI.

Campello, L. y Farina, C. (2017). *Professor-flâneur- cartógrafo-pesquisador... Professor-Flâneur- Cartographer- Researcher. Paralelo 31*. file:///C:/Users/maite/Downloads/13293-Texto%20do%20artigo-45957-1-10-20180322.pdf

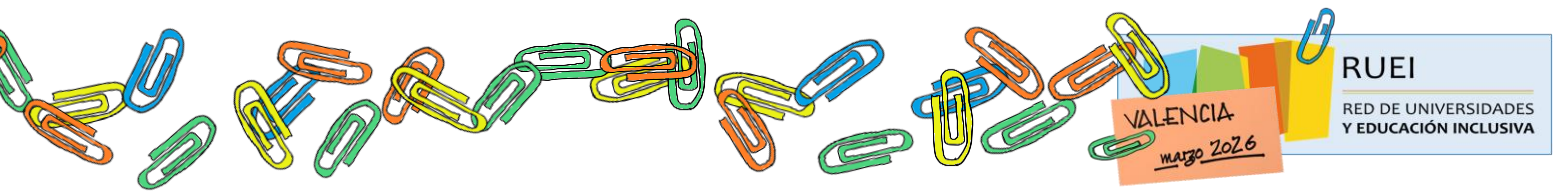
Fischer-Lichte, E. (2017). *Estética de los performativo*. Abada Editores.

Freire P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

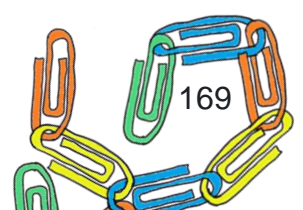




- Larrosa, J. y otros (1996). *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Laertes
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (2.^a ed.). Libros del Zorzal.
- Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Walsh, C. (2009). «*Interculturalidad crítica / pedagogía decolonial*», en Arturo Grueso Bonilla y Wilmer Villa (eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Alcaldía Mayor de Bogotá; Universidad Pedagógica Nacional.



MESA DE COMUNICACIONES 8: INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR



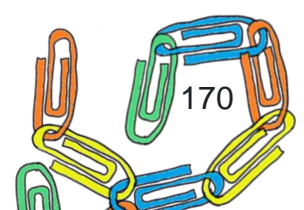


INVESTIGAR DESDE OTROS LUGARES: APORTACIONES DEL ALUMNADO DE DOCTORADO NEURODIVERGENTE A LA INVESTIGACIÓN

Mercé Barrera Ciurana
Universitat Jaume I

Resumen

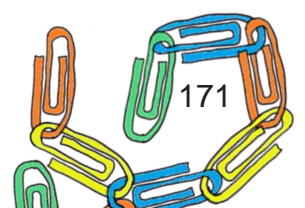
A pesar del creciente reconocimiento de la neurodiversidad en la educación superior del Reino Unido, el estudiantado neurodivergente continúa estando infrarrepresentado en los programas de doctorado. La neurodivergencia hace referencia a variaciones neurológicas respecto a la neuronormatividad que, históricamente, han sido excluidas en términos de cognición y participación social. En etapas avanzadas como el doctorado, estas desigualdades tienden a intensificarse debido a tradiciones académicas elitistas y a procesos estandarizados que no siempre responden a las particularidades del estudiantado. La literatura existente ha identificado diversas barreras, como las elevadas exigencias académicas, las dificultades para acceder a apoyos adecuados, el proceso de escritura de la tesis o la participación social en grandes eventos. Sin embargo, son escasos los estudios que se centran en las fortalezas y las contribuciones que el estudiantado neurodivergente aporta a la academia. En este contexto, esta comunicación tiene como objetivo identificar dichas fortalezas desde la perspectiva de estudiantes de doctorado neurodivergentes y de las personas supervisoras. Se presenta un estudio cualitativo que está en desarrollo en Reino Unido. Se llevaron a cabo 22 entrevistas individuales semiestructuradas con estudiantes de doctorado neurodivergentes y personas supervisoras de distintas áreas de conocimiento. Los datos fueron analizados mediante un análisis temático reflexivo. Los resultados preliminares indican que el estudiantado neurodivergente aporta fortalezas relevantes a la academia, como una alta capacidad de profundización en temáticas de interés para la comunidad investigadora, dominio de la expresión oral y la argumentación en foros académicos y el uso de representaciones gráficas para organizar y transmitir ideas complejas. No obstante, se observa que el propio estudiantado experimenta dificultades para reconocer y valorar sus habilidades en la investigación. Centrarse en las fortalezas del estudiantado de doctorado neurodivergente, desde su propia mirada y la de las personas supervisoras, contribuye a una comprensión de la neurodiversidad más alineada con el modelo social. Asimismo, permite visibilizar que existen múltiples formas de pertenecer y contribuir a la academia, todas ellas igualmente valiosas. En este sentido, resulta necesario seguir avanzando hacia entornos académicos que acompañen y fomenten activamente el empoderamiento de estos estudiantes en el reconocimiento de sus propias fortalezas como investigadores neurodivergentes.





Agradecimientos

La autora agradece la financiación recibida por parte de la Universitat Jaume I en lo que respecta al contrato predoctoral en fase de Periodo de Orientación Postdoctoral [Ref. PREDOC/2021/23], así como la ayuda para realizar una estancia de investigación en un centro extranjero [Ref. E-2025-07].



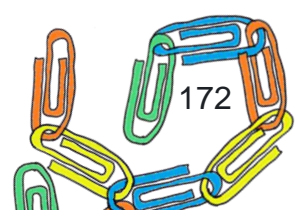


METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS PARA EXPLORAR EL BIENESTAR EMOCIONAL EN LA UNIVERSIDAD

M^a del Carmen Corujo Vélez y Irene García-Lázaro
Universidad de Sevilla

Resumen

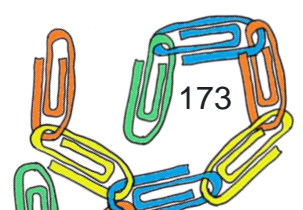
Esta comunicación analiza las metodologías participativas empleadas para conocer el bienestar emocional del estudiantado a través del Proyecto DI-COLEA durante el primer encuentro desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. El Proyecto de Investigación Diálogos Inclusivos: construyendo narrativas colaborativas para la educación en Andalucía (DI-COLEA), desarrollado entre la Universidad de Cádiz (UCA) y la Universidad de Sevilla (US) (PID2023-146966OB-C33 DI-COLEA), persigue analizar y proyectar una educación más inclusiva mediante la creación de espacios de diálogo entre grupos de la comunidad educativa y del entorno. Esta comunicación pretende examinar el impacto de estas metodologías participativas en la construcción conjunta de narrativas sobre el bienestar emocional en la universidad. Se basa en el análisis metodológico del primer encuentro de DI-COLEA donde participaron 14 personas pertenecientes a distintos sectores de la comunidad universitaria. Se llevaron a cabo diversas técnicas, entre ellas el fotolenguaje o fotoelicitación, en el que se presentaron fotografías para que cada participante seleccionara la que mejor representase su percepción del bienestar emocional en la universidad. Las imágenes sirvieron para expresar emociones y experiencias personales. Asimismo, se ofrecieron enunciados de frases evocadoras que facilitaron la reflexión sobre la vida académica, las relaciones personales y la gestión emocional. Por último, se realizó una puesta en común gráfica y colaborativa, en la que, a través de un árbol a tamaño natural, se identificaron barreras, ayudas y propuestas, éste servirá como base para el segundo encuentro. Aunque la revisión de los resultados se encuentra en una fase inicial, el uso de estas metodologías participativas permitió que las personas expresaran libremente sus opiniones, generándose un ambiente de diálogo. Las imágenes facilitaron la manifestación de emociones complejas (sobrecarga, inseguridad, miedo, etc.) que quizá de otro modo hubieran sido difíciles de expresar. La combinación de imágenes y enunciados favoreció la escucha activa y permitió compartir experiencias. Se evidencia que las metodologías participativas empleadas son útiles para la construcción de narrativas colaborativas, ya que promueven un diálogo más horizontal y generan un clima seguro. Además, impulsan el pensamiento crítico, favorecen la apertura emocional y propician una participación más igualitaria.





Para saber más

- Chinn, D. y Balota, B. (2023). A systematic review of photovoice research methods with people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 36(4), 725-738. <https://doi.org/10.1111/jar.13106>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 16(3), 115–131. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.3.186171>
- Gallego Vega, C. (2025). *Análisis de las políticas educativas inclusivas en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Indicadores de mejora*. Aranzadi. <https://www.aranzadilaley.es/MK/PDF/Analisis-de-las-politicas-educativas-inclusivas/publication.pdf>
- Salva Pont, A., & Moliner García, O. (2024). Análisis del uso de la fotovoz en un proceso de investigación inclusiva. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, (34), 9–33. <https://doi.org/10.18172/con.6297>





EXPLORANDO LAS BARRERAS DERIVADAS DE LAS CONDICIONES DE VULNERABILIDAD DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

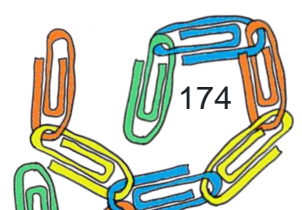
Manuel Cotrina García, Carmen Sánchez-Ávila y Lucía Alcántara López
Universidad de Cádiz

Resumen

Una educación superior inclusiva es un pilar fundamental para garantizar la equidad social y el derecho a la educación. Esta comunicación se enmarca en el proyecto “Derecho a la igualdad de estudios universitarios por los grupos más vulnerables -en adelante, EDUDER- un proyecto Capacity Building donde participan 19 universidades de 7 países. El objetivo principal es analizar la experiencia universitaria del alumnado en situaciones de vulnerabilidad para identificar sus necesidades y demandas específicas. Se busca conocer, desde sus propias voces, las principales barreras (académicas, sociales, administrativas) y los facilitadores que viven en su acceso, tránsito y egreso como primera fase para diseñar políticas de inclusión. En el caso de la Universidad se ha seguido una metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas, cuyas dimensiones de indagación fueron: Acceso, progreso, permanencia, egreso, necesidades (sentidas, tecnológicas, de apoyo y tutoría, formativas) y propuesta de mejora para una educación superior inclusiva. Los y las participantes (N=16) fueron estudiantes identificados en diversos ejes de vulnerabilidad, incluyendo discapacidad y necesidades específicas de apoyo, entornos familiares no favorables, diversidad cultural y lingüística, y contextos de géneros e interseccionalidades. El análisis de datos se configuró a través de la reducción de los datos de las narrativas expresadas en las entrevistas. Los resultados ponen de manifiesto barreras persistentes en las tres fases de una trayectoria universitaria (ingreso, tránsito y egreso). Las principales son que, si bien existen apoyos en el acceso, persisten dificultades. Especialmente, durante su tránsito por la universidad, el estudiantado demanda sistemas de orientación y seguimiento más individualizados y próximos. El hallazgo más significativo se sitúa en el egreso: se detecta una orientación percibida como inexistente, donde el alumnado transita al mundo laboral sin acompañamiento, identificándose como un aspecto crítico a fortalecer. Este diagnóstico proporcionado por el estudiantado es vital para reorientar las políticas de inclusión de la Universidad de Cádiz. El proyecto EDUDER ha utilizado estos resultados para diseñar programas de acción, en concreto un programa de mentoría inclusiva con profesorado voluntario que se ha desarrollado en modalidad piloto durante el curso 24/25.

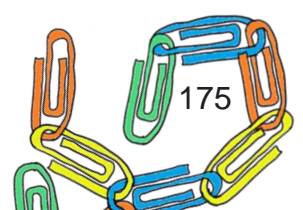
Para saber más

Cotrina, M., García, M. y Gallego, C. (2018). *Revisión de medidas, programas y actuaciones inclusivas en el ámbito del desenganche y el abandono escolar*. En M.J. León y T. Sola (coord). *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 1893-1902). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.





- Gallego-Vega, C., Cotrina, M. J., y García M. (2019). Trabajo en red: desarrollo de proyectos innovadores inclusivos ante el desenganche y el abandono escolar. *Publicaciones*, 49(3), 149–172. <http://doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11407>
- Grander, M. (2011) Aprenent a través de la mentoria. Mentors com a portadors d'un model d'aprenentatge per una societat inclusiva. *Pedagogia i Treball Social*, 1(1), 51-75.
- Parrilla, Á., Susinos, T., Gallego, C., y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (89), 145-156.
- Vázquez, R. y López, M. (2018). Interseccionalidad, jóvenes sin sistema y resistencia. Una mirada diferente al fracaso/abandono escolar. *Revista Brasileira de Educacao*, 23. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230094>
- Wisker, G.; Exley, K.; Antoniou, M. y Ridley, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión*. Narcea.





LA MENTORÍA INCLUSIVA EDUDER UCA: DISEÑO Y PRIMEROS PASOS DE UN DISPOSITIVO DE APOYO COMUNITARIO PARA LA EQUIDAD UNIVERSITARIA

Mayka García García, Sonia Aguilar Gavira y Remedios Benítez Gavira
Universidad de Cádiz

Resumen

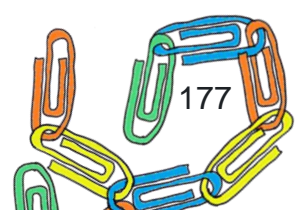
La respuesta inclusiva a la diversidad en la educación superior exige, entre otros asuntos, trascender las estructuras tradicionales de apoyo, a menudo insuficientes y saturadas para abordar la complejidad de las barreras interseccionales que enfrenta el alumnado en situación de vulnerabilidad. La frecuente invisibilidad de parte de esta población universitaria y la rigidez de los sistemas de apoyo genéricos reclaman nuevos dispositivos que operen desde la proximidad, la personalización y pongan en acción una perspectiva comunitaria de la inclusión. Este trabajo presenta el diseño e implementación del programa piloto de Mentoría Inclusiva EDUDER-UCA, que se concibe como un dispositivo de apoyo comunitario alternativo, no centrado en la tutoría académica tradicional, ni en la atención terapéutica, sino en la eliminación activa de barreras estructurales y personales que comprometen el acceso, la permanencia y el egreso del estudiantado más vulnerabilizado. El diseño del programa pone en relación a profesorado voluntario formado previamente y estudiantes en situación de vulnerabilidad, que se adscriben de forma libre. La mentoría diseñada asienta sus bases en el acompañamiento respetuoso, holístico y de cuidado, que abarca la complejidad del ser. Así mismo en la mediación sistémica, donde el profesorado mentor actúa como un puente entre el estudiantado y su contexto formativo y vital, ayudando a mirar la exclusión desde una óptica interseccional. Finalmente, es una apuesta por la flexibilidad radical y personalización extrema, esencial para ajustarse a las circunstancias de cada situación. Durante el curso 24/25 han participado 18 personas mentoras y 16 estudiantes. El proceso compartido prioriza la construcción del vínculo y una comunicación cuidada en espacios seguros, definidos como vehículos para el empoderamiento y la autonomía del o la estudiante participante. El contenido de la mentoría abarcó cuatro áreas interconectadas: soporte emocional, desarrollo de habilidades de "supervivencia universitaria" (académicas y TIC), orientación sobre recursos institucionales y abordaje directo de barreras socioeconómicas o personales. Los resultados muestran que el modelo funciona como una herramienta eficaz de inclusión, generando mejoras en el bienestar emocional y la viabilidad académica. Institucionalmente, opera como un diagnóstico en acción, revelando barreras del sistema. Actualmente se estudia la sostenibilidad del programa.





Para saber más

- Aguilar-Gavira, S., Benítez-Gavira, R. y García-García, M. (2025). *Informe de implementación de los planes de mentoría EDUDER UCA*. Universidad de Cádiz. Informe inédito.
- Fish, J. (2017). Aportes de la mentoría universitaria a la creación y el mantenimiento de una organización de aprendizaje continuo. *REGIES: Revista de Gestión de la innovación*, 2(1), 54-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7306673>.
- Gallego-Vega, C., Cotrina-García, M. y García, M. (2019). Trabajo en red: desarrollo de proyectos innovadores inclusivos ante el desenganche y el abandono escolar. *Publicaciones*, 49(3), 149–172. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11407>
- Grander, M. (2011). Mentoring as a social and cultural phenomenon. *Journal of Mentoring and Tutoring*, 19(3), 253-267. Recuperado: <https://share.google/GMMY3m2BrZI07crAb>
- Lozano, M., Chávez, Y., y Sánchez-Ortega, J. (2025). La mentoría en la educación superior: una revisión de la literatura. *Revista InveCom*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.12629762>
- Zabalza, M.Á. (2025). *La Mentoría en Educación Superior: Las Universidades como ecosistemas de apoyo mutuo* (Vol. 75). Narcea Ediciones.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. y Ridley, P. (2008). *Working one-to-one with students. Supervising, coaching, mentoring and personal tutoring*. Routledge.





DIÁLOGOS INCLUSIVOS EN LA UNIVERSIDAD: EXPLORANDO EL BIENESTAR EMOCIONAL DEL ESTUDIANTADO

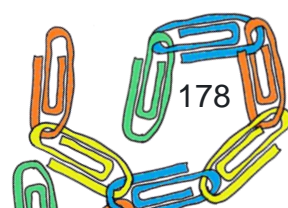
Irene García-Lázaro, M^a del Carmen Corujo Vélez
Universidad de Sevilla

Resumen

El Proyecto de Investigación Diálogos Inclusivos: construyendo narrativas colaborativas para la educación en Andalucía (DI-COLEA), desarrollado entre la Universidad de Cádiz (UCA) y la Universidad de Sevilla (US) (PID2023-146966OB-C33 DI-COLEA), tiene como propósito analizar y proyectar una educación más inclusiva mediante la creación de espacios de diálogo, intercambio y colaboración entre personas y grupos de la comunidad educativa, favoreciendo la construcción colectiva de propuestas transformadoras. Los diálogos buscan identificar los niveles de bienestar emocional del estudiantado universitario y generar propuestas que puedan mejorarlo. Esta comunicación trata del primer encuentro, realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Se trata de una investigación participativa en la que, mediante diversas técnicas, se estimula el diálogo entre informantes clave. Las fases incluyen: selección e invitación de participantes de todos los sectores de la Comunidad Universitaria, envío de un documento informativo con el consentimiento informado y celebración del encuentro. En este participaron 5 estudiantes de Grado, 3 de Máster, 1 persona egresada, 3 representantes del profesorado y 2 de PTGAS. Como técnicas se utilizó el fotolenguaje y frases evocadoras que suscitan la reflexión crítica. Durante los diálogos en grupos heterogéneos se realizó observación no participante, se tomaron fotografías y se grabó audio y vídeo; en la posterior puesta en común se recogieron notas de campo, además de utilizarse una técnica, que hemos denominado “nuestro árbol”. Aunque el análisis de datos está en proceso embrionario, se observa un alto interés entre las personas participantes. Se identificaron 10 barreras que dificultan el bienestar, como la incertidumbre o el escaso sentimiento de pertenencia; 20 ayudas, como la empatía del profesorado; y 17 propuestas, destacando dinámicas de grupo para cohesionar la clase, fomentar la participación y mejorar la coordinación entre asignaturas. Se evidencia la necesidad de continuar estos procesos de diálogo participativos, ya que son la base para construir comunidades más inclusivas, donde se valore la opinión de todos los sectores y se establezcan alianzas que permitan acciones concretas de mejora. Estos procesos generan espacios de participación real que fortalecen la cohesión y el bienestar en la comunidad universitaria.

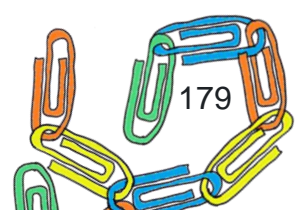
Para saber más

Fiuza-Asorey, M., Losada-Puente, L., Sierra Martínez, S., & Baña, M. (2023). Luces y sombras en la percepción del alumnado universitario acerca de la inclusión y la diversidad. *Educación XX1*, 26(2), 141–164. <https://doi.org/10.5944/educxx1.34475>





- García-González, J. M., Gutiérrez, S., Solera, E., & Ríos-Aguilar, S. (2021). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579-595. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>
- Pirker, A., Hafenscher, J., & Lindner, K. (2023). Investigating the self perception of social, emotional, and academic inclusion of students with and without special educational needs through Photovoice. *Education Sciences*, 3(4), 423. <https://doi.org/10.3390/educsci13040423>
- Soler, J., Perís Baquero, O., Martínez García, L., & Osma, J. (2025). Exploring the mental health of university students in Spain: What can we do to preserve and improve their mental health and wellbeing? *Current Psychology*, 44, 4159-4169. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07307-y>
- Susinos Rada, T y Rojas Pernia, S (coords.). (2024). *Mapa para no perderse en la inclusión educativa. Prioridades emergentes según sus protagonistas*. Octaedro.
- Varas-Contreras, J. A., Esteves-Fajardo, Z. I., & Vélez-Sancarranco, M. A. (2023). La investigación acción participativa en la inclusión educativa universitaria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 562–574. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2919>





FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA: DISEÑO DE UN CURSO DE AUTOSEGUIMIENTO SOBRE DISLEXIA, TDAH Y AUTISMO DESDE LA PERSPECTIVA DEL DUA.

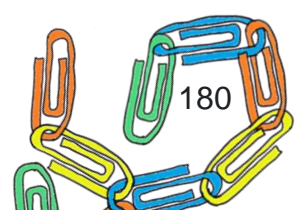
Tania Molero-Aranda
Departamento de Pedagogía, Universitat Rovira i Virgili

Resumen

La atención a la diversidad en la educación superior constituye un reto creciente para el profesorado universitario, especialmente en relación con el alumnado con condiciones del neurodesarrollo como la dislexia, el TDAH y el autismo (Ridolfi et al., 2026). A pesar del aumento de estudiantes con estas condiciones en la universidad, persisten lagunas formativas en el profesorado respecto a sus necesidades específicas y a la aplicación de estrategias docentes inclusivas (Cotán et al., 2024). En este contexto, se presenta el diseño de una formación de autoseguimiento dirigida a docentes universitarios, orientada a mejorar la atención educativa desde el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La formación ha sido diseñada por un equipo interdisciplinar compuesto por tres profesoras de la Universitat Rovira i Virgili (URV), dos del Departamento de Psicología y una del Departamento de Pedagogía. Asimismo, han participado en la revisión de contenidos y coherencia pedagógica el técnico de accesibilidad digital del Servei de Recursos Educatius y una psicóloga sénior. El curso se estructura en cuatro apartados: una bienvenida con información general y un cuestionario inicial; una unidad introductoria sobre las condiciones del neurodesarrollo y el papel del DUA; tres unidades específicas sobre dislexia, TDAH y autismo, con contenidos teóricos, recursos de apoyo y actividades de autoevaluación; y una evaluación final que incluye un test de conocimientos y un caso práctico a resolver del que los participantes reciben un documento para autocorregirse. Como resultado, se ha diseñado un curso de autoaprendizaje de 10 horas, flexible, asíncrono y centrado en la práctica docente, cuya estructura modular facilita el autoseguimiento y la adaptación a las necesidades formativas del profesorado. Se espera que esta formación contribuya a incrementar el conocimiento y la autoeficacia del profesorado en la atención al alumnado con condiciones del neurodesarrollo, a promover la aplicación de estrategias docentes inclusivas basadas en el DUA y a favorecer prácticas educativas más equitativas en la educación superior, en el marco de las iniciativas institucionales de la URV para el fomento de la educación inclusiva.

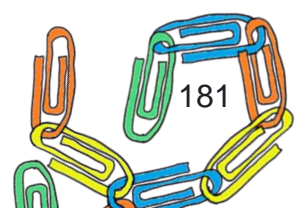
Para saber más

Cotán Fernández, A., Gallardo-López, J. A., & López-Noguero, F. (2024). Estrategias Metodológicas Inclusivas para Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior: Análisis de Contenido a través de Scopus. *Publicaciones*, 54(2), 15–35.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.30488>





Ridolfi, L. F., dos Santos, J. W. & Santos Xavier, J. (2026). Teacher training and neurodevelopmental disorders: Challenges, pedagogical strategies, and implications for contemporary inclusive education. *Revista Multidisciplinar Do Nordeste Mineiro*, 1(01), 1-16. <https://doi.org/10.61164/a7dwtp38>





+CAPACITATS. PLAN DE INNOVACIÓN PARA LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN DEL ESTUDIANTADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

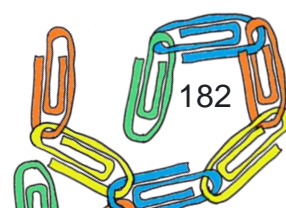
Silvia Molina Roldán
Universitat Rovira i Virgili

Resumen

La diversidad funcional es una realidad que cada vez vemos más reflejada en los estudiantes universitarios. Aunque hemos avanzado hacia sistemas educativos más inclusivos con la diversidad, necesitamos seguir avanzando en el desarrollo de una formación universitaria más inclusiva, que supere barreras que los estudiantes con diversidad funcional enfrenta y les hace más vulnerables al riesgo de abandono. En este contexto, el proyecto +CAPACITATS se ha desarrollado durante dos cursos académicos (2023-24 y 2024-25) en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la URV, con el objetivo de desarrollar un plan de innovación para mejorar la inclusión del alumnado con discapacidad y otras formas de diversidad funcional en la universidad. El proyecto se ha desarrollado en 5 fases, con el objetivo de promover una innovación basada en la evidencia, sostenible y con impacto social: 1) Mapeo: identificación y análisis de necesidades de mejora y experiencias de éxito; 2) Sistematización: definición de acciones de innovación y mejora; 3) Innovación: implementación de las acciones y seguimiento; 4) Evaluación: recogida de evidencias de impacto; 5) Transferencia: revisión de la propuesta de innovación y transferencia al conjunto de la URV. Como herramientas metodológicas, se han utilizado la entrevista y el cuestionario. De forma transversal, durante todo el proyecto se ha trabajado desde la perspectiva de la co-creación, implicando diferentes perfiles de colectivos relevantes y aprovechando su conocimiento y experiencia para maximizar la utilidad del proyecto. En la fase de mapeo, se identificó la necesidad de mejorar la atención al estudiantado con diversidad funcional en la Facultad, particularmente, mejorar la información, el conocimiento y el uso de medidas de atención a la diversidad funcional. En consecuencia, las fases de sistematización e innovación dieron lugar a la creación y difusión de dos guías para la inclusión del alumnado con diversidad funcional (versión para estudiantes y para profesorado). Después de un curso académico, se constataron impactos positivos relacionados con el conocimiento de la guía, su uso y un mejor conocimiento de los recursos y medidas de apoyo disponibles. Finalmente, la guía ha sido adaptada y publicada para toda la Universidad.

Para saber más

Molina Roldán, S., Jiménez González, J. M., Voltas, N., Castarlenas, E., Gilabert, S., & Gámez, M. T. (2025). *La inclusió d'estudiants amb diversitat funcional a la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia (FCEP) de la URV*. Guia per a estudiants. Universitat Rovira i Virgili. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16418382>





- Molina Roldán, S., Jiménez González, J. M., Voltas, N., Castarlenas, E., Gilabert, S., & Gámez, M. T. (2025). *La inclusió d'estudiants amb diversitat funcional a la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia (FCEP) de la URV*. Guia per a professorat. Universitat Rovira i Virgili. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16418440>
- Molina Roldán, S., Jiménez González, J. M., Voltas, N., Castarlenas, E., Gilabert, S., & Gámez, M. T. (2025). *La inclusió d'estudiants amb diversitat funcional a la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia (FCEP) de la URV*. Infografia per a estudiants. Universitat Rovira i Virgili. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16418500>
- Molina Roldán, S., Jiménez González, J. M., Voltas, N., Castarlenas, E., Gilabert, S., & Gámez, M. T. (2025). *La inclusió d'estudiants amb diversitat funcional a la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia (FCEP) de la URV*. Infografia per a professorat. Universitat Rovira i Virgili. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16418511>



INCLUDUA: PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD DESDE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

Anabel Moriña¹, Rafael Carballo¹, Ana Domenech² y Ana Castellano¹

¹Universidad de Sevilla

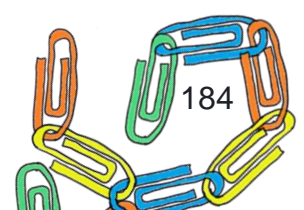
²Universidad de Cádiz

Resumen

INCLUDUA es un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades cuya finalidad es analizar cómo el profesorado universitario implementa el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El proyecto persigue, además, evaluar el impacto del DUA tanto en los procesos de aprendizaje del estudiantado como en la promoción de una educación superior más inclusiva y equitativa. Desde un enfoque que trasciende la mera descripción de prácticas, INCLUDUA pretende contribuir a la transformación de la docencia universitaria mediante el desarrollo y pilotaje de un recurso digital de autoformación en DUA, accesible, de libre acceso y co-diseñado junto con el profesorado participante y expertos internacionales. Este recurso pretende responder a las necesidades reales del profesorado y favorecer procesos de desarrollo profesional docente para promover una educación inclusiva. La investigación se articula a través de un estudio de casos múltiple y se fundamenta en los principios de la investigación inclusiva, otorgando un papel central a la voz del profesorado y del estudiantado. El proyecto se estructura en cuatro fases. En la primera se está llevando a cabo la identificación y selección del profesorado universitario que implementa el DUA, así como la realización de entrevistas en profundidad con más de 80 docentes de todas las áreas de conocimiento (ciencias experimentales, ciencias de la salud, enseñanzas técnicas, ciencias sociales y arte y humanidades). Para la identificación de los docentes, basada en un muestreo criterial, se solicitará la colaboración de los estudiantes de las seis universidades participantes, quienes recomendarán a docentes que apliquen uno o varios principios del DUA. Para ello, se les ofrecerá una serie de prácticas y características que les ayuden a la identificación. En la segunda fase, se analizarán en profundidad las prácticas docentes mediante entrevistas, observaciones sistemáticas en el aula, grupos de discusión con el estudiantado y análisis documental de materiales educativos. En la tercera fase se co-diseñará el recurso de autoformación en DUA a partir de los resultados obtenidos. Finalmente, en la cuarta fase, se pilotará la herramienta con una muestra aleatoria de docentes de distintas áreas de conocimiento, quienes evaluarán su utilidad y propondrán mejoras.

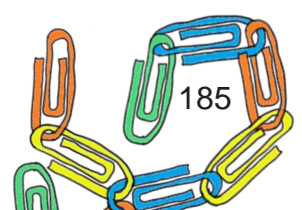
Para saber más

Barrera, M., & Moliner, O. (2025). What faculty already do: universal design for learning strategies to support autistic students at university. *Teaching in Higher Education*, 30, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2487792>





- CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines, version 3.0*. Center for Applied Special Technology. <http://udlguidelines.cast.org>
- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Fovet, F. (2020). Universal design for learning as a tool for inclusion in the higher education classroom: Tips for the next decade of implementation. *Education Journal*, 9(6), 163–172. <http://doi.org/10.11648/j.edu.20200906.13>.
- Hakel, K., & Magin, M. (2024). The impact of professional development training on faculty's integration of universal design for learning in daily teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <http://doi.org/10.1080/13603116.2024.2430527>
- Moriña, A., & Carballo, R. (2025). Múltiples formas de implicación: prácticas inclusivas en la docencia universitaria desde el diseño universal del aprendizaje. *Prisma Social*, 51, 131–145. <https://doi.org/10.65598/rps.5923>
- Moriña, A., Carballo, R., & Doménech, A. (2025). Transforming higher education: a systematic review of faculty training in UDL and its benefits. *Teaching in Higher Education*, 30(7), 1722-1739 <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465994>
- Mumbardó-Adam, C., Sala-Bars, I., Adam-Alcocer, A., Ahufinger, N., y Andrés-Gárriz, C. (2024). El uso del diseño universal para el aprendizaje por parte del profesorado universitario: un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 5, 2542-4875. <http://doi.org/10.54802/r.v5.n1.2023.135>





EXPLORANDO EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: PRÁCTICAS Y RETOS DESDE LAS VOCES DEL PROFESORADO

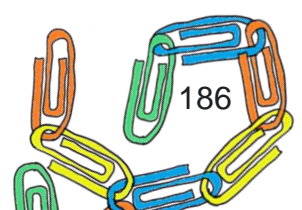
Inmaculada Orozco
Universidad de Sevilla

Resumen

En el contexto universitario, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) presenta un alto potencial para mejorar las prácticas docentes y las actitudes hacia la inclusión (Moriña et al., 2025); no obstante, la literatura evidencia que su aplicación suele realizarse de forma parcial o fragmentada, lo que limita su alcance transformador (Almeqdad et al., 2023). Este estudio tiene como objetivo analizar cómo el profesorado de la universidad incorpora de manera articulada los tres principios del DUA, según la versión 3.0 (CAST, 2024). Se desarrolló un estudio cualitativo multicaso en el que participaron 25 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla), seleccionados mediante muestreo intencional a partir de la nominación de 207 estudiantes de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria. La recogida de información se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas centradas en las dimensiones de la pedagogía inclusiva: creencias, conocimientos, diseños y acciones. Todas las entrevistas fueron transcritas de manera literal y devueltas a las personas participantes, quienes tuvieron la oportunidad de revisarlas, matizarlas y reflexionar sobre sus propias aportaciones. El análisis de datos combinó procedimientos inductivos y deductivos, construyendo un sistema de categorías y códigos alineado con los principios y consideraciones del DUA versión 3.0. Los resultados muestran prácticas alineadas con los tres principios del DUA, destacando la participación, la co-creación, la autonomía del estudiantado y la diversificación de la evaluación, lo que resulta especialmente relevante por la coherencia pedagógica del profesorado universitario que forma a las y los futuros docentes y modela la aplicación del DUA en su propia práctica. No obstante, el análisis conjunto de los datos pone de manifiesto retos relacionados con su interpretación, lo que invita a repensar el modelo como un marco que requiere ser clarificado y simplificado sin perder su intencionalidad ética y pedagógica (Sánchez y Duk, 2022). En este sentido, se concluye la necesidad de tejer puentes entre universidad y escuela a través de proyectos situados que favorezcan una comprensión compartida del DUA y contribuyan a movilizar actitudes que caminen hacia la inclusión educativa y social.

Para saber más

Almeqdad, Q.I., Alodat, A.M., Alquraan, M.F., Mohaidat, M.A., & Al-Makhzoomy, A.K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 1-24.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>

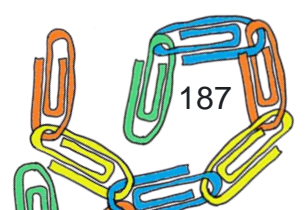




CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org>

Moriña, A., Carballo, R., & Doménech, A. (2025). Transforming higher education: a systematic review of faculty training in UDL and its benefits. *Teaching in Higher Education*, 30(7), 1722–1739. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465994>

Sánchez, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>



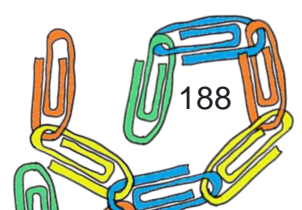


PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD: RECOMENDACIONES Y BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

María Nieves Sánchez-Díaz
Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

En los últimos años ha aumentado el número de estudiantes con discapacidad que accede a la universidad. En el curso 2023-2024, el alumnado universitario con discapacidad matriculado en las universidades españolas ascendió a 25.145 estudiantes, lo que representa el 1,9 % del total del alumnado (Fundación Universia, 2025). A pesar de este incremento, las universidades continúan siendo, en muchos casos, entornos poco favorables para estos estudiantes, quienes siguen encontrando numerosas barreras a lo largo de su trayectoria académica. Diversos estudios señalan que las tasas de acceso, permanencia y éxito académico del alumnado con discapacidad son significativamente inferiores a las de sus pares sin discapacidad (Mayo-Pais et al., 2025). Estas desigualdades no responden únicamente a factores individuales, sino que están relacionadas con barreras institucionales, organizativas y pedagógicas presentes en el contexto universitario. Ante esta situación, la Pedagogía Inclusiva se plantea como un enfoque que favorece el avance hacia una universidad comprometida con la inclusión y la equidad. Esta comunicación tiene como objetivos, en primer lugar, dar a conocer las recomendaciones formuladas por docentes universitarios considerados inclusivos para promover una universidad comprometida con la inclusión del alumnado con discapacidad y, en segundo lugar, mostrar ejemplos de buenas prácticas docentes fundamentadas en la Pedagogía Inclusiva. El estudio presentado forma parte de los resultados de una Tesis Doctoral en la que participaron tres docentes universitarios nominados como inclusivos por estudiantes con discapacidad. Estos docentes pertenecen a las facultades de Ciencias de la Educación de tres universidades públicas andaluzas. La investigación se desarrolló a partir de una metodología biográfico-narrativa, utilizando entrevistas semiestructuradas en profundidad como técnica principal de recogida de información. Los resultados permitieron la elaboración de un decálogo compuesto por 17 puntos, que se presenta como una herramienta útil para el profesorado universitario interesado en desarrollar su práctica docente desde los planteamientos de la Pedagogía Inclusiva. Finalmente, los hallazgos permiten establecer dos conclusiones principales: por un lado, se subraya el papel clave del profesorado en la promoción de la inclusión del alumnado con discapacidad y, por otro, se evidencia la complejidad que implica desarrollar la docencia universitaria desde un enfoque inclusivo.



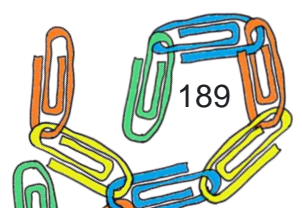


Para saber más

Fundación Universia (2025). VII Estudio sobre la Inclusión de la Discapacidad en la Universidad.
<https://bit.ly/49vMNsY>

Mayo-Pais, M.E., Moriña, A. & Morgado, B. (2025). What is university success? Graduates with disabilities define it. *Higher Education*, 90, 69–87. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01308-9>

Sánchez Díaz, M. N., & Morgado, B. (2024). 'With arms wide open'. Inclusive pedagogy in higher education in Spain. *Disability & Society*, 39(7), 1800–1820.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2162858>





TEJIENDO ALIANZAS PARA LA INCLUSIÓN: LA RUTA DE LOS ODS EN EL MARCO DE LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA GENERAL Y EL PROGRAMA UNIDIVERSITAT

Aida Sanahuja Ribés y Paola Ruiz-Bernardo
Universitat Jaume I

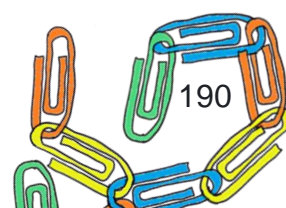
Resumen

La Universitat Jaume I (UJI) integra la Agenda 2030 mediante la “Ruta de la UJI y los ODS”, un itinerario físico y digital que señala los 17 objetivos en el campus universitario. Bajo este marco, se presenta una iniciativa docente del curso 2024/2025 en la asignatura de Didáctica General del Grado en Maestro/a de Educación Infantil, vinculada a las clases inclusivas del programa UniDiversitat (financiado por la ONCE). La iniciativa vinculó a 59 estudiantes de magisterio y 15 jóvenes con discapacidad intelectual o TEA, estructurándose bajo los pilares de la educación inclusiva, como son la presencia, la participación y el progreso. La experiencia se desarrolló en tres momentos clave:

- 1) Diseño y planificación de actividades: En equipos mixtos (formados por estudiantes de magisterio y UniDiversitat) utilizaron Gemini (IAGen) para diseñar actividades pedagógicas sobre ODS específicos. Se enfatizó en la creación de prompts detallados (rol, contexto y parámetros) y la interacción “humano-máquina-humano” para evitar sesgos o alucinaciones de la IA.
- 2) Implementación en ruta: El alumnado experimentó algunas de las dinámicas diseñadas por sus iguales recorriendo el campus de la UJI. La asignación de roles técnicos (gestión de tiempo, documentación y materiales) garantizó un aprendizaje cooperativo y funcional.
- 3) Transferencia: El proyecto culminó con la creación de un recurso educativo en abierto (REA) y la presentación de este en el marco de una actividad formativa haciendo partícipe a la comunidad universitaria.

Para recoger la voz de las personas participantes se utilizó la técnica participativa “Felicito-Critico-Propongo”. Los resultados destacan una alta motivación y el valor humano de conocer “otras realidades”. Aunque se señalaron áreas de mejora como la gestión del ruido en el aula y la necesidad de mayor dinamismo en algunas propuestas, la iniciativa se ha consolidado como una hoja de ruta para transformar la formación docente hacia un modelo más inclusivo y comprometido con la sostenibilidad.

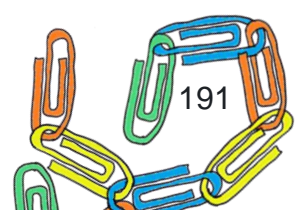
*Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Generalitat, a través de la conselleria competente en materia de cooperación internacional al desarrollo y la Cátedra de Cooperación y Desarrollo Sostenible de la Universitat Jaume I (Convocatoria GLOBAL UJI).





Para saber más

- Sanahuja, A. (Coord.) (2025). *Ruta de la UJI y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Dossier de actividades generadas a través del uso de IAGen (Gemini) para dar a conocer los ODS a los estudiantes de las titulaciones de educación a través de la ruta de la UJI*. Repositorio de la Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/748802>
- Sanahuja, A., Ruiz-Bernardo, P., Montañés, C., Moliner, O., Salvà, A., Barrera, M., y Arroyo-Ainsa, P. (2025). *La ruta de l'UJI i els ODS. Disseny d'activitats de sensibilització per als estudiants de les titulacions d'educació* [Vídeo]. Repositorio de la Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/748874>



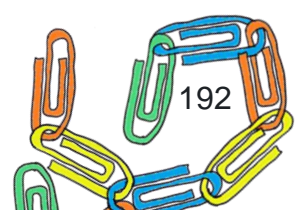


HACIA LA EQUIDAD UNIVERSITARIA: INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DEA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

David Vázquez Merino, Alejandro R. Rodríguez Martín y
Celestino Rodríguez Pérez
Universidad de Oviedo

Resumen

La incorporación efectiva del estudiantado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA) es condición para una universidad más justa y de calidad, alineada con el ODS 4. Pese al avance de los marcos normativos, persisten obstáculos que afectan al rendimiento, al bienestar y a la participación plena en la vida universitaria. Esta investigación propone estudiar dichas barreras, analizar las prácticas inclusivas en curso y valorar la operatividad de las políticas educativas vigentes. Se adoptará un diseño mixto que combina: (a) entrevistas semiestructuradas a estudiantes y profesorado; (b) aplicación de instrumentos estandarizados para evaluar variables socioemocionales como el sentido de pertenencia (c) un análisis diagnóstico-comparativo en relación al index for inclusion de las medidas inclusivas implementadas en universidades españolas, con el fin de identificar buenas prácticas y áreas de mejora. Se espera delimitar las barreras con mayor incidencia y las prácticas con mayor efectividad para promover la inclusión; así como los factores que condicionan su adopción y sostenibilidad. Se anticipa que las políticas actuales muestran limitaciones para una inclusión plena, especialmente en la aplicación de ajustes razonables y en la integración sistemática de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Asimismo, el uso de ajustes razonables se relaciona de forma significativa con mayor sentido de pertenencia de este estudiantado. Los hallazgos proporcionarán una base empírica para recomendaciones estratégicas orientadas a fortalecer entornos universitarios inclusivos y para el rediseño de políticas y procedimientos, con el objetivo de favorecer el éxito académico y personal del alumnado con DEA en la educación superior.





METODOLOGÍAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD: PRÁCTICAS DOCENTES EN LAS FACULTADES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Laia Vila Sellés
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

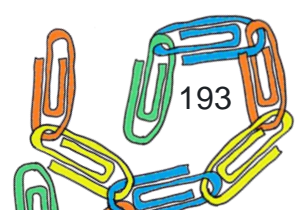
La educación inclusiva en la educación superior se ha consolidado como un principio rector de las políticas educativas internacionales y europeas, orientado a garantizar igualdad de acceso, participación y éxito para todo el estudiantado (UNESCO, 2020). Este enfoque es especialmente crítico en las Facultades de Ciencias de la Educación, donde el profesorado no solo implementa prácticas inclusivas en la universidad, sino que también forma a futuros docentes que reproducirán esas prácticas en contextos diversos (European Commission, 2022). La inclusión universitaria requiere, no solo estrategias institucionales, sino mediaciones pedagógicas efectivas en el aula.

Esta comunicación presenta resultados de la parte cualitativa de una investigación más amplia sobre educación inclusiva en la universidad, centrada en las metodologías inclusivas utilizadas por el profesorado. Se analizaron 79 entrevistas semiestructuradas a personal docente e investigador de las Facultades de Ciencias de la Educación (PDI) y profesionales de servicios de cuatro universidades catalanas, indagando qué prácticas inclusivas aplican y cómo las perciben. Los resultados muestran que la acción tutorial es la más extendida y valorada, destacada como espacio de acompañamiento personalizado, accesibilidad docente y seguimiento de necesidades, especialmente de estudiantes en situación de vulnerabilidad, aunque la mayoría de docentes la activa de manera reactiva. El uso de metodologías inclusivas (como trabajo cooperativo, flipped classroom, tutoría entre iguales y coevaluación) se percibe como facilitador de la participación y el aprendizaje, pero con un alto coste de preparación. Las adaptaciones curriculares son frecuentes, aunque consideradas trabajo invisible y poco reconocido. Prácticas, como la codocencia, la promoción explícita de valores inclusivos o la articulación con el entorno, aparecen con menor frecuencia. Los hallazgos evidencian un compromiso del PDI con la inclusión, pero también señalan la necesidad de mayor apoyo institucional, reconocimiento profesional y espacios de reflexión pedagógica compartida para consolidar una cultura inclusiva en las facultades de educación.

Para saber más

European Commission. (2022). *Communication on a European strategy for universities* (COM/2022/16 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52022DC0016>

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373689>





UNIVERSITY PARTICIPATION AND DISABILITY – ACHAT Project

Cristina Sánchez Romero¹, Cristina García Vacas²
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED. Facultad de Educación.
Universidad Nacional de Educación a Distancia. EID UNED.

Resumen

In recent decades, higher education has advanced in recognizing the right to inclusive education for students with disabilities through regulatory frameworks, institutional policies, and support services. However, these mechanisms do not automatically ensure full, equitable, or discrimination-free participation in university life. Research indicates that students with disabilities continue to face structural, cultural, and technological barriers that affect both their academic trajectories and engagement in various university spaces. Such barriers not only limit access and retention but can also constitute forms of structural, symbolic, or institutional violence, expressed through exclusion, invisibilization, questioning of support needs, or resistance to implementing reasonable accommodations.

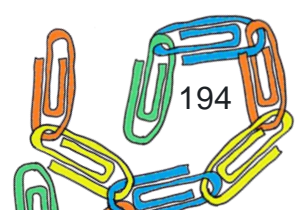
This issue is increasingly relevant amid the digitalization of higher education. The widespread adoption of virtual learning environments, digital platforms, and hybrid teaching modalities has transformed participation and teaching practices. Yet, when these environments are not designed according to universal accessibility and inclusive design principles, they can reproduce or exacerbate existing inequalities. Factors such as lack of digital accessibility, insufficient faculty training in inclusive practices, and limited adaptation of materials and methodologies widen the participation gap for students with disabilities.

This paper analyzes the main barriers affecting the participation of students with disabilities in higher education, emphasizing their links to exclusion and institutional violence, particularly in academic and social contexts. The findings highlight that uneven implementation of reasonable accommodations, organizational rigidity, and persistent assistive or ableist approaches can undermine students' sense of belonging and foster experiences of exclusion, micro-violence, or everyday discrimination.

This study is part of the A-CHAT project, which seeks to prevent exclusion and violence while promoting more inclusive university relationships. It provides a conceptual basis for designing innovative actions aimed at fostering accessible, inclusive, and socially just university ecosystems. The research underscores the need for comprehensive institutional strategies that go beyond isolated measures, ensuring that students with disabilities can participate fully and equitably in all dimensions of university life.

Agradecimientos

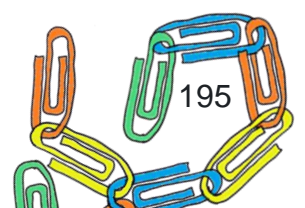
Esta Comunicación es parte del proyecto “Interactive digital tool to university students including those with disabilities towards supportive and preventive measures of aggression and bullying” está cofinanciado por la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista





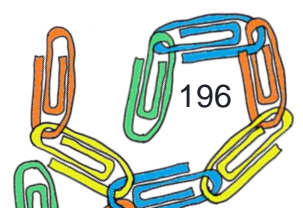
expresados en esta sólo comprometen a sus autores y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea ni los del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). Ni la Unión Europea ni la Agencia Nacional SEPIE pueden ser considerados responsables de ellos.

<https://a-chat.eu>





MESA DE COMUNICACIONES 9: INCLUSIÓN SOCIAL, EMPLEO Y VIDA ADULTA





LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA (TVA) DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ESTUDIO CUALITATIVO EN ESPAÑA Y PORTUGAL

Pilar Arnaiz-Sánchez¹, Salvador Alcaraz¹ y Sandra Lorente-Avilés^{1,2}

¹Universidad de Murcia. 222320/FPI/23.

²Fundación Séneca. Región de Murcia (España)

Resumen

Este trabajo es parte del proyecto de I+D+i PID2022-138349NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa y surge del impulso que en los últimos años está experimentando la educación inclusiva en la península ibérica, en ámbitos como la transición a la vida adulta del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE). Todo ello, tras la entrada en vigor del Decreto-Ley 54/2018 en Portugal y por la LOMLOE (2020) en España, que abogan por la inclusión en entornos ordinarios y por la proporción de recursos y apoyos para la continuidad formativa y el desarrollo de habilidades para la vida. En dicho escenario, este estudio analiza los avances y retos en la transición a la vida adulta del alumnado con necesidades educativas especiales en España y Portugal, desde la escolarización obligatoria hasta la formación postobligatoria y la inserción sociolaboral. Se empleó un enfoque cualitativo y descriptivo. Participaron 22 profesionales expertos del ámbito de la educación especial con diversos perfiles, como coordinadores de equipos multidisciplinares de orientación o de centros de recursos, así como docentes y orientadores con amplia trayectoria. De ellos, nueve pertenecen al contexto portugués y trece al español. La información se transcribió literalmente y se realizó un análisis inductivo de contenido. Los resultados revelan notables avances en la transición a la vida adulta del alumnado con NEE, con medidas de apoyo como los centros de recursos (CR o CRI), los Planes Individuales de Transición (PIT) en Portugal o los Proyectos de Vida Inclusivos (PVI) en España. Los participantes valoran positivamente la mayor presencia de ACNEE en la escuela ordinaria y el desarrollo de experiencias colaborativas con la comunidad. Sin embargo, manifiestan fracturas significativas entre la escuela y la vida adulta, por la falta de continuidad formativa y laboral, la escasa implicación empresarial y la insuficiencia de apoyos y recursos. Estos resultados indican que ambos países han establecido marcos normativos sólidos y programas específicos que han mejorado la escolarización inclusiva y la preparación para la vida adulta del alumnado con NEE. No obstante, aún coexisten importantes desafíos para lograr un impacto real y efectivo de estos avances.

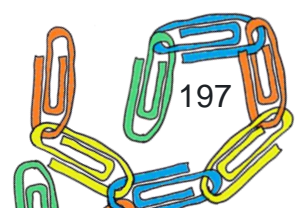
Para saber más

Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Ministério da Educação, Portugal. Diário da República, núm. 129, de 6 de julho de 2018.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2023). Sistema estatal de indicadores de la educación 2023. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

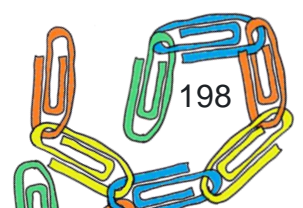




https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2023_182384/

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

OECD. (2022). Review of inclusive education in Portugal. *Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>





DE LA INFANCIA A LA VIDA ADULTA: CO-CONSTRUCCIÓN DE UNA HISTORIA DE VIDA DESDE LA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA

Gilda Biagiotti¹, M.^a de las Mercedes Serrato Calero²

¹Departamento de Didáctica y Organización Educativa.
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

²Departamento de Sociología, Trabajo Social y Salud Pública.
Facultad de Trabajo Social. Universidad de Huelva.

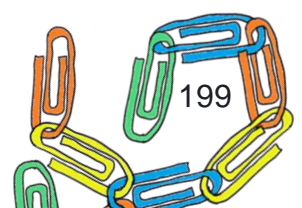
Resumen

Esta comunicación presenta una experiencia de investigación inclusiva orientada a la construcción de historias de vida de personas con discapacidad. Partimos de una concepción ética en la que las personas implicadas dejan de ser consideradas únicamente como participantes para convertirse en co-investigadoras. Este cambio de rol responde a un enfoque dialógico y participativo que busca democratizar el conocimiento y dar valor a las voces tradicionalmente silenciadas. En la investigación llevada a cabo, se ha empleado una metodología biográfica-narrativa que combina diversas técnicas cualitativas. A lo largo de todo el proceso se ha asegurado la participación activa de la persona protagonista de la historia en la definición de los objetivos, la formulación de las preguntas de investigación, el diseño de los instrumentos, la selección de otras voces a entrevistar, el análisis de los resultados y la estructuración final del relato. El proceso de investigación ha permitido construir una historia de vida que recoge el recorrido vital completo de la co-investigadora desde su infancia hasta el momento actual, integrando sus experiencias personales, su trayectoria educativa y su itinerario laboral, así como los hitos, barreras y apoyos que han configurado dicha trayectoria. Su historia de vida se compone de múltiples acontecimientos; no obstante, la co-investigadora destaca la relevancia de cuatro momentos clave que han sido determinantes para llegar a su situación actual: la etapa de Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y el ciclo formativo de Integración Social. Investigar de forma inclusiva favorece una representación fiel y empoderada de la realidad estudiada, mejora la calidad y profundidad del conocimiento producido y contribuye al avance hacia una ciencia más accesible y comprometida con la inclusión. Además, esta investigación aporta implicaciones prácticas relevantes al permitir identificar las claves que caracterizan una investigación inclusiva. Desde el plano educativo, ofrece un análisis que permite identificar barreras y factores que influyen en la permanencia y el éxito académico a lo largo de las distintas etapas educativas. En este sentido, el estudio pone de relieve la necesidad de concebir la inclusión como un principio transversal, cuyo objetivo es crear condiciones que garanticen trayectorias educativas exitosas y favorezcan la generación de oportunidades para una vida independiente.

Para saber más

Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La Investigación (auto)biográfica y Narrativa en Educación*. Octaedro.

Nind, M. (2017). The Practical Wisdom of Inclusive Research. *Qualitative research*, 17(3), 278-288. <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>

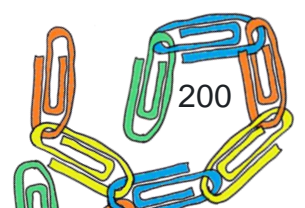




Nind, M., & Vinha, H. (2014). Doing Research Inclusively: Bridges to Multiple Possibilities in Inclusive Research. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 102-09.
<https://doi.org/10.1111/bld.12013>

Moriña, A. (2017). *Investigar con Historias de Vida*. Metodología Biográfico-Narrativa. Narcea.

Walmsley, J., Strnadová, I., & Johnson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *JARID*, 31(5), 751–759.
<https://doi.org/10.1111/jar.12431>





TRANSFORMANDO ACTITUDES EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

Nini Johanna Cruz Rodríguez, David Menéndez Álvarez-
Hevia y Alejandro Rodríguez-Martín
Universidad de Oviedo

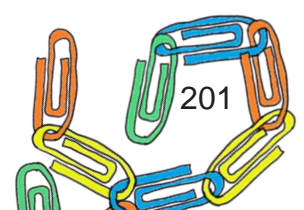
Resumen

En el contexto educativo rural colombiano, la implementación de políticas de inclusión para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) continúa enfrentando barreras psicosociales y limitaciones en la participación social. Este estudio analizó dichas barreras en una institución educativa rural del municipio de Motavita (Boyacá), a partir de las percepciones de estudiantes, pares y familias, considerando el papel de las dinámicas relacionales, las expectativas familiares y el tejido socio comunitario en la experiencia escolar (Ainscow & Booth, 2002; Echeita, 2017). La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante un diseño de estudio de caso. La muestra estuvo conformada por estudiantes con NEE, estudiantes sin NEE de educación básica y media, y sus familias. La información se recopiló a través de entrevistas semiestructuradas y observaciones de campo, y fue analizada mediante codificación temática reflexiva. Los resultados evidencian la presencia de dinámicas de exclusión psicosocial pasiva, caracterizadas por prácticas de distanciamiento e indiferencia entre pares y ausencia de acciones intencionadas de inclusión, lo que limita la participación plena de los estudiantes. No obstante, en las escuelas multigrado, debido al menor número de alumnos, se favorecen relaciones más cercanas y experiencias de inclusión más positivas que en instituciones con mayor matrícula. Estas dinámicas se ven reforzadas por prácticas pedagógicas predominantemente homogéneas, con actividades generalizadas que reducen la atención personalizada y refuerzan percepciones de invisibilización (Blanco & Duk, 2011; UNESCO, 2024). Desde la perspectiva de las familias, se observa una alta confianza en la institución educativa como principal responsable de superar las dificultades de aprendizaje, acompañada de expectativas académicas reducidas y de un desconocimiento significativo de la normatividad en educación inclusiva, lo cual limita su participación activa, debilita la exigencia de derechos y afecta la consolidación de un tejido sociocomunitario que respalde los procesos educativos (Núñez, 2018; Escobar, 2020). En conjunto, los hallazgos confirman que las barreras psicosociales y la limitada participación social de las familias constituyen factores centrales de la exclusión educativa en contextos rurales, evidenciando la necesidad de fortalecer procesos de sensibilización comunitaria, formación en derechos educativos y corresponsabilidad entre escuela, familias y comunidad para avanzar hacia una inclusión educativa contextualizada.

Para saber más

Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Blanco Guijarro, R., & Duk Homad, C. (2011). *Educación inclusiva en América Latina y el Caribe*. UNESCO.



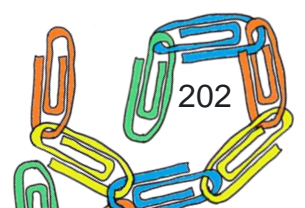


Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas*. Narcea.

Escobar, A. (2020). Inclusión educativa en contextos rurales latinoamericanos: tensiones y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 45–60.

Núñez, L. (2018). Educación inclusiva y ruralidad: una mirada desde los actores educativos. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 89–108.

UNESCO. (2024). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education*. UNESCO Publishing.





INVESTIGACIÓN INCLUSIVA Y APOYOS COMUNITARIOS: APRENDIZAJES DEL PROYECTO VOCES Y VIDAS INDEPENDIENTES

Mayka García García y Ana Zarzuela García

Resumen

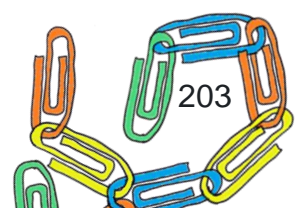
El proyecto "Voces y Vidas Independientes: apoyos a la inclusión social de jóvenes con capacidades diversas", desarrollado por Asociación EQUA y la Universidad de Cádiz, tiene como objetivo la co-construcción y sistematización de un Modelo de Vida Independiente y de Apoyo Comunitario. En él se desarrolla una experiencia real de convivencia inclusiva compartiendo piso y ocio buscando el empoderamiento, la autodeterminación y la inclusión social de jóvenes con capacidades diversas. La edición 24/25 se llevó a cabo mediante un proceso de investigación-acción participativa con dos ciclos de convivencia grupal donde la metodología de investigación inclusiva se desplegó a través de fases (Preparatoria, Convivencia y Evaluación multifocal). En él se prioriza la escucha activa de las voces de los y las jóvenes y su participación en la toma de decisiones. El enfoque metodológico cualitativo y participativo combinó observación directa, entrevistas semiestructuradas, registros audiovisuales y una evaluación multifocal tipo DAFO, elaborada por jóvenes, mediadoras y equipo universitario, conformando todas las partes un equipo investigador. Esta edición se centró en profundizar en el rol del proyecto como investigación inclusiva y rediseñar la captación de estudiantes participantes de la UCA. Los resultados del primer ciclo arrojaron avances notables en autonomía, autogestión y una convivencia positiva, la ausencia de conflictos y la consolidación de relaciones de apoyo entre iguales. Se detectaron dificultades relacionadas con la dependencia familiar, desigualdad en la gestión económica y la necesidad de fortalecer la sistematización de datos. La segunda edición reveló debilidades estructurales aún en la captación de jóvenes universitarios convivientes universitaria) y la importancia de reforzar la formación previa y el acompañamiento. En relación con el proyecto como investigación inclusiva desveló que existió un incremento de la recogida de información por los y las jóvenes, aunque debemos mejorar su participación en el análisis de datos. En conclusión, el proyecto muestra cómo la investigación inclusiva puede constituirse en una herramienta eficaz para co-construir modelos de vida independiente con base comunitaria, siempre que se garanticen apoyos de esta naturaleza. Los aprendizajes obtenidos orientan hacia un modelo replicable en otros contextos universitarios y sociales.

Para saber más

Carmona-Gallego, D. (2021). La autonomía en la discapacidad desde la perspectiva de la ética del cuidado. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (48), 1-23.

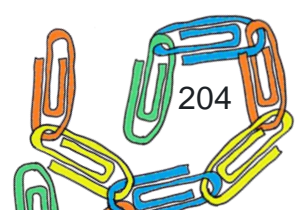
Recuperado a partir de <https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1605>

García-García, M., y Alcántara-López, L. M. (2024). *Educación inclusiva, investigación inclusiva: cuando participan sus protagonistas*. En M. García García, L. M. Alcántara López, R. Benítez Gavira, y A. Zarzuela Castro (coords). *Pensar y accionar la inclusión desde miradas diversas: El reto de la atención a las personas con dislexia* (pp. 17-28). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3356>





- García-García, M., y Cotrina-García, M. (2023). Generations of the Community Perspective in Today's Inclusive Education. *Education Sciences*, 13(10).
<https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13101027>
- Garriga-Oliveras, M. y Pallisera-Díaz, M. (2019). Avanzando en la vida independiente de las personas con discapacidad: el rol de los profesionales de apoyo. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 164-180.
<https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/339872/446450>
- Moreno-Tallón, F. y Muntaner-Guasp, J.J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 145-162. <https://doi.org/10.14201/teri.32395> .





INCLUSIÓN SOCIAL EN CEUTA: FORTALEZAS Y RETOS PERCIBIDOS POR LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, SUS FAMILIAS Y LOS AGENTES COMUNITARIOS

Antonio García Guzmán y Christian Alexis Sánchez
Núñez
Universidad de Granada

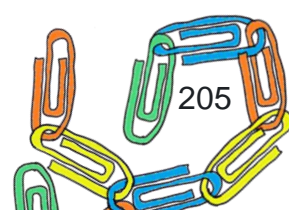
Resumen

Analizar la inclusión social y escuchar a las personas con discapacidad, a sus familiares y a diferentes profesionales permite identificar barreras reales, garantizar derechos, mejorar políticas públicas y construir ciudades más justas, accesibles e inclusivas para toda la sociedad. Se ha realizado un estudio mixto, financiado por la Universidad de Granada (la inclusión en Ceuta: una radiografía sobre el estado de la cuestión y propuesta de mejora"; INV-INC212-2022) predominantemente cualitativo, de carácter descriptivo y exploratorio, que indaga sobre diversos aspectos relacionados con la inclusión social, familiar, educativa y laboral. Así, partiendo del contacto con 21 asociaciones y mediante bola de nieve y muestro incidental, se han realizado 78 entrevistas y 44 encuestas a personas con discapacidad, sus familiares, profesionales del ámbito social, educativo y comunitario y responsables políticos. Los análisis muestran avances y desafíos en la inclusión social en la ciudad. Se identifican fortalezas que demuestran un compromiso creciente con la inclusión: implicación activa de asociaciones, trabajo colaborativo con las administraciones, mejora en la accesibilidad urbana y existencia de programas específicos. Sin embargo, también se evidencian debilidades estructurales en la accesibilidad integral (cognitiva, visual, auditiva y arquitectónica), limitado compromiso institucional y social, escasez de empleo inclusivo y de políticas efectivas de inserción y sensibilización empresarial. Además, a nivel educativo, se perciben retrocesos en los procesos de escolarización, necesidad de recursos humanos especializados, de mejoras en la ratio y de aumento de aulas inclusivas. A nivel comunitario es necesario reforzar los servicios y recursos para la atención infantil temprana y la atención ocupacional de adultos con discapacidad; así como una mayor oferta de ocio inclusivo. En definitiva, Ceuta avanza, pero necesita acelerar el paso. La inclusión no puede depender únicamente de la voluntad de unos pocos actores comprometidos, sino que debe convertirse en una política transversal, sostenida y ambiciosa. Solo así se garantizará que todas las personas, independientemente de sus capacidades, puedan participar plenamente en la vida social, educativa, laboral y cultural de la ciudad.

Para saber más

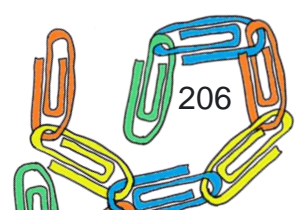
Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(123-134), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. CSIE y Consorcio para la educación inclusiva.





- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 10(1), 207-218.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>.
- García Guzmán, A. (Coord.) (2021). *Las aulas abiertas especializadas destinadas al alumnado con TEA: una puerta hacia su inclusión*. Pirámide.
- García Guzmán, A. (Director). (2023). *Normalización e inclusión: las dos columnas de Hércules documental*. Universidad de Granada. <https://www.filmaffinity.com/es/film632190.html>
- García Guzmán, A. (coord.) (2026). *Conocer, comprender y amar la inclusión. Un caleidoscopio de percepciones, vivencias y propuestas*. Pirámide.
- Fundación ONCE & IdenCity. (2022). *Resumen ejecutivo: Índice de accesibilidad e inclusión. Ciudades de España 2022 (1.ª ed.)*. Fundación ONCE.
https://biblioteca.fundaciononce.es/system/files/resumen_ejecutivo_indice_de_accesibilidad_e_inclusion._ciudades_de_espana_2022_def.pdf
- Rogero-García, J., Tovar, F.J., & Toboso, M. (2022). El nuevo discurso frente a la educación inclusiva en España. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 10(2), 35-52.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.03>





BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES: UNA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA CON JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Isabel Macho-de-Cos, Ignacio Haya-Salmón, y Susana
Rojas-Pernia
Universidad de Cantabria

Resumen

Las dificultades en el acceso a los entornos virtuales se manifiestan a través del escaso uso de la tecnología o un uso inadecuado de esta, situaciones que afectan a distintos grupos o colectivos, también a los jóvenes con discapacidad intelectual (Alfredsson Ågren y Hemmingsson, 2020). Así, las oportunidades de inclusión y participación social, lejos de ser atendidas, pueden verse debilitadas (Caton y Chapman, 2016; Chadwick et al., 2019).

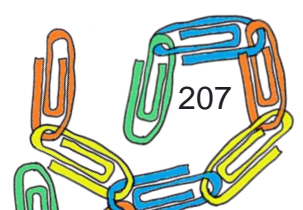
En este trabajo presentamos una investigación inclusiva titulada *Redes sociales y entornos virtuales como espacios promotores de la ciudadanía plena: acceso y participación de jóvenes con discapacidad* que, entre otros, persigue como objetivo explorar los usos que los jóvenes con discapacidad intelectual hacen de esos espacios. Concretamente, en esta comunicación compartimos algunas de las barreras identificadas por 25 jóvenes entre 18 y 30 años con discapacidad intelectual en el contexto español. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se reconoce en el paradigma cualitativo y el enfoque inclusivo (Nind, 2014). Mediante el uso de técnicas visuales como la cartografía social o a través de entrevistas semiestructuradas, exploramos con los propios jóvenes las dificultades en el acceso y uso de redes sociales y dispositivos tecnológicos. De este modo, podemos analizar sus experiencias con el propósito de desvelar la existencia de diferentes barreras que inciden y restringen su presencia y participación en el escenario digital y tecnológico.

Los resultados indican la existencia de diferentes barreras, como son, las de carácter personal, familiar, social, económico o formativas. Cabe señalar que la mayoría de los participantes apuntan que el control y la supervisión por parte de personas de su entorno se convierte en uno de los principales obstáculos para el manejo de los dispositivos y plataformas digitales, lo cual restringe su participación activa en el escenario digital.

Es necesario identificar en qué medida las barreras que emergen en los contextos formativos y sociales de las personas con discapacidad intelectual, vinculadas con el sesgo de percepción que los reduce a la noción de sujetos expuestos a riesgos, atraviesan las propuestas educativas con vocación inclusiva y orientan la toma de decisiones sobre la alfabetización mediática (Tsatsou, 2021).

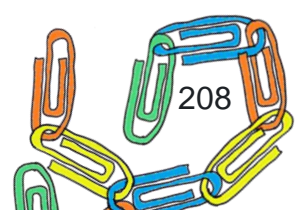
Para saber más

Alfredsson Ågren, K., y Hemmingsson, H. (2020). Digital participation? Internet use among adolescents with and without intellectual disabilities: A comparative study. *Social Media & Society*, 22(12), 2128-2145. <https://doi.org/10.1177/1461444819888398>





- Caton, S., y Chapman, M. (2016). The Use of Social Media and People with Intellectual Disability: A systematic review and thematic analysis. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 41(2), 125-139. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1153052>
- Chadwick, D., Chapman, M., y Caton, S. (2019). *Digital Inclusion for People with an Intellectual Disability*. In A. Attrill-Smith, C. Fullwood, M. Keep & D. J. Kuss (eds), *The Oxford Handbook of Cyberpsychology*, Oxford Library of Psychology, pp. 261-284. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198812746.013.17>
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Academic.
- Tsatsou, P. (2021). Is digital inclusion fighting disability stigma? Opportunities, barriers, and recommendations. *Disability & Society*, 36(5), 702-729. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749663>





¿Y AHORA QUÉ? EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS EN LA TRANSICIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

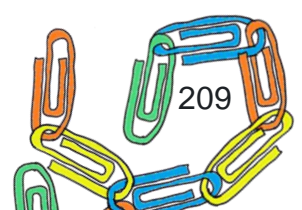
Francisco Martínez Flores, Cristina Ferrer
Universitat de Girona

Resumen

La transición a la edad adulta y vida activa constituye un proceso multidimensional que integra aspectos claves para el ejercicio de una vida autónoma e independiente. Para las personas con discapacidad intelectual (DI), esta transición suele ser compleja debido a la necesidad de coordinación interservicios. Un momento crítico es el paso de la educación secundaria obligatoria a la formación postobligatoria, donde persisten fragmentaciones significativas. Este estudio, de carácter cualitativo, se centra en comprender las necesidades de apoyo y acompañamiento que este colectivo requiere durante dicha etapa, desde su propia perspectiva. La investigación se desarrolló en una entidad dedicada a la inclusión sociolaboral de personas con DI, mediante grupos de discusión con jóvenes que participan en programas de Transición a la Vida Adulta (TVA) y Formación Profesionalizadora. Participaron 15 jóvenes de entre 18 y 26 años con DI y con diversidad de trayectorias educativas. Se utilizó el análisis de contenido temático para identificar patrones en sus relatos. Los resultados revelan experiencias recurrentes de acoso escolar, falta de atención por parte del profesorado, escasa orientación educativa y limitaciones en la autonomía para decidir sobre su itinerario formativo. Las y los participantes valoran positivamente el acompañamiento individualizado, las tutorías personalizadas y el trato recibido en la entidad actual, destacando la importancia de los espacios seguros y respetuosos. El estudio evidencia que las decisiones sobre formación postobligatoria suelen recaer en las familias, condicionadas por la escasa oferta educativa y la distancia geográfica. Además, se constata una falta de coordinación entre servicios educativos, sociales y comunitarios, así como la ausencia de protocolos claros para facilitar la transición. La formación académica recibida se percibe como poco adaptada, centrada en los contenidos excesivamente teóricos y alejados de la realidad laboral. Se concluye que es urgente avanzar hacia un modelo de educación inclusiva que promueva la autodeterminación, la participación activa de los jóvenes en la planificación de su proyecto de vida, y una mayor coordinación interinstitucional. Este trabajo aporta la voz de los propios jóvenes con DI como fuente valiosa para repensar las prácticas educativas y los apoyos necesarios en las transiciones formativas.

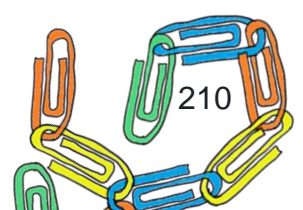
Para saber más

Martínez-Rueda, N., Yurrebaso Atutxa, G., & Villaescusa Peral, M. (2023). La educación postobligatoria del alumnado con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo: Una cuestión pendiente. *ÀAF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 58, 24-40. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi5850480>





- Nieto Carmona, C., & Moriña Díez, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 52(4), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Pallisera Díaz, M., Vilà, M., Fullana, J., Castro, M., Puyaltó, C., & Díaz-Garolera, G. (2018). Proposals for improving the transition process of young people with intellectual disabilities in Spain: Insights from focus groups of professionals, young people and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 287-301. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1306966>
- Yurrebaso Atutxa, G., Martínez-Rueda, N., & Galarreta Lasa, J. (2020). Marco de referencia para orientar los programas educativos dirigidos a la Transición a la Vida Adulta de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo: Una revisión de la literatura. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 51(1), 7. <https://doi.org/10.14201/scero2020511730>





ACOMPANIAMIENTO SOCIOEDUCATIVO A ADOLESCENTES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL ANTE SITUACIONES DE AUTOLESIÓN NO SUICIDA (ANS). ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE INCLUSIÓN SOCIAL

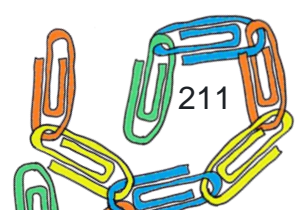
Iker Pérez Zamora y Joxe Jimenez-Jimenez
Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

La autolesión no suicida (ANS) plantea retos para el acompañamiento socioeducativo (Alonso Sáez y Funes Artiaga, 2009) en los centros de acogimiento residencial adolescente de carácter específico por la diversidad de enfoques, recursos y criterios de evaluación existentes (Muela et al., 2024; Bravo y Del Valle, 2009). Esta comunicación presenta el proceso metodológico de una investigación doctoral y sus productos intermedios, en el marco de una contribución de investigación en curso. Se desarrolló un marco teórico integrador mediante revisión de literatura científica y documentación especializada definiendo dimensiones analíticas para comprender la ANS en este contexto y su abordaje (Nock y Cha, 2009). Paralelamente, se realizó una revisión y análisis de programas y estrategias aplicando criterios de inclusión/exclusión y construyendo una matriz de extracción (contexto del acompañamiento, naturaleza de la entidad, población diana, denominación, especificidad en ANS del programa, trabajo en red) (Grupo de trabajo del OPBE sobre evaluación y manejo clínico de las autolesiones en la adolescencia, 2022). La fase empírica siguió un diseño cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas individuales con perfiles profesionales vinculados a el acompañamiento, y grupos focales profesionales de los equipos educativos de los centros de acogimiento residencial específico de Bizkaia. Se aplicaron procedimientos de consentimiento informado, anonimización y confidencialidad. El análisis se efectuó mediante codificación temática iterativa apoyada por software NVivo 15, con criterios de calidad ética en la investigación (credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad) (Denzin y Lincoln, 2012). Como resultados preliminares se presentan (1) la arquitectura del marco conceptual resultante, (2) la matriz para la lectura sistemática y comparativa de programas, y (3) el mapa categorial empleado para organizar los resultados del trabajo de campo, incluyendo la lógica de agrupación temática. Estos productos intermedios ofrecen una estructura para la investigación cualitativa aplicada y para evaluación y diseño de estrategias de acompañamiento en ANS en el contexto del acogimiento residencial específico de adolescentes, favoreciendo transparencia metodológica y comparabilidad. Se discuten fortalezas y límites del enfoque y se señalan próximos pasos orientados a completar la síntesis interpretativa y la formulación de recomendaciones operativas.

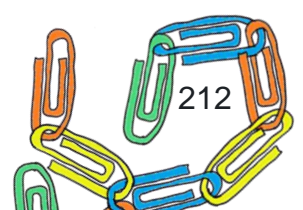
Para saber más

Alonso Sáez, I., & Funes Artiaga, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (42), 28-46. Dialnet. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165627/374974>





- Bravo, A., & Del Valle, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52.
<https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1655.pdf>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa.
- Grupo de trabajo del OPBE sobre evaluación y manejo clínico de las autolesiones en la adolescencia: protocolo basado en la evidencia. (2022). *Información sobre las autolesiones para adolescentes, familias y profesionales de la educación* [Folleto informativo]. Ministerio de Sanidad; Agencia Gallega para la Gestión del Conocimiento en Salud (ACIS), Unidad de Asesoramiento Científico-técnico Avalia-t. https://portal.guiasalud.es/wp-content/uploads/2023/02/2020_avalia-t_opbe_autolesionesadolesc-infopac_def.pdf
- Muela, A., García-Ormaza, J., & Sansinenea, E. (2024). Suicidal behavior and deliberate self-harm: A major challenge for youth residential care in Spain. *Children and Youth Services Review*, 158. Science Direct. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107465>
- Nock, M., y Cha, C. (2009). Modelos psicológicos de la autolesión no suicida. En MK Nock (Ed.), *Comprensión de la autolesión no suicida: Orígenes, evaluación y tratamiento*. *American Psychological Association* (65-77). <https://doi.org/10.1037/11875-004>





EL RETO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LOS SERVICIOS QUE LES BRINDAN APOYO

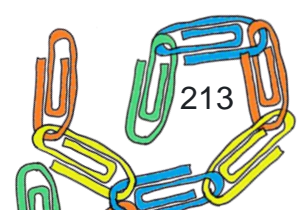
Carolina Puyaltó, Maialen Beltran y Ana Rey
Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona

Resumen

La participación de las personas con discapacidad intelectual es un derecho fundamental y un principio central de los enfoques de apoyos centrados en la persona y de ciudadanía inclusiva (United Nations, 2006). Sin embargo, persiste una brecha entre su reconocimiento normativo y su implementación efectiva en los servicios de apoyo (Bigby et al., 2018). Este estudio analiza cómo se configura la participación de las personas con discapacidad intelectual en los servicios que las atienden, identificando obstáculos y facilitadores que condicionan el ejercicio real de este derecho. Se realizó un estudio cualitativo en Cataluña. Participaron 29 personas: personas con discapacidad intelectual, activistas, profesionales de apoyo y responsables de gestión. Se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas y 3 grupos de discusión, con instrumentos y consentimientos informados adaptados mediante lenguaje accesible y lectura fácil. El análisis se realizó mediante análisis de contenido y codificación estructural con el software Atlas.ti. Los resultados muestran que los avances legislativos no se han traducido en cambios sustantivos en las prácticas profesionales, persistiendo rigideces institucionales. Las relaciones con los profesionales emergen como un eje central: se valora el acompañamiento cercano y personalizado, pero persisten relaciones de poder asimétricas y una participación poco sistematizada. La implicación de las personas con discapacidad intelectual se limita mayoritariamente a decisiones menores, con escasa participación en la planificación y evaluación de los apoyos. La participación más allá de los servicios continúa mediada por apoyos profesionales y barreras estructurales y actitudinales identificadas por los propios participantes. Los hallazgos confirman que la participación se configura principalmente como un proceso consultivo y dependiente de iniciativas individuales, más que como una práctica integrada de forma estructural en los servicios (Chenoweth & Clements, 2011; Bigby et al., 2018). La centralidad de las relaciones profesionales evidencia tanto su potencial facilitador como el riesgo de reproducir dinámicas de apoyo paternalistas cuando no existen marcos organizativos compartidos (Giesbers et al., 2018). Los resultados señalan la necesidad de transformar la cultura organizativa, incorporando la participación como principio transversal en coherencia con los enfoques de derechos y autodeterminación.

Para saber más

Bigby, C., Anderson, S., & Cameron, N. (2018). Identifying conceptualizations and theories of change embedded in interventions to facilitate community participation for people with intellectual disability: A scoping review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(2), 165–180. <https://doi.org/10.1111/jar.12390>

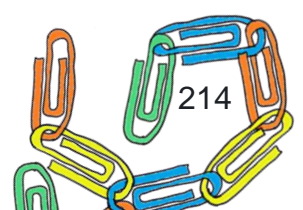




Chenoweth, L., & Clements, N. (2011). Participation opportunities for adults with intellectual disabilities provided by disability services in one Australian state. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8(3), 172–182. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2011.00307.x>

Giesbers, S. A. H., Hendriks, L., Jahoda, A., Hastings, R. P., & Embregts, P. J. C. M. (2018). Living with support: Experiences of people with mild intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 446–456. <https://doi.org/10.1111/jar.12542>

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>





EL DEPORTE COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE DE HABILIDADES SOCIALES PARA LA VIDA LABORAL.

María Teresa Vega Estrella¹, Vanesa Uviaño Suárez²,
Ana Fernández Bango² y Mario López García²

¹Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación.

²Movimiento Asturiano por la Paz (MASPAZ)

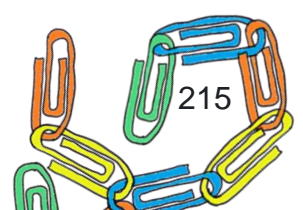
Resumen

En la actualidad, las habilidades blandas se definen formalmente bajo el concepto de competencias clave para el aprendizaje permanente, así como también, son una de las competencias más valoradas en el ámbito de la empleabilidad. Las personas con discapacidad intelectual tienen una tendencia en positivo, al desarrollo de la inteligencia emocional dentro de estas habilidades (Fraser et al., 2024). Una metodología grupal, participativa, dinámica y personalizada, en este caso, vinculada a la práctica deportiva, mejora las habilidades sociales personales, y conlleva la adquisición de competencias para el empleo. Mediante un estudio longitudinal de dos años de duración utilizando una metodología cualitativa y cuantitativa basada en la observación estructurada (protocolo cerrado de observación) y semiestructurada (diario de observación), se ha analizado la capacidad de escucha activa, de empatía y de cooperación de los/as usuarios/as del Centro de Atención a la Integración (CAI) Pando en Langreo-Asturias. Los resultados que se han obtenido han confirmado que las capacidades en empleabilidad vinculadas a las habilidades sociales personales están muy relacionadas con una metodología adecuada en programaciones participativas grupales y dinámicas en el ámbito deportivo. Ampliando y consolidando la cohesión grupal, la superación de barreras personales, la gestión de la frustración, la gestión emocional, la autotestima, la empatía, la asertividad, la escucha activa, la cooperación, el compañerismo y la identidad. Se ha observado que al finalizar el estudio y una vez aplicada la metodología basada en el deporte, se han ampliado las competencias por encima de las previstas, repercutiendo de manera positiva en las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional de los/as usuarios/as.

Para saber más

Fraser, K., Clayden, M., y Pickmoll, D, (21 de octubre de 2024). *Beneficios y barreras de participar en el deporte comunitario con personas con discapacidad.*

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/17446295241292238>





ESCUELA DE SEGUNDA OPORTUNIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL: LA EXPERIENCIA DE INICIATIVAS SOLIDÀRIES CON LAS PERSONAS JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL.

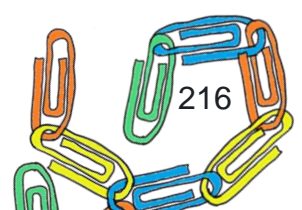
Joaquín Vila Vilanova¹ y Fernando Marhuenda Fluixà²

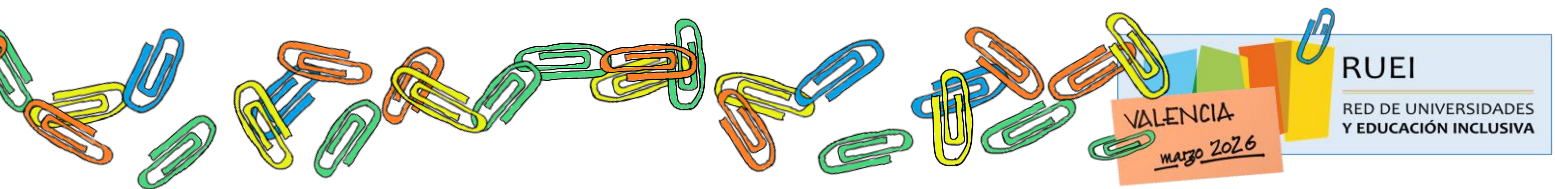
¹Universitat de València – E2O Iniciatives Solidàries

²Universitat de València.

Resumen

Iniciatives Solidàries, acreditada como Escuela de Segunda Oportunidad (E2O) desde 2017 (nº acreditación 09/2017 01), interviene desde 1993 con personas jóvenes en situación de vulnerabilidad social y personas jóvenes que están o han estado privadas de libertad en Valencia, desarrollando programas de intervención centrados en la formación básica, cualificación profesional y acompañamiento psicosocial. La comunicación analiza su contribución a la transformación de actitudes y a la inclusión educativa y social. Estas escuelas trabajan con un modelo que tiene resultados positivos en trayectorias de las personas jóvenes (Ayma et al; 2025; Martínez et al; 2021; Merino & Ros-Garrido; 2025; Palomares, D; 2025; Palomares et al; 2024; Ros-Garrido et al; 2025). Análisis descriptivo basado en revisión documental de programas y memorias, con especial énfasis en los datos reportados a la Asociación de Escuelas de Segunda Oportunidad de España, por parte de Iniciatives Solidàries desde su acreditación como E2O en 2017, centrado especialmente en el desarrollo de itinerarios de intervención socioeducativos individualizados en el que se integran aspectos de seguimiento mediante tutorías individualizadas y personalizadas; el desarrollo de talleres socioemocionales; seguimiento y acompañamiento psicoemocional; formación académica (obtención del Graduado en ESO, competencias clave o el acceso a CFGM) y acreditaciones profesionales (certificados de profesionalidad). Se observan mejoras en el desarrollo de proyectos vitales destacando el renganche y la continuidad formativa, el desarrollo de competencias socioemocionales y la mejora de la empleabilidad, resultado de itinerarios personalizados que articulan acompañamiento académico, prácticas prelaborales, y el uso de alianzas con empresas y administraciones. La consolidación del trabajo de campo y con la población de barrios de alta vulnerabilidad y la intervención en el centro penitenciario facilitan y potencian el acceso y la permanencia de las personas jóvenes más vulnerables. Tal y como indica Aymá et al. (2025) sobre el modelo E2O en España, la Escuela de Iniciatives Solidàries sigue la misma línea que el resto de escuelas a nivel nacional, evidenciando efectos actitudinales en el desarrollo de proyecto vital por parte de las personas jóvenes participantes y el retorno a la comunidad por medio de resultados sociales y de integración (acreditaciones profesionales e inserciones laborales) cuando se combinan aprendizajes significativos, red de apoyos y evaluación formativa continua. El próximo año 2027 Iniciatives Solidàries cumplirá su primera década como E2O acreditada siendo interesante la realización de un estudio longitudinal y la trazabilidad de indicadores para medir el impacto sostenido y transferir buenas prácticas a otros contextos educativos.





Para saber más

- Aymá González, L; Garcia Monterio, R; Vila Vilanova, J; & Bayón Torres, E. (2025). El modelo de segunda oportunidad educativa en España como un modelo eficaz. *Revista de Educación*, 409, 119–150. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-409-688>
- Martínez, I; Córdoba, A. I; Gabaldón, D; García, R; García-Rubio, J; Jiménez, S; Marhuenda, F; Molpeceres, M. A; Olmeda, E & Zacarés, J. J. (2021). *La formación en las Escuelas de Segunda oportunidad (E2O) acreditadas en España: perfil, trayectoria y condiciones de éxito*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Merino, R & Ros-Garrido, A. (2025). Jóvenes y segunda oportunidad: las prácticas en empresas como vía para mejorar la empleabilidad. *Revista Pedagogia i Treball Social*, 14 (1), 17-27. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v14i1.23088
- Palomares, D. (2025). Características del alumnado de las E2O: retos y oportunidades. *Cuadernos de pedagogía*, 560, 104-108.
- Palomares, D; Merino, R; Olmeda, E; García, M & Córdoba, A. I. (2024). Alumnado de Escuelas de Segunda Oportunidad: nuevas vinculaciones, recuperando aprendizajes, reconectando itinerarios. *Revista complutense de educación*, 35(3), 2024:553-564
<https://doi.org/10.5209/rced.85965>
- Ros-Garrido, A., Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M.J. & García-Rubio, J. (2025). ¿Existe un modelo educativo único en las escuelas de segunda oportunidad? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29(3), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i3.32288>





ANÁLISIS Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL A TRAVÉS DE ENTREVISTAS EN MOVIMIENTO

Montserrat Vilà, Pepa Valls, Ana Rey, Carme Vidal,
Gemma Diaz-Garolera y Maria Pallisera
Universitat de Girona

Resumen

A pesar de que la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) insta la creación de condiciones para su participación efectiva en la sociedad, la investigación indica que se enfrentan a múltiples barreras para poder ejercer dicha participación. Es necesario un diagnóstico de dicha participación para establecer acciones de mejora que logren el avance hacia la inclusión social, y para ello las propias personas tienen un papel clave como informantes. Se realiza un estudio cualitativo basado en entrevistas en movimiento (Marcotte et al, 2022; Wilton et al, 2017) en el que participan ocho personas adultas con discapacidad intelectual. Con cada una de ellas se realizan tres entrevistas: en la primera se concretan espacios y lugares de participación, planificando el recorrido; en la segunda se realiza la entrevista en movimiento a lo largo del recorrido que transcurre por los lugares y espacios vinculados a la participación de la persona; en la tercera se construye en un plano documental el recorrido con la persona, y se recogen deseos y expectativas. Las entrevistas son grabadas, transcritas y se redacta un informe individual para cada caso. Se desarrolla un análisis de contenido temático y de acuerdo con el modelo de participación comunitaria elaborado previamente por el equipo (Fullana et al, 2025). Aparece un cierto equilibrio entre niveles de participación (presencia, encuentro, participación), presentando niveles más altos y una mayor variedad de espacios y lugares en un recorrido más diversificado las personas que reciben apoyo en el propio hogar que las que viven en instituciones. Se desea una mayor participación en espacios de socialización y consumo cultural, lo que indica la necesidad de diseñar apoyos dirigidos específicamente a estos espacios. Los resultados permiten profundizar en las características de los espacios y lugares frecuentados, los ausentes y los deseados, así como los apoyos necesarios. Esta información debe orientar las políticas públicas para promover espacios accesibles e inclusivos; y las prácticas profesionales, para distribuir apoyos personalizados en entornos comunitarios.

Para saber más

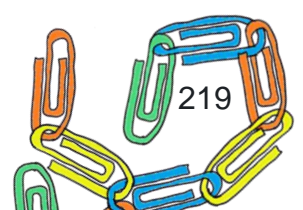
- Fullana, J., Pallisera, M., Valls, M.J., Vidal, C., Vilà, M. (2025). Community participation of people with intellectual disabilities. Building a model of analysis. *The Social Science Journal*. (1-17). <https://doi.org/10.1080/03623319.2025.2475603>
- Marcotte, J., Grandisson, M., Milot, E., Dupère, S. (2022). The Walking Interview: A promising method for promoting the participation of Autistic People in Research Projectes. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-11. DOI: 10.1177/16094069221090065





Vidal, C., J. Fullana , M. Pallisera, and A. Rey. (2025). Participation of People With Intellectual Disabilities in the Public, Consumer and Social Spaces: Barriers and Supports. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 38, 6: e70149.
<https://doi.org/10.1111/jar.70149>.

Wilton, Robert, Fudge Schormans, Ann & Marquis, Nick (2017). Shopping, social inclusion and the urban geographies of people with intellectual disability. *Social & Cultural Geography*.
10.1080/14649365.2016.1274773





EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA ETAPA DE FORMACIÓN POSTOBLIGATORIA: RELATOS DESDE LA C.A. DE CANTABRIA.

Alicia Vinatea-Elorrieta y Laura Laso-Munitis
Universidad de Cantabria

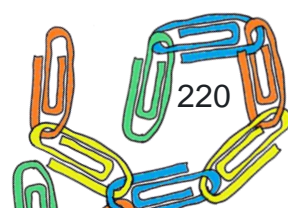
Resumen

La formación postobligatoria de los jóvenes con discapacidad intelectual en el sistema educativo español se concentra, mayoritariamente, en programas de carácter específico como los Programas de Transición a la Vida Adulta o de Formación Profesional Básica Específica (FPBE) a los que, para acceder, no se puede estar en posesión del título de Educación Secundaria Obligatoria (Consejo Escolar del Estado, 2023). Como consecuencia, transitar por estas formaciones postobligatorias, cuya oferta además es escasa, condiciona de manera significativa sus oportunidades de inclusión social, educativa y laboral (Moura y Fontes, 2023; Pallisera et al., 2014; Haya et al., 2024). Esta comunicación tiene como objetivo dar a conocer las trayectorias educativas de jóvenes con discapacidad intelectual, poniendo el foco en los procesos de transición de la Educación Secundaria Obligatoria hacia las etapas postobligatorias. Esta investigación, a través de metodología biográfico-narrativa, profundiza en las experiencias educativas de 30 jóvenes con discapacidad intelectual entre 19 y 30 años. Los hallazgos de este trabajo nos devuelven relatos de participantes que, en su mayoría (27 de los 30 entrevistados), reconocen haber sido enviados a programas y formaciones específicas en Educación Especial durante la etapa de Educación Secundaria o una vez finalizada esta. Generalmente, la Formación Profesional Básica específica (FPBE) se convierte en el destino más frecuente. La toma de decisiones se plantea como una situación que gestiona el profesorado especialista con las familias o tutores y en la que el alumnado es informado. Asimismo, varios participantes señalan el encadenamiento de programas de FPBE hasta la edad máxima de estancia permitida en los Centro de Educación Especial y las escasas o nulas oportunidades para incorporarse posteriormente al mundo laboral. De este modo, su futuro laboral parece estar vinculado a los centros especiales de empleo o centros ocupacionales, y sin vínculo con las formaciones previas realizadas. En consecuencia, es necesario continuar profundizando en las experiencias y trayectorias educativas postobligatorias de los jóvenes con discapacidad intelectual, así como la de los diversos agentes implicados en el diseño y toma de decisiones en torno a estos programas.

Para saber más

Consejo Escolar del Estado. (2023). *Informe 2023 sobre el estado del sistema educativo*.
Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Haya-Salmón, I., Rojas-Pernia, S. y Vinatea-Elorrieta, A. (2024). *Análisis multivocal y propuestas desde el encuentro entre profesionales del apoyo y estudiantes con discapacidad intelectual*. En T. Susinos Rada y S. Rojas Pernia (coords.), *Mapa para no perderse en la*



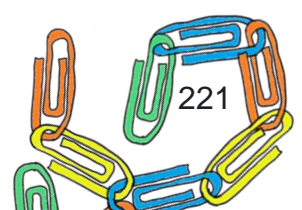


inclusión educativa. Prioridades emergentes según sus protagonistas (pp. 39-58). Octaedro.

Moura, A. y Fontes, F. (2023). Disabling experiences and inclusive school: reframing the debate in Portugal. *Journal of Education Policy*, 38(6), 1007-1023.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2178675>

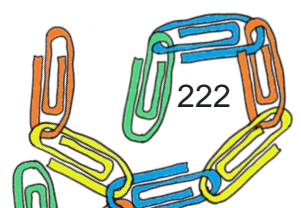
Pallisera, M., Fullana, J., Vilà, M., Castro, M., Puyalto, C., Montero, M. y Martín, R. (2014). Análisis de los apoyos que reciben los jóvenes con discapacidad intelectual en su transición a la vida adulta en España: una investigación a partir de experiencias de profesionales y personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 27-43.
<https://bit.ly/4879EL4>

Vinatea-Elorrieta, A., Haya-Salmón, I. y Rojas-Pernia, S. (2025). The Voices of Learners With Intellectual Disabilities: Putting Their Experiences on the Agendas of Educational Professionals. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38(3), 424-442.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2454289>





MESA DE COMUNICACIONES 10: INNOVACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA (I)





DISEÑO DE LA PUESTA EN MARCHA DE UNA SECUENCIA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN A TRAVÉS DE ENCUENTROS PARTICIPATIVOS Y DIALÓGICOS

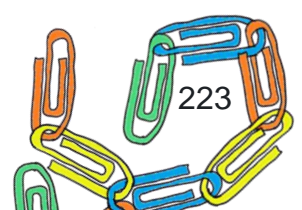
Sonia Aguilar Gavira, Remedios Benítez Gavira, Susana Escorza Piña
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz

Resumen

El presente trabajo parte de un proyecto coordinado en el que participan tres grupos de investigación pertenecientes a la U. Cantabria, U. Vigo y U. Cádiz y en el que se integran investigadores de 7 universidades españolas (U. Sevilla; U. A Coruña; U. Santiago de Compostela y U. País Vasco) denominado Diálogos Inclusivos: construyendo narrativas colaborativas para la educación en Andalucía (DI-COLEA). Su objetivo general es dar respuesta a una problemática social cada vez más compleja y acuciante en la sociedad actual que tiene que ver con la dificultad para construir sociedades acogedoras y abiertas a la diversidad y la diferencia. Para ello, se llevará a cabo una metodología cualitativa, centrada en estudios de caso. Este trabajo pretende compartir esa fase preparatoria, es decir, la creación de un encuentro inclusivo bajo un diseño activo y participativo que ayude a recoger las voces de las personas implicadas en la educación infantil 0-3, como son; profesionales y miembros de la comunidad educativa. Un encuentro, como bien exponen Benítez y Aguilar (2025), “sin restricciones, jerarquías o profesionalismos, considerando que todas las aportaciones son válidas y enriquecedoras para caminar conjuntamente hacia la escuela que desean” (p.25). Todas ellas afines con los ejes temáticos propuestos y a su vez, alineados con sus especializaciones e inquietudes, lo que ha supuesto una diferenciación en distintos equipos de trabajo, que se enfocan hacia los diferentes pilares en los que se sustenta el Proyecto. Uno de los pilares y en los que se centra este trabajo serán las metodologías inclusivas en Educación Infantil 0-3 años.

Para saber más

Benítez, R. y Aguilar, S. (2025). *Atendiendo a la diversidad de Educación Infantil*. Dykinson.





LA UNIVERSIDAD EN LA ESCUELA Y LA ESCUELA EN LA UNIVERSIDAD. UNA EXPERIENCIA INCLUSIVA E INNOVADORA A TRAVÉS DEL PROYECTO HERMES

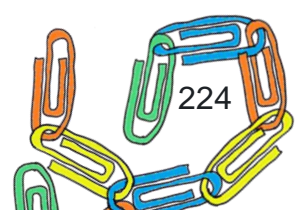
Antonio García Guzmán y Vanesa López Báez
Universidad de Granada

Resumen

En esta comunicación se muestran los resultados obtenidos en la implementación de un proyecto de formación e innovación, vinculado a la atención a la diversidad y avalado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y la Universidad de Granada (convocatoria HERMES), que ha sido desarrollado durante el curso 2023-2024: “IncluTEA: Robótica y TIC para comprender, aprender y respetar”. El proyecto ha pretendido: 1) mejorar la inclusión del alumnado con TEA en las aulas ordinarias de Educación Infantil; 2) optimizar la formación práctica de los futuros docentes de esta etapa para conocer, comprender y trabajar la atención a la diversidad mediante la realización de actividades innovadoras e inclusivas a través de las TIC y la robótica; 3) establecer mecanismos que permitan la colaboración, la transferencia de conocimiento y el aprendizaje práctico compartido entre la Universidad y la escuela. Para su puesta en marcha se diseñaron y planificaron diferentes sesiones, acciones formativas y didácticas, de manera coordinada, con los colectivos implicados de cada uno de los dos centros; la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada) y el CEIP Maestro José Acosta. Se desarrollaron un total de 6 sesiones (3 en cada centro), de abril a junio para preparar y ejecutar las acciones correspondientes. En su desarrollo participaron: a) dos docentes, uno de cada centro, responsables de la ejecución del proyecto; b) el estudiantado del Grado en Educación Infantil que cursaba la asignatura de “Atención a la diversidad” (2º curso); c) el alumnado de 4 años B y el alumnado con TEA del Aula Abierta Especializada (aula nube). El proyecto ha permitido establecer mecanismos de colaboración entre la Universidad y la escuela, avanzando en la inclusión educativa desde la etapa de Educación Infantil y en la mejora de la formación del estudiantado universitario para atender a la diversidad. Para ello, se desarrollaron prácticas en contextos reales, a través de las TIC, la robótica y otras actividades creativas. Los resultados muestran los beneficios para todo el estudiantado y, especialmente, para el alumnado con NEE.

Para saber más

Bermúdez Martínez, M., Latorre Medina, M. J., & García Guzmán, A. (2020). *Prácticas de microenseñanza en el Aula Laboratorio de Educación Infantil: Investigando e innovando en la docencia universitaria para la formación docente*. En C. Lindín, M. B. Esteban, J. C. F. Bergmann, N. Castells, & P. Rivera-Vargas (Eds.), *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació*. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos (4–5 de noviembre de 2019). Institut de Recerca en Educació (IRE.UB).
<https://hdl.handle.net/2445/164579>





- Caro-Via, S., Canaleta, X., Herrero-Martín, J., Valdivielso, R., Hasti, H., & Horna-Saldaña, C. (2024). *El uso de la robótica para mejorar la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. Repositorio Institucional de la Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2023.0074>
- García Guzmán, A., & López Báez, V. (2021). *Propuestas didácticas y metodológicas para desarrollar en el aula abierta con el alumnado con TEA*. En A. García Guzmán (coord.). *Las Aulas Abiertas Especializadas destinadas al Alumnado con TEA. Una puerta hacia su inclusión* (pp.139-213). Editorial Pirámide.
- García Guzmán, A. (2024, 18 de septiembre). *IncluTEA: robótica y TIC para comprender, aprender y respetar. Trabajando por la inclusión* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=utW51JmrlvE>
- García Guzmán, A. (coord.) (2026). *Conocer, comprender y amar la inclusión. Un caleidoscopio de percepciones, vivencias y propuestas*. Editorial pirámide.
- Jurado, E., Fonseca, D., & Canaleta, X. (2019). *Acompañamiento a profesores de Infantil para integrar la robótica en el aula: experiencia realizada en cuatro escuelas en Cataluña*. En V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación. (págs. 385-390). CINAIC19. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0081>
- Latorre, M.J., Bermúdez, M. y García Guzmán, A. (Coords) (2021). *TIC, Innovación docente y buenas prácticas*. Editorial Universidad de Granada.
- Rodrigo, J. (2021). Robótica para la inclusión educativa: una revisión sistemática. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 11, 150-171. <https://doi.org/10.6018/riite.492211>



CODISEÑANDO PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL MUSEO PEDAGÓGICO. AVANCES DESDE EL PROYECTO INCLUCIENCIA

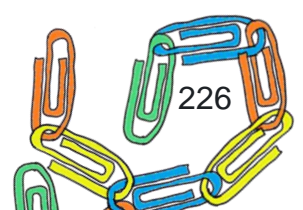
Inmaculada González Falcón, Katia Álvarez, Díaz, María de la O Toscano Cruz e Inmaculada Gómez Hurtado.
Departamento de Pedagogía. Universidad de Huelva.

Resumen

El acceso y participación de colectivos vulnerables a espacios culturales, museos y centros universitarios sigue siendo un reto en la sociedad actual. La mayor parte de los mismos presentan distintas barreras físicas, comunicacionales y sociales que alejan a estas personas del ámbito educativo y cultural y los excluye de sus beneficios. No en vano, el Consejo Internacional de los Museos (ICOM, 2019) ha establecido la transformación de los museos en espacios participativos e inclusivos como una de sus aspiraciones principales. Conscientes de esta necesidad desde el Proyecto Incluciencia: comunicando ciencia para construir una sociedad inclusiva, con referencia FCT-24-21403, se trabaja en la promoción de la inclusión educativa y en la transformación de espacios y prácticas que conectan el ámbito universitario con la escuela y otros espacios no formales, como los museos. En este trabajo se presentan las acciones museográficas específicas que se han implementado en el Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva y los avances que se están realizando para su constitución como espacio público esencial para la construcción de una sociedad más justa, diversa, democrática y participativa. Concretamente, se analizan las visitas pedagógicas y talleres didácticos codiseñados con ASPACEHU, asociación onubense de personas adultas con discapacidad, valorándose las distintas acciones acontecidas en su diseño, implementación y evaluación. Los resultados señalan el alto impacto emocional que estas experiencias han tenido para las personas participantes, y sus responsables; el valor que les otorgan en su formación y bagaje cultural y, muy especialmente, en su reconocimiento como sujetos activos y portadores de derechos. La experiencia también ha incidido en el diseño de las políticas del propio Museo Pedagógico, aumentando su compromiso con la inclusión y redefiniendo nuevas acciones museográficas en otros ámbitos. Entre ellos: a) la accesibilidad física y comunicativa; b) la diversidad de colecciones y narrativas para visibilizar las voces normalmente silenciadas; y c) la participación de la comunidad, dando protagonismo a las distintas audiencias y fortaleciendo las redes colaborativas universidad-sociedad en el codiseño de distintas experiencias.

Agradecimientos

Proyecto “INCLUCIENCIA: comunicando ciencia para construir una sociedad inclusiva”, con referencia FCT-24-21403, concedido en la convocatoria de ayudas para el fomento de la cultura científica 2024 por la Fundación Española para la Ciencia y Tecnología F.S.P.,

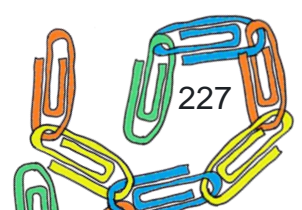




en régimen de concurrencia competitiva. Responsable del proyecto: Inmaculada Gómez Hurtado. Financiación concedida: 29.000 euros.

Para saber más

- Coleman, L. E. (2018). Understanding and implementing inclusion in museums. Rowman & Littlefield.
- Coffee, K. (2008). *Cultural inclusion, exclusion and the formative roles of museums*. *Museum Management and Curatorship*, 23(3), 261-279. <https://doi.org/10.1080/09647770802234078>
- Dodd, J., & Sandell, R. (2001). *Including museums: perspectives on museums, galleries and social inclusion*. University of Leicester.
- ICOM (2019). The new definition of museum. International Council of Museums. <https://icom.museum/en/news/icom-approves-a-new-museum-definition/>
- Kinsley, R. P. (2016). *Inclusion in museums: a matter of social justice*. *Museum Management and Curatorship*, 31(5), 474-490. <https://doi.org/10.1080/09647775.2016.1211960>
- Sandell, R. (1998). *Museums as agents of social inclusion*. *Museum management and curatorship*, 17(4), 401-418. <https://doi.org/10.1080/09647779800401704>
- Shepherd, H. (2009). *Focus on practice: Inclusion and museums: developing inclusive practice*. *British Journal of Special Education*, 36(3), 140-146. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00437.x>





¿QUÉ CARACTERIZA A LOS CENTROS EDUCATIVOS COMPROMETIDOS CON LA INCLUSIÓN? UN ANÁLISIS EN CENTROS REFERENTES EN LA COMUNIDAD DE MADRID

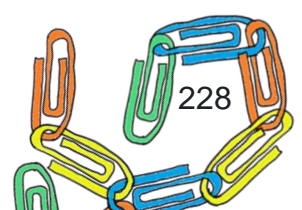
B. González-Laguillo, J. Mampaso y S. Carrascal.
Universidad Complutense de Madrid; Universidad Camilo José Cela; Universidad San Jorge

Resumen

El presente estudio analiza las características que definen a los centros educativos con una trayectoria consolidada en prácticas inclusivas, así como los factores que los distinguen de aquellos que no logran avanzar de manera significativa en este ámbito. Se seleccionaron cinco centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, previamente reconocidos mediante premios competitivos y publicaciones de referencia. La muestra estuvo compuesta por 26 profesionales: maestras tutoras, especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, orientadores, especialistas en discapacidades sensoriales y miembros de equipos directivos. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, empleando grupos focales semidirigidos y análisis de contenido mediante procesos sistemáticos de codificación y categorización. El procedimiento permitió identificar nueve categorías principales que sintetizan los rasgos característicos de los centros inclusivos. Entre los elementos diferenciadores destacan la formación especializada del profesorado, la articulación de recursos y metodologías inclusivas, y la colaboración estrecha tanto entre el claustro como con las familias. Los resultados evidencian la relevancia de difundir y transferir prácticas efectivas, así como de promover redes de aprendizaje intercentros que favorezcan el avance hacia culturas escolares más inclusivas. Asimismo, se subraya la necesidad de diseñar marcos de orientación y evaluación que permitan a las instituciones identificar fortalezas y áreas de mejora, ajustando sus prácticas para garantizar respuestas educativas equitativas, contextualizadas y sostenibles.

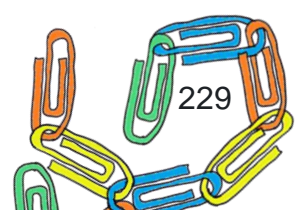
Para saber más

- Ainscow, M. (2022). *Promoting inclusion and equity in schools through practitioner–researcher partnerships*. En K. Black-Hawkins, y A. Grinham-Smith (Cords.), *Expanding Possibilities for Inclusive Learning* (pp. 160–175). Routledge.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., y Caballero, C. M. (2017): El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (2), 195-210.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334>
- Azorín, C., y Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58–76.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.





- Comisión de Inclusión Educativa de FEAPS Madrid. (2014). *Para el impulso de la Educación inclusiva en la Comunidad de Madrid*. FEAPS Madrid. <https://plenainclusionmadrid.org/wp-content/uploads/2017/12/ImpulsoEducacionInclusiva.pdf>
- Echeita, G. (2022). Equidad, inclusión y personalización educativa. *Revista Asociación Convives*, 35, 5–9. <https://convivesenlaescuela.blogspot.com/2022/12/revista-n-35-diciembre-2022.html>
- Lago, J. R., Sanahuja, A., Amenabar, N., y Soldevila, J. (2025). Teacher collaboration to promote inclusive practices with cooperative learning. *Professional Development in Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2547388>
- López-Vélez, A. L., Amor González, A., y Fernández-Blázquez, M. L. (2022). *Educación 2030. Viaje hacia la inclusión*. Plena inclusión. <https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/educacion-2030-viaje-hacia-la-inclusion/>
- Moliner García, O., Sanahuja Ribés, A., Orozco Almario, I., y Barrera Ciurana, M. (2025). Construcción colectiva de conocimientos sobre educación inclusiva en procesos de transformación socioeducativa mediante Investigación Acción Participativa. *Perspectiva Educativa*, 64(2), 290–316. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.2-Art.1689>
- Solla, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en Educación Inclusiva*. Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_vok.pdf





APRENDER MEJOR, SENTIRSE MEJOR: EFECTOS DE LOS ENTORNOS INNOVADORES DE APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO

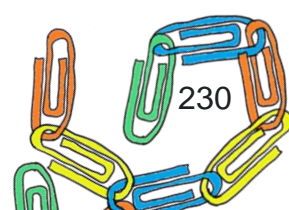
Amelia R. Granda-Piñán¹ y José Vicente López Company²

¹Universitat de València

²Generalitat Valenciana

Resumen

El bienestar del alumnado es una de las cuestiones que preocupan en mayor medida en el entorno educativo. Los Entornos Innovadores de Aprendizaje (EIA), definidos como el conjunto de prácticas y espacios educativos centrados en el alumnado, se relacionan con una mayor inclusión y satisfacción del alumnado, pero los estudios al respecto son escasos. Por ello, se creó y validó un cuestionario ad hoc. La población destino fue el alumnado de centros de educación primaria y secundaria que aprende en este tipo de entorno, habiendo puesto como requisitos previos que su profesorado se haya formado en la temática y exprese diseñar el espacio y el aprendizaje en esta línea. Se recibieron 92 respuestas. Entre ellas resaltamos que porcentajes altos de alumnado expresaron sentir un mayor bienestar en estos entornos, expresando un aumento en sentimientos de aceptación, satisfacción y seguridad. Por otro lado, la autopercepción en relación con la motivación, la creatividad propia y la capacidad también obtuvo puntuaciones muy positivas. El trabajo en este entorno se relaciona, a partir de las respuestas, con un aprendizaje más fácil, una sensación de mayor relajación y de mayor satisfacción con el trabajo realizado. Se dan correlaciones relevantes entre aspectos como la motivación y la felicidad o la satisfacción, siendo que cuanto más alta es la primera más altas son las segundas. El alumnado que expresó sentirse más capaz en estos entornos, también expresan estar más satisfechos con su trabajo y una menor dificultad para aprender en ellos. Existen diferencias entre géneros en relación con diferentes elementos: atención, seguridad, responsabilidad y facilidad de aprendizaje. En conclusión, el diseño de EIA en los centros educativos para generar aprendizaje se relaciona con un impacto positivo en el bienestar del alumnado, a partir de las múltiples variables analizadas. Estos resultados sugieren que los EIA podrían actuar como catalizadores de experiencias escolares más positivas y significativas. Es necesario profundizar en qué componentes específicos del entorno producen estos efectos y cómo variables como el género, la edad o el tipo de actividad pueden modular la experiencia del alumnado, abriendo así nuevas vías de investigación.





AMBIENTES INCLUSIVOS Y SUSTENTABLES: UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE CAM

Tania Ivete Guevara Tovar
2º grado del Doctorado en Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

La presente comunicación expone una revisión sistemática e integrativa de la literatura, desarrollada como fase inicial de una investigación doctoral en curso, cuyo propósito es construir una guía teórico-metodológica-práctica que oriente el análisis y la planeación de ambientes escolares inclusivos y sustentables en los Centros de Atención Múltiple (CAM) del contexto de educación especial. La revisión se basa en estudios internacionales y nacionales, incluyendo el contexto del estado de Veracruz en México, centrados en educación inclusiva, atención a la diversidad funcional y Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). El análisis se organizó en torno a dos marcos de referencia reconocidos: el Index for Inclusion, con sus dimensiones de culturas, políticas y prácticas, y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente los ODS 4, 10 y 16. La literatura evidencia coincidencias en la relevancia de modelos socioconstructivistas y colaborativos, así como del Diseño Universal para el Aprendizaje, como marcos que favorecen la participación, la equidad y la atención a la diversidad en contextos educativos complejos. Además, se identifican aportaciones sobre prácticas sustentables vinculadas al desarrollo de habilidades adaptativas, la participación comunitaria y la responsabilidad social de las instituciones educativas. Un hallazgo principal es la correlación entre indicadores de inclusión y sustentabilidad, que necesitan articularse de manera integrada, particularmente en instituciones que atienden a alumnado con discapacidad múltiple y severa. La literatura los aborda de forma fragmentada, pero ambos responden a directrices globales, mostrando relevancia para la aplicación de estrategias que impacten la calidad educativa y sirvan como marco institucional de intervención y evaluación, mejorando la pedagogía actual y su impacto en la calidad y sostenibilidad. Como aportación, esta revisión deriva un conjunto de dimensiones analíticas y categorías emergentes, que se traducen en competencias genéricas y en pautas iniciales para orientar experiencias, perspectivas e interacciones de la comunidad educativa. Esto fundamenta el diseño posterior de estrategias para análisis, planeación e intervención en los CAM. Estos resultados ofrecen un marco teórico sólido, contribuyen al desarrollo de instrumentos contextualizados y abren un espacio de reflexión académica sobre cómo conocer, intervenir y evaluar desde una perspectiva integral inclusiva y sostenible en la educación especial.

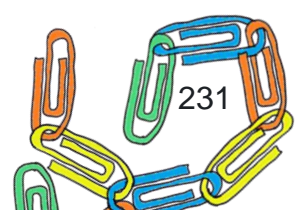
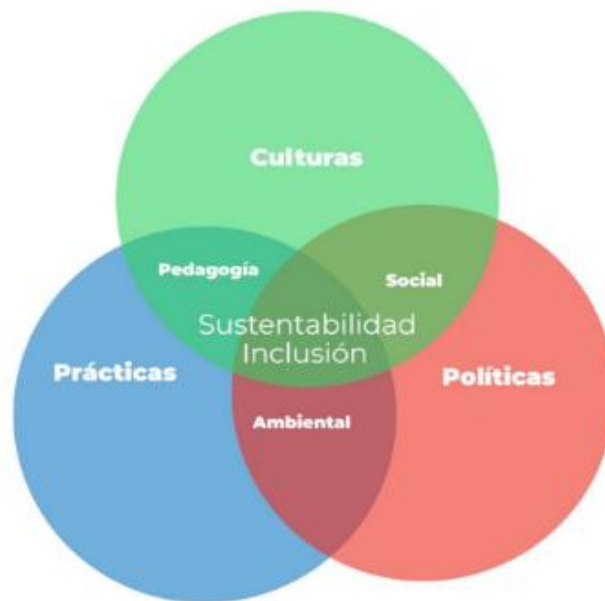




Figura 1

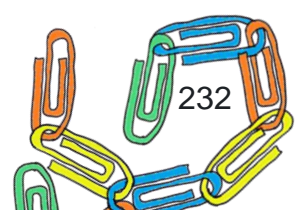
Dimensiones de la sustentabilidad e inclusión



Nota: Elaboración propia

Para saber más

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed., traducción y adaptación al español por G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón & M. Sandoval). OEI y FUHEM.
<https://www.fuhem.es/recursos/educacion/index-for-inclusion-3-espanol.pdf>
- Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. (1987). *Nuestro futuro común (Informe Brundtland)*. Oxford University Press.
https://digitallibrary.un.org/record/139811?utm_source=chatgpt.com&v=pdf
- Echeita Sarrionandia, G., & Navarro Mateu, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5010913.pdf>
- Fundación ONCE. (2017). *Alumnado con Diversidad Funcional o Necesidades Educativas Especiales*. https://www.esic.edu/pdf/guia_diversidad.pdf
- Luna Scott, C. (UNESCO). (2015). *Estrategias de aprendizaje para el siglo XXI: Aprendizaje entre iguales, colaboración intergeneracional y relaciones con la comunidad*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://www.calameo.com/books/006753419ebf3ad775c9e>



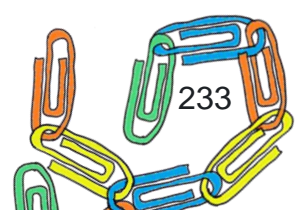


Naciones Unidas. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva, equitativa, de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/goals>

Núñez Paula, Israel A. (2019). *Educación para el desarrollo sostenible: hacia una visión sociopedagógica Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588661549016/html/>

Quinzo Guevara, J. I., Llanos Orellana, A. R., Zamora Farias, A. D., Zarria Quinaucho, R. E., & Zarria Soto, C. P. (2024). Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): Estrategias para la inclusión educativa. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9726285>





EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN EL IES CAN BALO PARA LA CREACIÓN DEL PROTOCOLO DE ACCESO EDUCATIVO Y DISEÑO UNIVERSAL (PAEDU)

Núria López Roca¹, Beatriz Florit Cerrato², María Fernández Hawrylak³, Begoña De la Iglesia Mayol⁴

¹Universidad de las Islas Baleares

²Consejería de Educación

³Universidad de Burgos

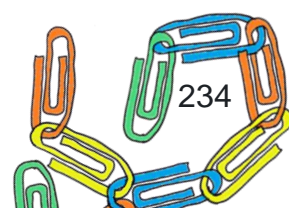
⁴Universidad de las Islas Baleares

Resumen

La creación e implementación del Protocolo de Acceso Educativo y Diseño Universal (PAEDU) surge como una experiencia educativa impulsada desde el liderazgo pedagógico en las Aulas de Justicia Juvenil de las Islas Baleares. Iniciativa que concibe el liderazgo como una responsabilidad ética y profesional orientada a garantizar la equidad educativa como derecho. El PAEDU nace de la necesidad de dotar al profesorado de un marco común y sistematizado que permita identificar barreras contextuales, organizativas y metodológicas, y se configura como una herramienta de acompañamiento pedagógico orientada a la mejora y transformación de las prácticas educativas dirigidas a alumnado históricamente excluido. Desde un enfoque cualitativo, el desarrollo del PAEDU se articula mediante espacios de reflexión compartida, observaciones en el aula, análisis de las prácticas docentes y seguimiento de las intervenciones educativas. En el proceso participan el equipo directivo, profesorado universitario y 20 docentes, con roles complementarios que favorecen una mirada compartida. Para la recogida y el análisis de la información se emplean instrumentos cualitativos como listas de verificación, grupos de discusión y reuniones pedagógicas estructuradas, desarrolladas a lo largo del curso escolar con revisiones periódicas. El liderazgo inicial de la dirección ha sido clave para generar una cultura de análisis crítico orientada a la mejora, que progresivamente se ha ido distribuyendo entre el profesorado. Los primeros resultados muestran mejoras en la organización pedagógica y en las prácticas de aula, con avances hacia enfoques más equitativos y un mayor compromiso docente. Destacan la configuración de grupos más heterogéneos y la incorporación de recursos como hojas de ruta y listas de verificación, que favorecen la autonomía, la autorregulación y la evaluación formativa del alumnado. Asimismo, se observa una mayor disposición del profesorado a la reflexión conjunta y al trabajo colaborativo. La experiencia confirma que un liderazgo pedagógico basado en el acompañamiento y la responsabilidad compartida permite que la equidad se materialice en la práctica educativa. El PAEDU se consolida como una herramienta transformadora y sostenible para generar oportunidades de aprendizaje en contextos de alta complejidad.

Para saber más

Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Arco/Libros–La Muralla.



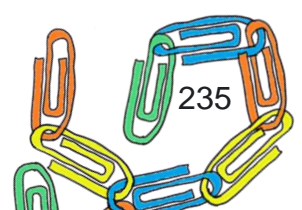


https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Una%20direccion%20escolar%20con%20capacidad%20de%20liderazgo%20pedagogico.pdf

López Roca, N., De La Iglesia Mayol, B., Florit Cerrato, B., Delgado Hernández, Ó. D., & Moreno Tallón, F. (2025, junio). *Protocolo de Acceso Educativo y Diseño Universal (PAEDU) para la creación de propuestas curriculares inclusivas. Comunicación presentada en el XII Congreso Internacional de Psicología y Educación (CIPE 2025)*, Oviedo, España. Libro de resúmenes de contribuciones en formato simposios. Universidad de Oviedo.
<https://cipe2025.es/wp-content/uploads/2025/06/Libro-Resumenes.-SIMPOSIOS.pdf>

Moreno-Tallón, F., Pascual, P., Rossinyol, M. A., y López, N. (2025, Abril 4-5). *Implementación inicial del Protocolo de Acceso Educativo y Diseño Universal (PAEDU) en el IES Can Balo* [Comunicación]. II Congreso Internacional de Educación y Diversidad, Universidad de Zaragoza, Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/153174>

Moreno, F. (2025, noviembre). *Protocol d'Accés Educatiu i Disseny Universal (PAEDU) a l'IES Can Balo: Acompanyant en el disseny de pràctiques inclusives per a l'èxit de tothom*. Comunicació presentada a les VI Jornades de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE), Palma, Illes Balears, Espanya. En Llibre de resums VI Jornades IRIE (pp. 22–23). Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE). ISBN 978-84-09-78919-1
https://irie.uib.cat/files/documents/lilibre_VI_jornades_IRIE.pdf



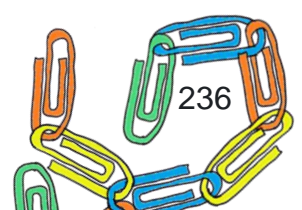


CONSTRUYENDO AUTONOMÍA DESDE LA UNIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LIGERA

Eva Moral Cabrero, Víctor León-Carrascosa y Esmeralda Guillén Tortajada
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El Aprendizaje-Servicio (ApS) se presenta como una metodología que permite desdibujar los límites entre teoría y práctica, situando el aprendizaje en escenarios reales y comunitarios al tiempo que se fomenta la reflexión crítica y la conciencia de la justicia social. Demostrada como herramienta pertinente para el ámbito universitario, este trabajo presenta una experiencia piloto llevada a cabo en el marco de la asignatura “Innovaciones didácticas para la atención a la diversidad” del Máster en Psicopedagogía de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en colaboración con ADISLI, entidad cuya misión es la mejora de la vida de las personas con discapacidad intelectual ligera o inteligencia límite. La actividad se diseñó siguiendo los principios del ApS y el aprendizaje colaborativo, integrando la reflexión como eje articulador entre las competencias académicas y la utilidad social. El proceso se estructuró en cuatro fases: análisis de necesidades de 25 personas usuarias del servicio de Socialización y Autonomía; diseño de actividades educativas por 38 estudiantes orientadas a la autonomía, la comunicación y la participación social; implementación en la Facultad de Educación; y evaluación del proceso y los resultados para la identificación de mejoras. Los resultados se obtuvieron a partir de la triangulación de registros observacionales, instrumentos reflexivos y dinámicas participativas accesibles que recogen avances en la participación activa, la expresión de intereses y la toma de decisiones de las personas usuarias, así como en el desarrollo de competencias profesionales del estudiantado vinculadas al análisis de barreras, diseño de apoyos y reflexión ética. No obstante, la experiencia también puso de relieve desafíos relacionados con la coordinación interinstitucional, los tiempos de implementación y la necesidad de instrumentos más sistemáticos para medir el impacto a medio plazo. En conclusión, la experiencia permite promover la inclusión y el compromiso profesional en la formación universitaria, siempre que se acompañe de planificación rigurosa, evaluación sistemática y colaboración sostenida con la comunidad.





PROMOURE LA INCLUSIÓ MITJANÇANT L'ALTERNANÇA DE LLENGÜES EN L'ENSENYAMENT MATEMÀTIC TRILINGÜE

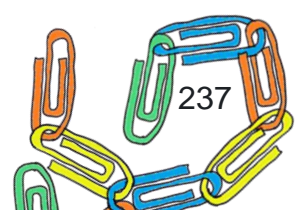
Miquel Morell
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Aquesta comunicació analitza com l'alternança de llengües pot esdevenir una estratègia d'inclusió en l'ensenyament de les matemàtiques en contextos trilingües. En un panorama educatiu marcat per la diversitat lingüística i cultural, la inclusió emergeix com un repte i una oportunitat per repensar les pràctiques d'aula. L'estudi s'inscriu en l'àmbit de l'educació matemàtica i la llengua, i s'interessa per la manera com el professorat utilitza el repertori lingüístic de l'aula per afavorir l'aprenentatge des d'un enfocament qualitatiu centrat en l'ensenyament. S'analitzen els torns de paraula del professor en una aula trilingüe (valencià, castellà i anglès) amb alumnat de primer d'ESO amb l'objectiu d'identificar canvis en les pràctiques didàctiques durant una unitat sobre la divisibilitat. L'estudi forma part d'un projecte més ampli que ha posat de manifest la qualitat de l'ensenyament i el paper de diversos moviments de parla, entre els quals destaca el canvi de llengua com a suport per a la discussió matemàtica (Morell i Planas, 2024, 2026). L'anàlisi de contingut de les sessions enregistrades permet observar com aquest moviment s'articula amb la dimensió d'accés equitatiu al contingut del marc TRU (Schoenfeld, 2018). La comunicació presenta dos fragments d'interacció en què es fa evident que l'alternança de llengües no sols facilita l'accés als sabers matemàtics, sinó que també promou la participació activa i el reconeixement de la diversitat lingüística present a l'aula. Les conclusions aporten implicacions pràctiques per al professorat interessat a desenvolupar una didàctica inclusiva en contextos trilingües, destacant estratègies que converteixen la diversitat lingüística en un recurs pedagògic clau per a l'aprenentatge i la cohesió de grup.

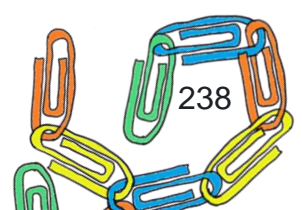
Para saber más

- Aronin, L. (2005). Theoretical perspectives of trilingual education. *International Journal of the Sociology of Language*, 171, 7–22. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2005.2005.171.7>
- García, O., i Kleyn, T. (Eds.) (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695242>
- Morell, M., i Planas, N. (2024). Calidad de la enseñanza de la divisibilidad en un aula trilingüe de secundaria. *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 117, 45–62.
- Morell, M., i Planas, N. (2026). Teaching talk moves to support the discussion of divisibility content in a trilingual classroom. *The Mathematics Enthusiast*, 23(1), 99–118. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1682>
- Phakeng, M. S., Planas, N., Bose, A., i Njurai, E. (2018). *Teaching and learning mathematics in trilingual classrooms: Learning from three different continents*. A R. Hunter, M. Civil, B. Herbel-Eisenmann, N. Planas, i D. Wagner (Eds.), *Mathematical discourse that breaks barriers and creates space for marginalized learners* (pp. 277–293). Brill.





- Planas, N., i Chronaki, A. (2021). *Multilingual mathematics learning from a dialogic translanguaging perspective*. A N. Planas, C. Morgan, i M. Schütte (Eds.), Classroom research on mathematics and language: Seeing learners and teachers differently (pp. 151–166). Routledge.
- Planas, N., Alfonso, J. M., Arnal-Bailera, A., Beltrán-Pellicer, P., i Morell, M. (2022). *Tensiones y prácticas inclusivas en la enseñanza de las matemáticas*. A L. J. Blanco, N. Climent, M. T. González, A. Moreno, G. Sánchez-Matamoras, C. de Castro, i C. Jiménez (Eds.), Aportaciones al desarrollo del currículo desde la investigación en educación matemática (pp. 352–372). Universidad de Granada.
- Schoenfeld, A. H. (2018). Video analyses for research and professional development: The teaching for robust understanding (TRU) framework. *ZDM–Mathematics Education*, 50(3), 491–506. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0908-y>





BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROTOCOLO PAEDU EN CONTEXTOS DE JUSTICIA JUVENIL

Mercè Morey-López¹, Patricia Pascual-Vich¹, Beatriz Florit-Cerrato²

¹Universitat de les Illes Balears

²IES Ca'n Balo

Resumen

El Protocolo de Acceso Educativo y Diseño Universal (PAEDU) constituye un proyecto-puente de transferencia implementado en el centro de referencia para jóvenes con medidas de justicia juvenil de las Islas Baleares, el IES Can Balo. Dicho Protocolo se ha diseñado para la eliminación de barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación en contextos de justicia juvenil, desde el enfoque de culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2015; Echeita, 2024). Este trabajo presenta los resultados de los grupos de discusión realizados con el profesorado de distintas enseñanzas (ESO, ESPA, FP, programas de alfabetización) en el marco de la segunda fase de implementación del PAEDU (curso 2024-25) y con el objetivo de detectar su nivel de aplicación y llevar a cabo una fase inicial de evaluación. Las transcripciones se sometieron a un análisis temático inductivo, clasificando las barreras emergentes según el marco de barreras para el aprendizaje y la participación articuladas con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2024; Meyer et al., 2014). Los resultados evidencian barreras en las tres dimensiones. En primer lugar, en culturas, destaca la resistencia por parte del claustro no sensibilizado y la escasa cultura de autoevaluación docente, lo que dificulta construir modelos compartidos sobre inclusión. En segundo lugar, en el plano de las políticas y la organización, entre otros emergen la falta de tiempo y la incompatibilidad horaria, así como la complejidad de generar lecturas comunes del PAEDU en realidades educativas muy heterogéneas. En tercer lugar, en las prácticas, se identifican obstáculos ligados al diseño de los instrumentos utilizados, enfatizando la detección sin un vínculo directo con facilitadores y propuestas de mejora, lo que genera lo que llegan a considerar como una “mirada poco proactiva”. La discusión subraya que, pese a las ventajas cualitativas que ha supuesto el diseño y la implementación de un Protocolo, la mera disponibilidad de éste no garantiza su potencial inclusivo si no se acompaña de condiciones estructurales, tiempos protegidos, formación situada en DUA y espacios de docencia compartida, así como rediseño simultáneo de herramientas, culturas y estructuras organizativas.

Para saber más

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI-FUHEM.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

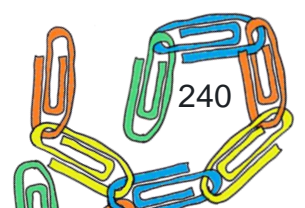
CAST (2024). *Universal Design for Learning*. <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>





Echeita, G. (2024). *Educación inclusive: ¿El sueño de una noche de verano?*. Octaedro.

Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.





IDENTIFICACIÓN DE FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROTOCOLO PAEDU

Patricia Pascual-Vich y Mercè Morey-López
Universitat de les Illes Balears

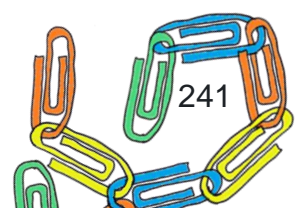
Resumen

La implementación de protocolos inclusivos en contextos educativos de justicia juvenil requiere identificar no sólo los obstáculos sino también los elementos facilitadores que permiten la transformación sostenible de las prácticas. El Protocolo de Acceso Educativo y Diseño Universal (PAEDU) ha sido implementado en el IES Can Balo con la finalidad de promover diseños curriculares universales. A través del análisis de la experiencia docente, este trabajo identifica y caracteriza los facilitadores institucionales, pedagógicos y organizativos que han permitido avanzar en la inclusión educativa desde el marco de culturas, políticas y prácticas escolares. Se realizaron tres grupos de discusión con docentes de distintos niveles educativos durante el curso 2024-2025. Mediante análisis temático inductivo, se clasificaron los facilitadores conforme al marco de Booth y Ainscow (2015) sobre inclusión educativa y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2026). Los docentes consideran que la autoevaluación permite que los profesores examinen críticamente sus propias competencias y necesidades formativas, mientras que destacan el trabajo colaborativo en parejas como facilitador central que enriquece la reflexión pedagógica. A nivel institucional, creen que se genera una sólida confianza institucional con la validación externa del panel de expertos y la conexión directa entre evaluación y facilitadores pedagógicos; además, para sostener los cambios introducidos, consideran que los horarios protegidos y los tiempos dedicados a coordinación resultan determinantes. En cuanto a las prácticas, destacan los instrumentos coherentes y flexibles adaptables a realidades heterogéneas, junto con la claridad terminológica y la accesibilidad de formatos. Finalmente, la colaboración universidad-centro educativo consideran que fortalece la investigación aplicada en contextos complejos y facilita una transferencia bidireccional de conocimiento. En definitiva, la implementación del proyecto hasta ahora demuestra que cuando la innovación pedagógica se acompaña de condiciones estructurales, formación situada, espacios protegidos de reflexión y herramientas bien diseñadas, los protocolos inclusivos se consolidan como motores transformadores de prácticas, contribuyendo a una educación más equitativa y participativa, incluso en el marco de entornos complejos hasta ahora infravalorados.

Para saber más

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). OEI; FUHEM.
https://www.fuhem.es/media/educacion/File/Guia_Educacion_Inclusiva_FUHEM.pdf?srsItid=AfmBOorSAWos4sdIFdjMD6nGzdvc75pDqzy_pBJFTHJx-gw-CFpHJ8X

CAST (2026). *Universal design for learning guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>





ENCUENTROS COLABORATIVOS INCLUSIVOS EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA MEJORA EDUCATIVA A TRAVÉS DE TÉCNICAS DIALÓGICAS CREATIVAS E INNOVADORAS: UN ESTUDIO DE CASO EN LA LOCALIDAD DE ESPARTINAS (SEVILLA).

Beatriz Rodríguez Fernández y Carmen Gallego Vega
Universidad de Sevilla

Resumen

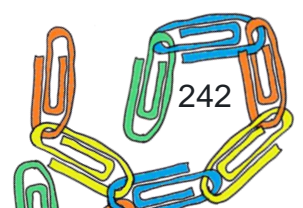
Esta comunicación presenta los primeros pasos de una tesis doctoral enmarcada en una investigación coordinada i+D+i titulada: Diálogos inclusivos: construyendo narrativas colaborativas para la educación en Andalucía. En concreto, la tesis doctoral persigue como objetivo general “contribuir al desarrollo de una verdadera educación inclusiva a través de la creación de espacios de diálogo e intercambio colaborativo entre distintos colectivos educativos como estrategia y herramienta de mejora, con el fin de analizar y construir nuevas respuestas a la inclusión”. A pesar de las aportaciones de investigaciones sobre la mejora para la inclusión, seguimos encontrando grandes lagunas en las políticas y prácticas educativas (Gallego- Vega, 2025; Susinos y Rojas, 2024; Arnáiz y Haro, 2025). Los cambios en materia de Educación Inclusiva exigen repensar los sistemas educativos actuales, así como las prácticas de los participantes en éstas. En nuestro caso, a través de una metodología participativa, en la que el diálogo fomenta el pensamiento reflexivo, se pretende estudiar cómo distintos procesos colaborativos y de intercambio entre colectivos heterogéneos pueden generar aprendizajes y prácticas que conduzcan a mejorar la educación inclusiva. Esta comunicación recoge el desarrollo de encuentros inclusivos en la localidad de Espartinas (Sevilla). En ellos, han participado profesorado de Educación Infantil en activo, equipos directivos, familias, asociaciones, ayuntamiento y profesionales como orientadores, psicólogos y pedagogos de la localidad. En total han sido 15 participantes que a través de sus narrativas y experiencias y utilizando diversas técnicas de diálogo (World Café, Foto voz, Viñetas y Ketso, Cartografía Social, Diarios Visuales, Conversaciones Socráticas, etc.) nos han permitido identificar las barreras que dificultan el desarrollo de una educación inclusiva en esta etapa y así mismo, las ayudas con las que cuenta la localidad en la actualidad. Este análisis conjunto y participativo ha permitido establecer algunas propuestas de mejora que nos ayuda avanzar hacia una educación inclusiva efectiva en la localidad de Espartinas, como por ejemplo desarrollar una guía inclusiva local en la etapa de educación infantil.

Para saber más

Arnáiz-Sánchez, P y Haro-Rodríguez, R de. (2025). *Trazando una investigación inclusiva*. Dykinson.

Gallego Vega, C. (Dir.) (2025). *Análisis de las políticas educativas inclusivas en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Indicadores de mejora*. Aranzadi.

Susinos Rada, T y Rojas Pernia, S (Coords.). (2024). *Mapa para no perderse en la inclusión educativa. Prioridades emergentes según sus protagonistas*. Octaedro.





UNA MIRADA INCLUSIVA AL CURRÍCULO DE LAS AULAS MULTIGRADO EN UN CENTRO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

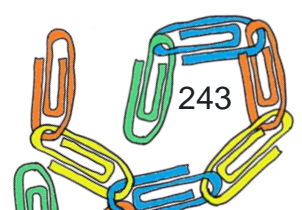
M. Carmen Sánchez-Ávila y Manuel J. Cotrina García
Universidad de Cádiz

Resumen

Mirar el currículo que se pone en acción en las aulas multigrado desde planteamientos educativos inclusivos, implica detectar en qué medida cada uno de los elementos que lo conforman actúan como barrera o palanca en el camino hacia entornos escolares más inclusivos (Ainscow, 2020). Las escuelas con aulas mixtas o multigrado, permiten explorar nuevos caminos pedagógicos accesibles, que faciliten una mayor inclusión educativa y social de un contexto que suele ser altamente vulnerable (De los Santos-Gelvasio, 2022). En ellas, además, se dibuja un escenario en el que la edad del alumnado suma un nuevo rasgo de diversidad que aumenta su heterogeneidad con respecto al modelo monogrado (Cornish y Taole, 2021), enfrentándose a situaciones dilemáticas que comportan grandes desafíos curriculares y organizativos, cuya superación contribuye a minimizar barreras generadoras de inequidades y exclusión socioeducativa (Marchesi et al., 2021). El trabajo presentado, expone los resultados de un estudio de caso que forma parte de una tesis doctoral en curso (Sánchez-Ávila, 2023), desarrollada desde un planteamiento metodológico cualitativo, y un diseño etnográfico, a través de un enfoque de investigación participativa e inclusiva (Cotrina y García, 2020). Esta se vincula a un proyecto de investigación I+D+i (PID2019-108775RB-C43), que posiciona al currículo como factor central del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyo análisis y cuestionamiento parecen quedar en segundo plano cuando se buscan respuestas a situaciones de exclusión educativa. De este estudio emergen claves que permiten comprender cómo un centro Comunidad de Aprendizaje orquesta el currículo de sus aulas multigrado, para avanzar hacia un modelo de escuela más inclusivo. Enseñar y aprender en comunidad, desde procesos diversificados y personalizados, sustentados por una plantilla docente estable y en formación constante, son algunas de dichas claves. La investigación concluye que, aunque inicialmente las aulas de edad mixta están constituidas por exigencias del entorno (Ábos y Boix, 2017), suponen una ayuda que actúa de palanca al accionar un currículo más inclusivo para toda la comunidad educativa (Elboj et al., 2006), como indicativo de calidad, justicia y equidad en las escuelas (Bjørn, 2023), donde sentirse parte importante y necesaria del entorno de enseñanza y aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2011).

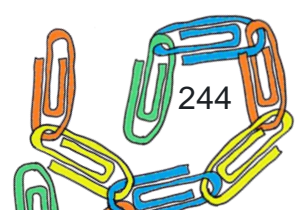
Para saber más

- Abós, P., y Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45(1), 41-48. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *The Nordic journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>





- Bjørn, A.M. (2023). *Multi-grade Teaching in a Small Rural School in Northern Norway*. En D. Hirshberg, M. Beaton, G. Maxwell, T. Turunen, J. Peltokorpi (Eds), *Education, Equity and Inclusion – Teaching and Learning for a Sustainable North*, (pp.213-229). Springer.
- Cornish, L., & Taole, M.J. (2021). *Perspectives on Multigrade Teaching*. Springer.
- Cotrina, M. y García, M. (2020). *¿A qué llamamos investigación inclusiva hoy?* En E. Caparrós, N. Alcaraz, A. Rizzo y M. Gallardo (coords.). *Educación Inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado* (pp.69-83). Octaedro.
- De los Santos-Gelvasio, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: Un estudio de caso. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 15-34.
- Echeita G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Graó.
- Marchesi, Á., Tedesco, J. C., y Coll, C. (2021). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Fundación Santillana. <https://r.issu.edu.do/l?l=12142IB3>
- Sánchez-Ávila, C. (2023). El papel del currículo en el camino a la educación inclusiva en Andalucía: claves de una investigación de tesis doctoral. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 137-157. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.16779>





"SÓC D'UN POBLE": CANÇONS CONTADES PER A UNA EDUCACIÓ ARTÍSTICA INCLUSIVA I TRANSFORMADORA

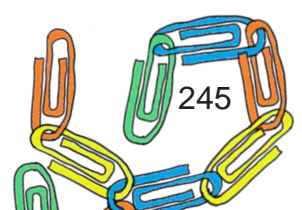
Clara Torres-Mañá i Lara Fernández-Rodríguez
Universitat de València
Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives

Resumen

La música és una forma universal de comunicació i, per tant, una eina inclusiva en el context educatiu divers del segle XXI. En aquest estudi presentem un projecte d'innovació i inclusió educativa impulsat des d'una escola de música valenciana per a la construcció d'una comunitat educativa més empàtica, crítica i inclusiva. El projecte aposta per una educació musical transformadora, on el cant coral i les cançons contades (Singing Picture-books) esdevenen vehicles de comunicació, convivència i aprenentatge col·lectiu. Aquesta eina pedagògica contribueix no sols a la formació artística, sinó també al foment de la inclusió, el desenvolupament emocional i la consciència social de l'alumnat d'entre 5 i 13 anys. Mitjançant les cançons contades, es treballen tres dimensions fonamentals: cognitiva, emocional i social, articulades amb tres enfocaments metodològics complementaris: la Pedagogia de les Multiliteracitats, l'Arts in Education (AiE) i la Metodologia OSDE (Open Spaces of Dialogue and Enquiry). En aquest estudi s'analitzen els efectes de la cançó contada "Sóc d'un poble" del grup Roba Estesa, una proposta artística que esdevé un recurs educatiu potent per treballar valors fonamentals com la igualtat, la identitat, la diversitat i la construcció de societats més justes, sensibles i inclusives. Aquesta obra musical i visual és eix central per al desenvolupament de competències multimodals i la reflexió crítica. La Pedagogia de les Multiliteracitats permet que els infants interactuen amb els continguts de manera multimodal (visual, auditiva, verbal, corporal), enriquint la comprensió i fomentant la inclusió. L'enfocament AiE promou l'educació a través de les arts per desenvolupar el pensament creatiu, la regulació emocional i les habilitats socials. Finalment, la Metodologia OSDE obri espais de diàleg crític per tractar temàtiques socials i globals. Amb les cançons contades com a eina innovadora, aquesta proposta situa la música com a llenguatge inclusiu i transformador. Sóc d'un poble no és només una cançó o un conte: és una invitació a educar en valors. Els resultats obtinguts brinden evidència empírica d'un desenvolupament significatiu en la infància en termes de disposicions com l'expressió, motivació i sensibilitat per a construir un futur més inclusiu des de l'art i l'educació musical.

Para saber más

- Allan, J. (2014). Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 511-523. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.921282>
- Andreotti, V., Barker, L., & Newel, K. (2006). Open spaces for dialogue and enquiry methodology: Critical literacy in global citizenship education. Centre for the Study of Social and Global Justice.
- Fajrie, N.; Purbasari, I.; Babatunde Nurudeen, B.; & Evans, D.-G. (2023). Does Art Education matter in inclusiveness for Learners with Disabilities? A systematic Review. *International*





Journal of Learning, Teaching and Educational Research (IJLTER), 23(6), 96-123.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.23.6.5>

Grehan, H. (2019). Slow listening. *Performance Research*, 24(8), 53-58,
<https://doi.org/10.1080/13528165.2019.1718431>

Levitin, D. (2008). *The world in six songs: How the musical brain created musical nature*. Penguin Random House.

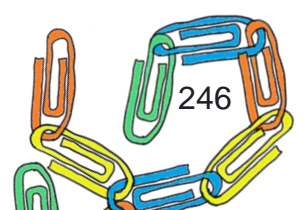
Musneckienė, E. (2020). Inclusive education in the arts: challenges, practices and experiences in Lithuania. *Journal of the European teacher education network*, 15, 18-29.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. DOI:10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

Perkins, D. N., Jay, E. & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21.

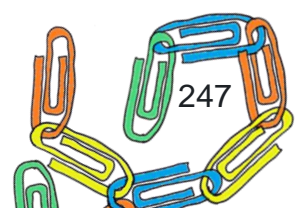
Puig, I., & Sátiro, A. (2011). *Jugar a pensar*. Octaedro.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for art's sake?: The impact of arts education. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>





MESA DE COMUNICACIONES 11: INNOVACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA (II)





DI-COLEA: CO-CREACIÓN Y DISEÑO COLABORATIVO EN LAS FASES INICIALES DE UNA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA

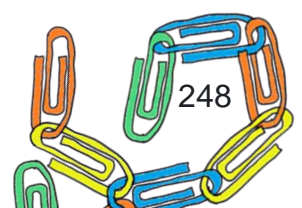
Belén Abad de los Santos y María Dolores Díaz Alcaide
Universidad de Sevilla

Resumen

El proyecto de investigación Diálogos Inclusivos: construyendo narrativas colaborativas para la educación en Andalucía (DI-COLEA) requirió, en sus fases iniciales, el desarrollo de un identificador visual que representara su identidad institucional. Con este propósito, se implementó un sistema de diseño colaborativo que contó con la participación de investigadores de las universidades de Cádiz y Sevilla durante el período comprendido entre marzo y junio de 2025. El presente texto describe el trabajo investigativo de carácter co-creativo llevado a cabo, cuyo principal resultado es la fundamentación conceptual y la caracterización del proceso de co-diseño de la marca o logotipo, así como la generación de otras propuestas artísticas desarrolladas, las cuales evidencian los beneficios de la investigación dialógica e inclusiva, en coherencia con el propio objeto de la misma. En esta nueva forma de abordar el diseño, el rol del diseñador se ve acompañado y enriquecido por la iniciativa y la creatividad de otros perfiles que, hasta el momento, solían aportar ideas como agentes externos, en particular la figura del investigador. El constructo visual marcario se fundamenta en la metodología de diseño colaborativo descrito por Sanders (2009). Cumpliendo los pasos determinados en el método se procedió en cuatro fases para la materialización de la propuesta del logotipo: fase analítica, fase creativa, fase de formalización de la idea y fase ejecutiva. El proceso co-creativo exigió llegar a consensos en todos los estadios, partiendo desde la determinación icónica y sistema compositivo hasta aspectos cromáticos y tipográficos corporativos. A través de la evaluación de la propuesta gráfica final generada se valoró su idoneidad bajo parámetros técnicos propuestos por Chaves y Belluccia (2006). A modo de conclusión, se analizan las ventajas del sistema de diseño colaborativo en contraposición a los métodos tradicionales de diseño de productos. Asimismo, se evidencia que la co-creación, entendida como expresión de la creatividad colectiva, potencia la interacción interprofesional y favorece la producción de conocimiento con altos estándares de calidad. Finalmente, se reflexiona sobre la necesidad de generar nuevas herramientas y técnicas de investigación que permitan abordar otros escenarios posibles de manera participativa en el ámbito de la creatividad colectiva.

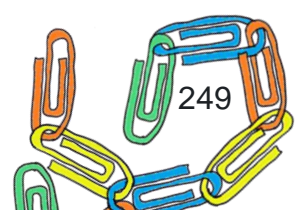
Para saber más

- Cirillo, J., Kinceler, J., & Oliveira, L. (Eds.) (2015). *Outro ponto de vista: Práticas colaborativas na arte contemporânea*. PROEX/UFES.
- Chaves, N., & Belluccia, R. (2006). *La marca corporativa*. Paidós.
- Ganem, M. (2016). *Design dialógico: Gestão criativa, inovação e tradição*. Estação das Letras e Cores.





- Huerta, E. (2014). *La co-creación y el diseño colaborativo*. ESDI.
http://www.esdi.es/content/pdf/articu-loweb_esdi-4_ehuerta180913.pdf
- Ostergaard, K., & Summers, J. (2009). Development of a systematic classification and taxonomy of collaborative design activities. *Journal of Engineering Design*, 20(1), 57–81.
<https://doi.org/10.1080/09544820802119609>
- Sanders, E. (2006). *Design serving people: New languages for co-creation*. *En Cumulus Working Papers* (Publication Series G). University of Art and Design Helsinki.
- Sanders, L. & Simons, G. (2009). A social vision for value co-creation in design. *Open Source Business Resource*. <http://timreview.ca/node/310>
- Satué, E. (1988). *El diseño gráfico: Desde los orígenes hasta nuestros días*. Alianza Forma.
- Satué, E. (1997). *El diseño gráfico en España: Historia de una forma comunicativa nueva*. Alianza Forma.
- Wong, W. (1979). *Fundamentos del diseño bi- y tridimensional*. Editorial Gustavo Gili.





INCLUDUA: APLICACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE EN EL PROCESO DE MUESTREO EN UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Marta Berbel¹, Gilda Biagiotti¹, Almudena Cotán¹, Isabel Fernández-Menor²

¹Universidad de Sevilla

²Universidade da Coruña

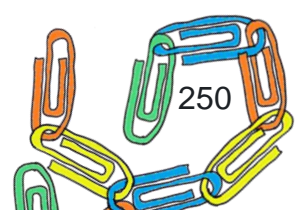
Resumen

La educación superior se enfrenta al desafío de responder a una diversidad de estudiantes cada vez más presente en las aulas. En este contexto, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) se constituye en un enfoque que promueve la creación de entornos educativos flexibles e inclusivos mediante múltiples formas de implicación, representación y expresión. El proyecto INCLUDUA, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, tiene como finalidad identificar y explorar el perfil del profesorado universitario que implementa el DUA en diferentes áreas de conocimiento, así como analizar la aplicación de sus principios en las prácticas docentes y su impacto en la creación de entornos inclusivos. El estudio, a través de una metodología de estudio de casos múltiple, incorpora los principios del DUA en sus diferentes fases del proceso de investigación. En esta comunicación, se describe el procedimiento de acceso a los participantes, aplicando el principio de múltiples formas de representación. Los participantes, nominados por sus propios estudiantes, son docentes de seis universidades españolas que desarrollan prácticas docentes alineadas con el DUA. En el estudio, se ha ofrecido a los estudiantes una descripción de las características que deben cumplir los docentes propuestos: 1) promover la implicación y la motivación del alumnado; 2) utilizar diversos recursos y materiales para la enseñanza; 3) ofrecer distintas formas de demostrar los aprendizajes; 4) favorecer una docencia accesible y equitativa. En el estudio se ha empleado, para presentar la información y acceder a los participantes, una estrategia multimodal que ofrece diferentes opciones: documentos escritos accesibles (carta de solicitud de colaboración y documento informativo del proyecto), infografías con audiodescripción y vídeos breves subtítulos. Estos materiales se han difundido simultáneamente a través de redes sociales y correos institucionales, lo que facilita que la información sea recibida por los estudiantes en distintos formatos accesibles. Estas estrategias de acceso a la muestra ponen de manifiesto el potencial del DUA más allá del ámbito docente, al mostrar cómo sus principios pueden orientar decisiones metodológicas y procedimentales en investigaciones que reconocen y atienden la diversidad presente también entre las personas participantes.

Para saber más

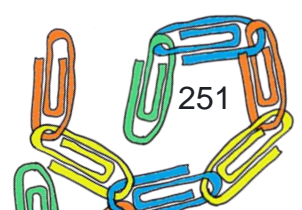
Barrera, M. y Moliner, O. (2023). El DUA para superar barreras: la voz del alumnado universitario con TEA. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(4), 111–131. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.006>

CAST (2024). *Universal design for learning guidelines. Version 3.0*. Center for Applied Special Technology. <http://udlguidelines.cast.org>





- Craig, S. L., Smith, S. J., & Frey, B. B. (2022). Professional development with universal design for learning: supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL. *Professional Development in Education*, 48(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1685563>
- Espada Chavarría, R., González Montesino, R. H., López Bastías, J. L., & Díaz Vega, M. (2023). Universal design for learning and instruction: Effective strategies for inclusive higher education. *Education Sciences*, 13(6), 620. <https://doi.org/10.3390/educsci13060620>
- Mavrou, K., Theodorou, E., Mouka, M., & Liasidou, A. (2025). Accessibility and universal design in higher education curricula: implications for inclusion/exclusion. *Teaching in Higher Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2507244>
- Moriña, A., Carballo, R., & Doménech, A. (2025). Transforming higher education: A systematic review of faculty training in UDL and its benefits. *Teaching in Higher Education*, 30(7), 1722–1739. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465994>
- Moriña, A., & Carballo, R. (2025). Múltiples formas de implicación: prácticas inclusivas en la docencia universitaria desde el diseño universal del aprendizaje. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 51, 131-145. <https://doi.org/10.65598/rps.5923>





FOMENTANDO UNA EDUCACIÓN FÍSICA SIGNIFICATIVA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UNA REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA

R. Cardona-Pericas

Universidad de Valencia / Investigación en Didáctica y Organizaciones Educativas

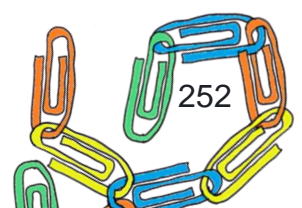
Resumen

La Educación Física (EF) constituye un espacio privilegiado para promover la inclusión educativa y social del alumnado, gracias a su carácter práctico y a su potencial para fomentar la cooperación, el aprendizaje accesible y actitudes de normalización, igualdad y conciencia social (Urra et al., 2024). Además de su contribución al desarrollo motor, la EF impulsa la formación integral del estudiantado, fortaleciendo valores esenciales para la convivencia y la inclusión, como el respeto, la equidad, la empatía, la solidaridad y la tolerancia (Mosquera-Holguín et al., 2025). El presente trabajo reflexiona sobre las posibilidades del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como metodología inclusiva, motivadora y significativa en el ámbito de la Educación Física. La evaluación de la experiencia se llevó a cabo mediante distintos instrumentos, como rúbricas y registros de observación, lo que permitió constatar el impacto positivo del ABP en la autonomía, la implicación y la inclusión del alumnado. Esta experiencia práctica analiza, además, los aportes de la metodología a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la construcción de entornos educativos más cooperativos y equitativos (Espejo-García et al., 2022). La reflexión integra evidencias de la literatura y observaciones derivadas de la práctica docente, con el objetivo de valorar el impacto del ABP en la inclusión educativa, la motivación del alumnado y la práctica pedagógica del profesorado de Secundaria (Castellano, 2020). Los estudios revisados evidencian que el ABP sitúa al alumnado en el centro del proceso educativo, promoviendo la exploración, la investigación y la resolución de problemas reales (Contreras & Gutiérrez, 2017). En el contexto de la EF, esta metodología favorece aprendizajes significativos y cooperativos, incrementando la motivación, la implicación y la participación equitativa del estudiantado, incluyendo a quienes presentan necesidades específicas de apoyo educativo (Galindo-Durán & Sánchez-Ayala, 2025). En conjunto, la EF y el ABP conforman un binomio pedagógico clave para avanzar hacia una educación más justa, participativa e inclusiva. Esta experiencia evidencia que la metodología del ABP puede ser un camino eficaz para desarrollar aprendizajes relevantes, fomentar la autonomía del alumnado y fortalecer la convivencia y la inclusión desde la práctica docente (Álvarez-Álvarez & Velasco-Santos, 2020).

Para saber más

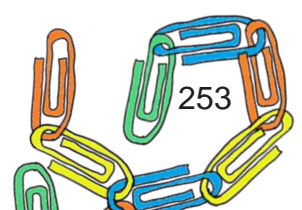
Castellano, R. (2020). *Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Análisis de las necesidades formativas del profesorado de Educación Secundaria* (Tesis doctoral, Universidad de Jaén). Repositorio Institucional de la Universidad de Jaén.

Contreras, O., & Gutiérrez, D. (2017). *El aprendizaje basado en proyectos en Educación Física*. INDE Publicaciones.





- Espejo-García, R., Díaz-Fernández, R., Infantes-Rojas, B., & Morente-Oria, H. (2022). Rendimiento académico y satisfacción del alumnado utilizando la metodología de aprendizaje basado en proyectos: Un estudio piloto. *Journal of Sport and Health Research*, 14(2).
- Galindo-Durán, A., & Sánchez-Ayala, A. (2025). *Integración artística en metodologías activas: Efectos en la inclusión y el rendimiento académico*. En M. González Boluda & D. Velarde Camaqui (Coords.), *Investigación e innovación educativa a través del conocimiento* (pp. 80–91). Octaedro.
- Mosquera-Holguín, M., Pumagualle-Montecé, M., & Guerra-Iglesias, S. (2025). Estrategia de integración para la cooperación en equipos de estudiantes con y sin discapacidad en la educación física. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 199–208. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i3.234>
- Urra, B., Jeria, F., & Verdugo, D. (2024). Inclusión en educación física: Políticas e implicancias para la formación docente en Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2), 201–219.





DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LOS NIVELES DE RESPUESTA A LA INCLUSIÓN: UNA REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA.

Cardona-Pericas, R.
Universidad de Valencia / Investigación en Didáctica y Organizaciones Educativas

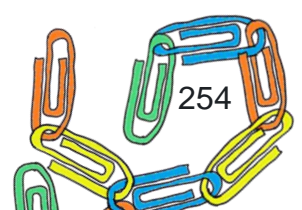
Resumen

Uno de los principales retos del sistema educativo consiste en garantizar una educación de calidad que responda a las necesidades de todo el alumnado, promoviendo inclusión, equidad y participación activa (Elizondo, 2022; Mendoza, 2021). En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un modelo pedagógico teórico-práctico que busca eliminar barreras y ofrecer múltiples formas de implicación, representación y expresión, facilitando que todos los estudiantes accedan y participen en igualdad de condiciones (CAST, 2022). En el área de Educación Física (EF), su aplicación resulta especialmente relevante, dado el carácter práctico y vivencial de la materia, que favorece el aprendizaje cooperativo y la inclusión social (Mosquera-Holguín et al., 2025). La presente reflexión se basa en la aplicación experimental del DUA en EF, integrando los niveles de respuesta a la inclusión establecidos en la normativa valenciana (Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, 2019). La evaluación de la experiencia se desarrolló con alumnado de Educación Secundaria mediante distintos instrumentos, como rúbricas y registros de observación, lo que permitió constatar el impacto positivo del DUA a través de los niveles de respuesta a la inclusión. Los resultados mostraron un incremento en la motivación y la implicación del alumnado, así como una experiencia educativa de gran valor, capaz de transformar las dinámicas de aula, reforzando el aprendizaje significativo y promoviendo un entorno más inclusivo (Cardona, 2025). Las estrategias basadas en flexibilidad curricular, adaptación de materiales y colaboración entre iguales favorecieron un clima de aula más inclusivo y participativo. Además, el profesorado adquirió una mayor sensibilidad hacia la diversidad y comprendió mejor las posibilidades pedagógicas del DUA (Mendoza, 2021; Pérez & Navarro, 2023). En conclusión, el DUA se confirma como un modelo eficaz para avanzar hacia una Educación Física inclusiva y equitativa, aunque su implementación requiere formación docente específica y recursos adecuados. Combinado con metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo o basado en proyectos, el DUA fortalece la inclusión y contribuye a una escuela más justa y accesible para todo el alumnado.

Para saber más

Cardona, R. (2025). Gamificando salud con los estoicos. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (89), 67–74.

CAST. (2022, 1 de agosto). *UDL guidelines*. <https://udlguidelines.cast.org>





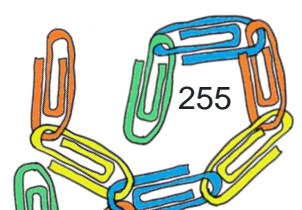
Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. (2019, 30 de abril). Orden 20/2019, de 30 de abril, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, núm. 8534.
https://dogv.gva.es/datos/2019/05/06/pdf/2019_4302.pdf

Elizondo, C. (2022). *Neuroeducación y Diseño Universal de Aprendizaje: Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.

Mendoza, R. (2021). La importancia de la educación física en contextos de inclusión de personas con discapacidad. *Revista Institucional Tiempos Nuevos*, 26(28), 76–85.

Mosquera-Holguín, M., Pumagualle-Montecé, M., & Guerra-Iglesias, S. (2025). Estrategia de integración para la cooperación en equipos de estudiantes con y sin discapacidad en la educación física. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 199–208. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i3.234>

Pérez, M., & Navarro, N. (2023). *Estrategias docentes que favorecen la inclusión del alumnado con discapacidad en el aula*. En A. Vico & L. Vega (Coords.), *La innovación en el ámbito socioeducativo a través de las tecnologías y la atención a la diversidad* (pp. 478–483). Dykinson.





PRINCIPIOS DE LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DEL PROGRAMA IDEATE

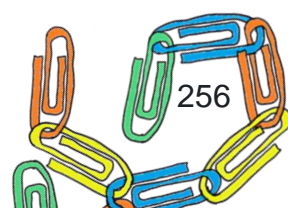
Maria Carmona, Gemma Filella, Núria Garcia, Raquel Gomis i Angès Ros
Universitat de Lleida

Resumen

Las políticas educativas europeas contemporáneas sitúan la educación inclusiva como un pilar estratégico para la construcción de sistemas educativos más justos, cohesionados y democráticos, en coherencia con los valores fundacionales de la Unión Europea. La inclusión se concibe no solo como un derecho humano fundamental, sino como un principio estructural que orienta la calidad, la equidad y la innovación educativa en el Espacio Europeo de Educación (Naciones Unidas, 2006; Unión Europea, 2021). Desde este enfoque, los sistemas educativos están llamados a transformarse para dar respuesta a la diversidad del alumnado, superando modelos asistenciales o deficitarios y avanzando hacia marcos sociales y biopsicosociales de la discapacidad que reconocen la interacción entre las personas y los contextos educativos como elemento clave de la inclusión (OMS, 2001). En este marco se sitúa el programa IDEATE (Inclusive Digital Education and Teacher Empowerment Academy), una iniciativa Erasmus+ Teacher Academies (2025–2028) orientada a fortalecer la formación inicial y continua del profesorado para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y digitalmente competentes. El proyecto reúne a universidades, centros educativos y organizaciones sociales de Rumanía, España, Alemania, Italia y Grecia, y concibe al profesorado como agente clave de transformación educativa. IDEATE adopta un enfoque basado en la evidencia y en los principios de la educación inclusiva, la neurodiversidad y el diseño universal, integrando una visión crítica de la digitalización educativa. La propuesta formativa se articula a través de la Plataforma IDEATE Academy, un entorno digital abierto que ofrece recursos educativos abiertos y módulos formativos interactivos. El programa se estructura en cuatro módulos: (1) competencias personales y bienestar docente, entendiendo el bienestar emocional como una competencia pedagógica esencial para la inclusión; (2) fundamentos teóricos de la inclusión, la neurodiversidad y los marcos normativos europeos e internacionales; (3) gestión inclusiva del aula mediante enfoques preventivos, relacionales y universales, apoyados en el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL); y (4) uso crítico, ético e inclusivo de herramientas digitales y tecnologías emergentes. Durante el primer año del proyecto se han definido los contenidos y la estructura de los módulos y se ha implementado un modelo de Training of Trainers (ToT) como estrategia de transferencia y sostenibilidad. A través de este enfoque, IDEATE aspira a generar un impacto duradero en la formación docente y a contribuir al desarrollo de sistemas educativos europeos más inclusivos, equitativos y digitalmente responsables.

Para saber más

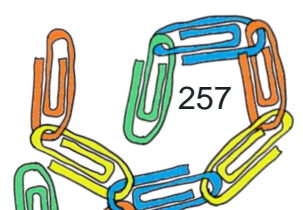
Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas.





Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud* (CIF). OMS.

Unión Europea. (2021). *Conclusiones del Consejo sobre la equidad y la inclusión en la educación y la formación para promover el éxito educativo de todos* (2021/C 221/02). Diario Oficial de la Unión Europea.



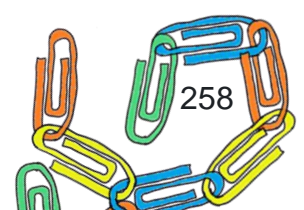


DESARROLLO DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES: EVIDENCIAS DEL PROYECTO WAY

Rui Fonte
Fundação Lapa do Lobo

Resumen

La presente comunicación analiza las transformaciones observadas en la relación pedagógica entre profesores y alumnos, desde la perspectiva de los docentes implicados en el Proyecto WAY, una investigación centrada en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje mediante prácticas de observación entre iguales en contexto escolar. Integrado en una investigación de mayor alcance, el estudio adopta un enfoque cualitativo, con el propósito de comprender en profundidad los significados que los profesores atribuyen a los cambios producidos en sus prácticas e interacciones pedagógicas. Para la recogida de datos se recurrió a grupos focales, que posibilitaron el intercambio y la problematización colectiva de las experiencias vividas, así como a rejillas de observación reflexiva cumplimentadas por los docentes tras la implementación de las actividades en los centros educativos. El corpus de análisis está constituido por tres grupos focales y 98 registros de intervención docente, los cuales fueron sometidos a un proceso sistemático de Análisis de Contenido. Los resultados evidencian cambios significativos en la dimensión relacional de la práctica pedagógica, reflejados en el fortalecimiento de la confianza mutua entre profesores y alumnos y en la emergencia de interacciones más dialogantes y constructivas. La cooperación y el reparto de responsabilidades entre los distintos agentes favorecieron la consolidación de vínculos educativos más sólidos y el desarrollo de culturas de aprendizaje colaborativas, en las que la orientación docente y la autonomía del alumnado se articulan de manera equilibrada. Asimismo, la observación entre iguales se reveló como un dispositivo que potencia la implicación del alumnado, el desarrollo de la autonomía y la corresponsabilización en los procesos de aprendizaje. Paralelamente, permitió a los profesores una reflexión más sistemática y crítica sobre la adecuación de las tareas propuestas, la organización de los grupos y el impacto de sus decisiones pedagógicas en la implicación y el progreso de los alumnos.





PENSAMIENTO CRÍTICO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO RESPUESTA A LA DISCRIMINACIÓN HACIA LA POBLACIÓN MIGRANTE

Irene Galán Ríos y Clara Monteagudo Benítez
Universidad de Huelva

Resumen

La diversidad forma parte natural del ser humano, al igual que la tradición itinerante y migrante de las personas. Factores como la globalización y la situación socioeconómica se conectan con la realidad de nuestra sociedad, donde los flujos migratorios son cada vez mayores. En consecuencia, el hipernacionalismo surge como respuesta a estas situaciones, generando rechazo hacia lo extraño (Martínez y López, 2022). Esta tendencia comienza a asentarse en los constructos de los menores, ante ello, la educación desempeña un papel fundamental como vía hacia la inclusión, a través del desarrollo del pensamiento crítico (Cabezas, 2022). Se propone compartir el estudio de una Investigación-Acción en su primera fase, cuyo objetivo es conocer y actuar con menores en materia de educación inclusiva sobre cuestiones migratorias desde una perspectiva interseccional, mediante el desarrollo del pensamiento crítico. Todo ello se lleva a cabo a través de la intervención en diferentes centros educativos de Huelva desde Educación Infantil hasta Secundaria. Se realiza un análisis previo de las ideas del alumnado, entrevistas con docentes de los centros e intervención mediante dinámicas como el diálogo reflexivo, la introspección y la gamificación (Deterding y Dixon, 2022). Los resultados obtenidos establecen la necesidad de una intervención previa a la sesión de pensamiento crítico, ya que el análisis inicial de las ideas del alumnado evidencia la presencia de estereotipos y concepciones poco elaboradas en torno a las cuestiones migratorias y la diversidad cultural. Se resalta la imperiosidad de seguir interviniendo con el alumnado de manera directa y transversal sobre la temática, con el fin de desmontar mitos y favorecer actitudes y comportamientos vinculados al pensamiento crítico, creando así una herramienta frente a las discriminaciones. El alumnado establece, como norma general, un espacio de debate que genera interacción entre iguales y permite una tutorización y diálogos horizontales. Se crea un espacio de reflexión seguro en el que expresarse, incluso compartiendo historias de vida que emergen a través de la reflexión y el diálogo compartido, en sintonía con la mayéutica, interactuando a su vez con la gamificación, lo que genera atracción, motivación y participación de todo el alumnado (Freire y Giroux, 2022).

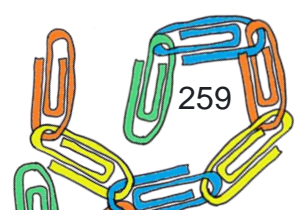
Para saber más

Cabezas, M. (2022). *La infancia invisible. Cuestiones ético-políticas sobre los niños*. Tecnos.

Crenshaw, K., y Zuberi, T. (2020). An intersectional approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 1-15.

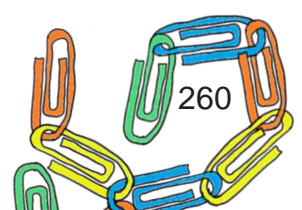
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1617511>

Darder, A., y Torres, R. D. (2021). *Pedagogía crítica: Teoría y práctica en contextos diversos*. Graó.





- De Nardis, S., y Cazzato, V. (2021). Globalization, migration, and the rise of populism. *Global Policy*, 12(2), 1758-5899. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12982>
- Deterding, S., y Dixon, D. (2022). Gamification and the role of education in children's critical thinking development. *Computers & Education*, 183, 104814. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104814>
- Facione, P. A., y Facione, N. C. (2021). Fostering critical thinking in children: A holistic approach. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 100747. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100747>
- Freire, P., y Giroux, H. (2022). Critical pedagogy and the role of education in a globalized society. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), 1-15. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1930493>
- Martínez, R., y López, M. (2022). Hipernacionalismo y su influencia en la educación contemporánea. *Revista de Educación*, 389, 35-50. <https://doi.org/10.33425/02137132.2022.389.03>
- Pérez, J. (2020). La reflexión crítica en la educación: estrategias para el aula inclusiva. *Educación y Educadores*, 23(2), 199-215. <https://doi.org/10.5294/educ.2020.23.2.2>





METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN BÁSICA: ANÁLISIS DEL CONTEXTO ASTURIANO

Andrea María González López y Sara de la Fuente González
Universidad de Oviedo

Resumen

Los planteamientos metodológicos activos están ganando terreno en el sistema educativo, en paralelo al impulso de una educación inclusiva orientada a reducir barreras y favorecer la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. En este marco, el empleo de metodologías activas y de recursos tecnológicos se ha extendido por su potencial para promover la implicación del alumnado y diversificar el acceso, la interacción y la expresión en el aula. Por ello, el objetivo principal de este trabajo es investigar las metodologías activas que se están aplicando en las aulas de Educación Básica del Principado de Asturias, así como su empleo en combinación con las TIC. La metodología empleada en este estudio tiene carácter cuantitativo, mayoritariamente descriptivo. Se recabó información de 557 docentes mediante un instrumento breve diseñado ad hoc como diagnóstico inicial para centrar la investigación doctoral. El cuestionario integra preguntas cerradas y abiertas, vinculadas al conocimiento docente sobre metodologías activas, su frecuencia de uso y la combinación con recursos tecnológicos. Los resultados muestran que las metodologías activas más utilizadas por el profesorado son principalmente el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos, seguidas de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos. Por otro lado, las metodologías menos empleadas son las comunidades de aprendizaje, las unidades integradas y el aprendizaje basado en retos. Además, el profesorado hace alusión a otros métodos activos que también aplica en sus aulas. Los docentes afirman emplear recursos tecnológicos en combinación con las metodologías activas. A modo de conclusión, se ha podido comprobar que el profesorado utiliza una amplia variedad de metodologías activas, lo que ha permitido elaborar un esbozo más completo de los planteamientos metodológicos desarrollados en las aulas. A su vez, se resalta el uso mayoritario de las TIC. Esto sugiere un contexto de renovación metodológica, con potencial para apoyar prácticas inclusivas al ampliar las oportunidades de participación del alumnado.

Agradecimientos

Este estudio se ha desarrollado gracias a la Ayuda Severo Ochoa para la investigación y docencia del Principado de Asturias, convocatoria 2021.





LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO ASIGNATURA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL. UN ENFOQUE CRÍTICO HACIA LA DISCRIMINACIÓN ÉTNICA Y ECONÓMICA.

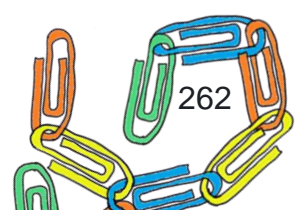
Omar Khadzh-Khamed Syniavska, Callum David William Richardson y Elena López Cañada
Universitat de València (Facultat de Formació del Professorat)

Resumen

Los comportamientos discriminatorios son altamente perjudiciales, generan divisiones, perpetúan desigualdades y corrompen la cohesión social que es un elemento clave en nuestra sociedad. Un centro educativo es una pequeña representación de la sociedad donde el alumnado suele reproducir este tipo de conductas. La Educación Física como asignatura inminentemente práctica puede convertirse en un escenario idóneo para sacar a luz y transformar estos comportamientos. Se planteó una intervención y una posterior investigación cualitativa dentro del paradigma crítico, con el objetivo de concienciar y estimular a los estudiantes a reflexionar sobre los estereotipos raciales y las conductas discriminatorias que pueden estar normalizadas en las sesiones de Educación Física. La intervención se desarrolló a lo largo de cinco sesiones donde participaron 44 estudiantes de 2º, 3º y 4º de la ESO. Los instrumentos empleados para la recogida de datos del presente estudio son el diario de campo del investigador y una tarea de reflexión que el alumnado tenía que hacer después de haber participado en las sesiones. Los resultados obtenidos muestran que esta propuesta puede tener una gran influencia en los estudiantes, animándolos a cuestionar y desafiar las percepciones y comportamientos preexistentes. Se evidenció una notable transformación en la percepción del alumnado, indicando que las sesiones pueden ser útiles para abordar y combatir la discriminación y los prejuicios raciales en el ámbito educativo. Se concluye que la Educación Física transformadora a partir del uso de las pedagogías críticas resulta eficaz para promover la justicia social y la equidad entre el alumnado.

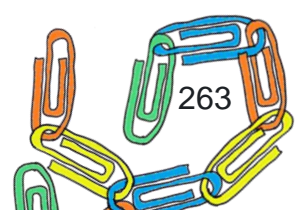
Para saber más

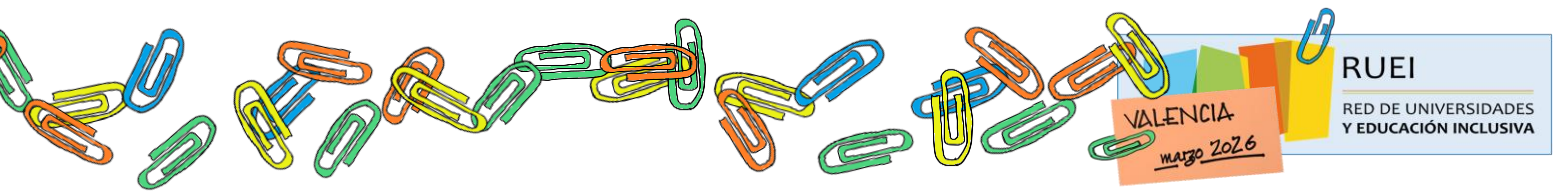
- Brasó i Rius, J., & Torredadella Flix, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina Y Ciencias de La Actividad Física Y Del Deporte*, 18(71), 441–462. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>
- Felis-Anaya, M., Martos-García, D., & Devís-Devís, J. (2018). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(23), 314- 329. <https://doi.org/10.1177/1356336X17691215>
- Martos, D., Catalán, E. L., & Bonafé, J. M. (2018). *Educación Física y pedagogía crítica: una necesidad educativa*. In E. Catalán & D. Martos (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica: propuestas para la transformación personal y social*. (pp. 29-52). Universitat de València.





- Monforte, J., & Pérez Samaniego, V. (2017). El miedo en educación física: Una historia reconocible. *Movimento: Revista Da Escola de Educação Física*, 23(1), 85–100. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.71272>
- Monforte, J., Coret, N. D., & Colomer, J. Ú. (2019). Sobre el carácter ideológico de la educación (Física). *Tándem: Didáctica de la educación Física*, (63), 41-46.
- Monzonís Martínez, N., & Capllonch Bujosa, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, 25, 180–185. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34509>



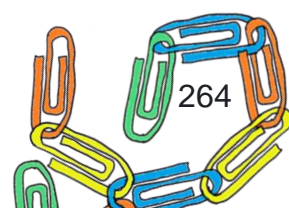


PODCASTING Y CO-EVALUACIÓN: UNA ESTRATEGIA PARA LA INCLUSIÓN DEL ESTUDIANTADO

María Ángeles Llopis Nebot y Anna Sánchez Caballé
Universitat Jaume I

Resumen

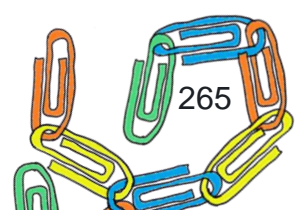
La integración del podcasting en la asignatura de Tecnología Educativa dentro de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria está vinculada al desarrollo de la competencia digital docente (CDD) (Falloon, 2020). Esta competencia se articula, entre otros, dentro del marco europeo DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017). Entre las diferentes áreas que ofrece DigCompEdu, se encuentra el Empoderamiento del Estudiantado, que promueve la accesibilidad, la participación activa y la personalización del aprendizaje, siendo clave para la inclusión, ya que propone ofrecer entornos flexibles que permitan al alumnado aprender desde sus propias fortalezas y necesidades. Asimismo, el área de Evaluación con Tecnología, subraya la importancia de utilizar herramientas digitales para favorecer procesos evaluativos formativos, transparentes y participativos. Las rúbricas son herramientas idóneas para promover la coevaluación y la autoevaluación en la educación superior, especialmente en la formación inicial del profesorado, con un impacto positivo en el aprendizaje (Raposo-Rivas y Gallego-Arrufat, 2016). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un enfoque metodológico adecuado para trabajar el uso del podcast en el aula, al promover múltiples formas de implicación, representación y expresión. El podcasting responde de manera natural a estos principios: ofrece opciones para que el alumnado participe desde distintos roles, facilita el acceso a la información mediante formatos variados y permite demostrar el aprendizaje de diversas maneras (Gunderson y Cumming, 2023). El objetivo de la presente comunicación es diseñar y validar dos rúbricas inclusivas para actividades de podcasting. A través de un proyecto de innovación (Ref.:55895/25) y bajo la metodología Design Based Research (DBR), que permite analizar, diseñar, desarrollar y evaluar propuestas educativas (Plomp y Nieveen, 2009), se han elaborado dos rúbricas para evaluar la actividad del podcasting: de coevaluación, y de autoevaluación. Las rúbricas han sido sometidas a un primer proceso de validación por 7 expertos/as (71,4% mujeres y 28,6 hombres), profesorado de educación superior de diferentes ámbitos de conocimiento, experiencia en actividades de podcasting (57,1%) y de evaluación mediante rúbricas (85,7%), quienes han señalado la necesidad de concretar algunos descriptores para reducir la subjetividad en la evaluación y avanzar hacia una evaluación más equitativa, alineada con los principios del DUA. A partir de estas aportaciones, se han reformulado determinados ítems y se han incorporado preguntas abiertas y reflexivas a las propuestas de coevaluación y autoevaluación. Asimismo, los expertos/as destacan como fortalezas la claridad de la rúbrica, la adecuada progresión entre niveles de desempeño y el uso de un lenguaje accesible, aspectos que favorecen la comprensión, la autorregulación y la inclusión del alumnado. Actualmente, se está llevando a cabo una primera iteración con el alumnado del Grado de Educación Infantil (120-130 personas aproximadamente) y el Grado de Educación Primaria (120-130 personas aproximadamente), tras la cual se realizará el ajuste definitivo de las rúbricas.





Para saber más

- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2449–2472. Doi: 10.1007/s11423-020-09767-4
- Gunderson, J. L., y Cumming, T. M. (2023). Podcasting in higher education as a component of Universal Design for Learning: A systematic review of the literature. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(4), 591-601. Doi: 10.1080/14703297.2022.2075430
- Plomp, T., y Nieveen, N. (2009). *An introduction to educational design research*. Netherlands Institute for curriculum development (SLO).
- Raposo-Rivas, M. y Gallego-Arrufat, M. J. (2016). University Students' Perceptions of Electronic Rubric-Based Assessment. *Digital Education Review*, 30, 221-233.
- Redecker, C., i Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators. *DigCompEdu. JRC Science Hub*. European Commission 10.2760/159770





RECURSOS PARA UNA ENSEÑANZA BILINGÜE E INCLUSIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

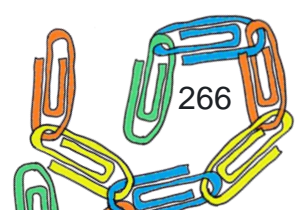
Elena Martín Pastor
Universidad de Salamanca

Resumen

La convergencia entre el fomento del plurilingüismo y la garantía de una educación inclusiva constituye uno de los desafíos más complejos del panorama educativo actual. Si bien la enseñanza bilingüe ha experimentado un crecimiento exponencial en España, su implementación práctica conlleva retos significativos para asegurar que el aprendizaje de contenidos en una lengua extranjera no se convierta en una barrera para el alumnado. En este contexto, la presente comunicación expone un recurso pedagógico integral, elaborado como resultado de transferencia de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio sobre enseñanza bilingüe y atención a la diversidad (Proyecto EBYAD). La justificación de este recurso se cimenta en un diagnóstico previo sobre el grado de inclusión en las aulas de Educación Primaria de Castilla y León, realizado a partir de las perspectivas de más de 300 docentes y 2.700 estudiantes de los tres últimos cursos de la etapa. Basándose en las necesidades formativas detectadas en dicho estudio, se ha desarrollado un manual estructurado en dos módulos complementarios. El primer módulo, de carácter teórico-conceptual, tiene como finalidad delimitar los enfoques pedagógicos que sustentan una praxis inclusiva. En él se abordan elementos clave como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el enfoque AICLE, el andamiaje y la evaluación formativa, ofreciendo al docente estrategias concretas para la gestión de la heterogeneidad. Por su parte, el segundo módulo se orienta a la aplicación práctica mediante el diseño de situaciones de aprendizaje específicas para el área de Science. Esta propuesta aplicada no se concibe como un modelo cerrado, sino como una guía flexible y adaptable que ejemplifica cómo operacionalizar los apoyos necesarios. En definitiva, el trabajo ofrece herramientas funcionales para transformar el aula bilingüe en un espacio de aprendizaje accesible, equitativo y de calidad para todo el alumnado.

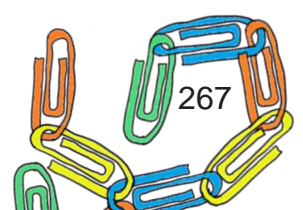
Para saber más

- Durán-Martínez, R., González-Ortega, E., Martín-Pastor, E., & Pérez-García, E. (2024). Inclusive teaching practices implemented in primary school bilingual programmes in Spain: Teachers' views and associated factors. *System*, 124. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2024.103393>
- Durán Martínez, R., & Martín Pastor, M. E. (2025). *Recursos para la enseñanza bilingüe y atención a la diversidad en educación primaria*. Aula Magna McGraw Hill.
- Durán-Martínez, R., & Martín-Pastor, E. (2023). *Bilingual education and attention to diversity: Key issues in primary education teacher training in Spain*. En Handbook of Research on Training Teachers for Bilingual Education in Primary Schools (pp. 155-185). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6179-2.CH008>





- Durán Martínez, R., Martín Pastor, M. E., & Martínez Abad, F. (2020). ¿Es inclusiva la enseñanza bilingüe? Análisis de la presencia y apoyos en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(2), 65-82. <https://doi.org/10.13042/BORDON.2020.71484>
- Durán Martínez, R., Pérez García, E., González Ortega, E., & Martín Pastor, M. E. (2025). Prácticas inclusivas en los programas bilingües de educación primaria: percepción de los estudiantes y factores asociados. *Revista de educación*, 408, 266-281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-681>
- Martín Pastor, M. E., & Durán Martínez, R. (2019). La inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: un análisis documental. *Revista complutense de educación*, 30(2), 589-604. <https://doi.org/10.5209/RCED.57871>
- Sánchez-Barbero, B., Martín-Pastor, E., Durán-Martínez, R., & Torrecilla Sánchez, E. M. (2025). Inclusive teaching practices in bilingual education (IT-BE) in Spanish monolingual regions: design and validation of an assessment tool. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 28(5), 612-627. <https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2446986>





EL APRENDIZAJE Y SERVICIO ¿AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD O SUPEDITADA A OTRAS METODOLOGÍAS?

Ana Zarzuela Castro, Mar Lugo-Muñoz
Universidad de Cádiz

Resumen

El Aprendizaje y Servicio es bien conocida como una de las pedagogías actuales de mayor trascendencia en cuanto a ponernos a la escucha y al servicio de los contextos con los que trabajamos (Batlle, 2020; Deeley, 2016). En este caso particular, presentamos el proyecto llamado “Participación Comunitaria y Educación Ambiental: Aprendizaje-Servicio con enfoque intergeneracional en el ámbito escolar” desarrollado en la Universidad de Cádiz como parte de los Proyectos de Innovación y Mejora Docente presentados en el curso 2025/2026. Bajo este paraguas se desarrolla un proyecto en dos fases complementarias: una primera fase de fortalecimiento del vínculo intergeneracional a través de entrevistas a las personas mayores de su contexto familiar con el objeto de visibilizar y poner en valor las historias vividas en un contexto histórico particular; y una segunda fase en la que se realizará la reconstrucción de un huerto escolar a raíz de ese fortalecimiento de lazos. De esta manera, nos encontramos con la participación de 30 estudiantes universitarios del tercero del Grado de Educación Infantil, el alumnado del centro educativo en particular (un total de 75 estudiantes de Educación Infantil) y 6 familias como alianza clave del proceso; favoreciendo un enfoque educativo más inclusivo, colaborativo y comunitario. Pero llegado el momento de realizar la celebración nos hemos encontrado con una imposición externa al proyecto para paralizarlo porque pisaban otras experiencias que se iban a desarrollar en el centro. Esto nos hace querer aprovechar la oportunidad para reflexionar sobre la esencia misma del Aprendizaje y Servicio Crítico (Mitchell, 2008), en qué términos se está poniendo en práctica en los centros educativos y la posibilidad de generar espacios de construcción de proyectos desde las voces de las personas participantes y crear contextos verdaderamente justos, democráticos y equitativos muy en la línea de lo que plantea Freire (1970).

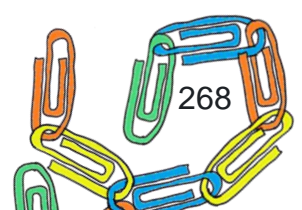
Para saber más

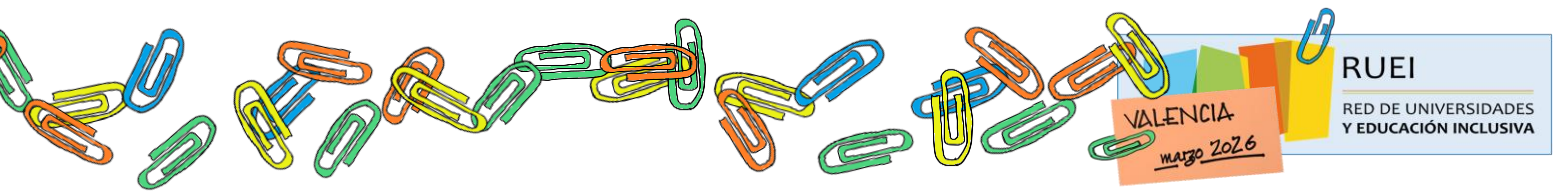
Batlle Suñer, R. (2020). *Aprendizaje-servicio: Compromiso social en acción*. Santillana Educación.

Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea Ediciones.

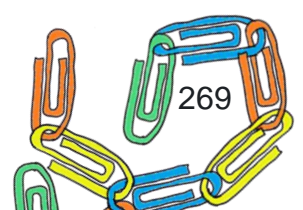
Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50–65





MESA DE COMUNICACIONES 12: PARTICIPACIÓN SOCIAL, FAMILIAS Y TEJIDO ASOCIATIVO



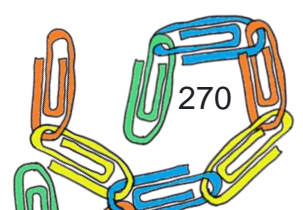


ENFERMEDADES RARAS: EXPERIENCIAS Y NECESIDADES DE LAS FAMILIAS MEDIANTE LA INDAGACIÓN NARRATIVA Y VISUAL

Estibaliz Amenabarro, Leire Darretxe y Nagore Ozerinjauregi
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

Resumen

Las familias que conviven con personas afectadas por enfermedades raras (ER) se enfrentan a contextos altamente complejos que combinan incertidumbre clínica, exigencias emocionales y desafíos educativos, sociales y sanitarios específicos. El presente estudio tiene como propósito analizar en profundidad las vivencias y necesidades expresadas por estas familias, identificar los dilemas y retos que deben afrontar en su vida cotidiana y examinar la respuesta inclusiva que reciben desde los distintos sistemas por los que transitan. Se trata de un estudio cualitativo de carácter interpretativo, en el que participaron dieciocho familias (23 participantes) residentes en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Para la recogida de información, se emplearon grupos focales en los que se integraron técnicas de narración fotográfica o foto-elicitación, con el fin de favorecer la expresión de experiencias subjetivas y significados profundos vinculados al proceso de convivencia con una ER. Los resultados evidencian que las respuestas institucionales ofrecidas a estas familias son heterogéneas y, en muchos casos, insuficientes para atender de manera integral las necesidades planteadas en los ámbitos educativo, sanitario y social. Las familias valoran de forma más positiva la atención proporcionada por el sistema educativo, mientras que el ámbito social se percibe como especialmente estresante debido a la falta de apoyos adecuados y a la escasa sensibilidad hacia la singularidad de estas situaciones. En conclusión, se observa la necesidad de fortalecer la coordinación entre los sistemas educativo, sanitario y social con el objetivo de brindar una respuesta integral a las familias proporcionando el acompañamiento que requieren frente al sentimiento de reducir el sentimiento de vacío y soledad que experimentan. La baja prevalencia de las ER contribuye a su limitada visibilidad pública, lo que exige el desarrollo de políticas intersectoriales que sitúen en el centro las condiciones de vida y los derechos de las personas afectadas y de sus familias.





TEJIENDO INCLUSIÓN DESDE LA COMUNIDAD: LA PRAXIS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO.

Laura Cepeda Villanueva
Universidad Alcalá

Resumen

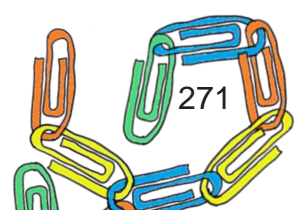
Este trabajo presenta el Proceso Diverze como una propuesta de pedagogía social comunitaria que sitúa el ocio inclusivo en el centro de la acción socioeducativa y de la transformación social. Diverze se desarrolla en distintos contextos comunitarios con la participación de jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad, abordando la inclusión no solo como acceso a actividades compartidas, sino como la capacidad real de ejercer influencia, tomar decisiones y formar parte activa de la vida comunitaria. La investigación adopta una metodología cualitativa e inclusiva basada en la co-construcción de conocimiento con participantes, profesionales y agentes comunitarios, utilizando observación participante, grupos de discusión y narrativas biográficas para comprender los procesos vividos y su impacto en las trayectorias personales y sociales (Booth & Ainscow, 2002; Messiou, 2017; Echeita, 2017). Los resultados evidencian mejoras significativas en la participación social, la autonomía y la construcción de redes de apoyo y confianza, materializadas en la autogestión de actividades de ocio, la implicación en la toma de decisiones y la consolidación de vínculos comunitarios (Caride, 2005; García-García & Cotrina, 2023; Morata, 2014). Asimismo, se identifican cambios en la percepción de la diversidad, cada vez más valorada como elemento que enriquece la convivencia y fortalece la cohesión social. Los indicadores muestran un aumento del 65 % en la participación activa, más intervenciones espontáneas y apoyo entre pares, y mejoras en autoestima, autoconfianza y sentido de pertenencia (Subirats, 2019). La discusión subraya que el ocio inclusivo, articulado desde una perspectiva de pedagogía social comunitaria, constituye un espacio privilegiado para garantizar derechos socioeducativos, promover la justicia social y generar inclusiones sostenibles y significativas (Morata, 2014; García-García & Cotrina, 2023). El Proceso Diverze confirma que priorizar la participación, el diálogo, la colaboración y la experimentación permite transformar el rol de las personas en la comunidad y fortalecer un “nosotros” comunitario capaz de sostener vínculos y aprendizajes más allá del marco del proyecto. Estos hallazgos destacan la relevancia de ampliar experiencias socioeducativas centradas en las personas y en su capacidad de agencia.

Para saber más

Booth, T. & Ainscow, M. (2002.) *Index for inclusion*. Center of Studies on Inclusive Education.

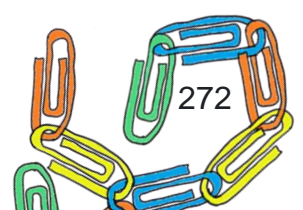
Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Gedisa.

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>





- García-García M. & Cotrina, M. (2023). Generations of the Community Perspective in Today's Inclusive Education. *Education Sciences*, 13(10). <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13101027>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink. *International journal of inclusive education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral, Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 57,13-32. <https://bit.ly/40EpqbO>
- Subirats, J. (2019). *Pobreza y exclusión social en España: Un análisis territorializado*.





CALIDAD DE VIDA DE FAMILIAS CON HIJOS E HIJAS CON ENFERMEDADES RARAS

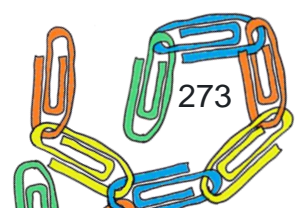
Leire Darretxe, Nagore Ozerinjauregi y Estibaliz Amenabarro
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

Resumen

Este trabajo se enmarca en un proyecto desarrollado por el equipo de investigación IN-KLUNI de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU) titulado “Coordinación socio-sanitaria-educativa para la mejora de la calidad de vida de las familias con hijos e hijas con Enfermedades Raras en la Comunidad Autónoma del País Vasco”. El estudio analiza aspectos relevantes de la calidad de vida de niños y niñas con Enfermedades Raras en edad escolar, a partir de las percepciones de sus familias y de diferentes profesionales de los ámbitos educativo, social y sanitario que les atienden. Mediante una metodología de investigación inclusiva se llevaron a cabo entrevistas a informantes clave, grupos focales con familias y profesionales, así como una reunión interterritorial. Los resultados presentados se relacionan con la perspectiva conceptual de la calidad de vida e identifican los principales obstáculos y facilitadores que influyen en su mejora, generando diversas categorías surgidas de los diálogos con las personas participantes. Como conclusiones, se destacan ideas claves para dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas con Enfermedades Raras, orientadas a mejorar su calidad de vida. Asimismo, se subraya la importancia de reconocer la singularidad de cada persona y de ofrecer respuestas personalizadas dentro de un enfoque integral y coordinado.

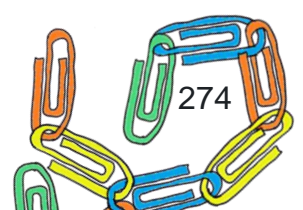
Para saber más

- De Clercq, E., Schmieg, H. V., Gregorowius, D., & Streuli, J. C. (2025). Quality of life among children and young adults with rare diseases. A parental perspective. *European Journal of Pediatrics*, 184(8), 510. <https://10.1007/s00431-025-06293-4>
- Gaintza, Z., Ozerinjauregi, N., & Arostegui, I. (2018). Educational inclusion of students with rare diseases: Schooling students with spina bifida. *British Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 250–257. <https://10.1111/bld.12246>
- Gaintza, Z., Arostegui, I., & Jimenez-Jimenez, J. (2024). Interdisciplinary and coordinated proposal for the improvement of the quality of life of children with rare diseases and their families. *Aula Abierta*, 53(4), 325–331. <https://10.17811/rifie.21385>
- Gimenez-Lozano, C., Paramo-Rodriguez, L., Caverro-Carbonell, C., Corpas-Burgos, F., Lopez-Maside, A., Guardiola-Villarraig, S., & Zurriaga, O. (2022). Rare Diseases: Needs and Impact for Patients and Families: A Cross-Sectional Study in the Valencian Region, Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 10366. <https://10.3390/ijerph191610366>





- Paz-Lourido, B., Negre, F., de la Iglesia, B., & Verger, S. (2020). Influence of schooling on the health-related quality of life of children with rare diseases. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(1). <https://10.1186/s12955-020-01351-x>
- Tejada-Ortigosa, E.M., Flores-Rojas, K., Moreno-Quintana, L., Carmen Muñoz-Villanueva, M.C., Pérez-Navero, J.L., & Gil-Campos, M. (2019). Health and socio-educational needs of the families and children with rare metabolic diseases: Qualitative study in a tertiary hospital. *Anales De Pediatría*, 90(1), 42–50. <https://10.1016/j.anpedi.2018.03.003>
- Verger, S., Negre, F., Fernandez-Hawrylak, M., & Paz-Lourido, B. (2021). The Impact of the Coordination between Healthcare and Educational Personnel on the Health and Inclusion of Children and Adolescents with Rare Diseases. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6538. <https://10.3390/ijerph18126538>
- Walton, H., Simpson, A., Ramsay, A. I. G., Hunter, A., Jones, J., Ng, P. L., Leeson-Beevers, K., Bloom, L., Kai, J., Kokocinska, M., Sutcliffe, A. G., Morris, S., & Fulop, N. J. (2022). Development of models of care coordination for rare conditions: a qualitative study. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 17(1), 49. <https://10.1186/s13023-022-02190-3>





INCLUIR DESDE LO NO FORMAL: REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MOVIMIENTO SCOUT (2000–2025)

Susana Escorza Piña
Universidad de Cádiz

Resumen

La educación inclusiva constituye un principio clave de las políticas internacionales y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), orientado a garantizar la equidad, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Sin embargo, la mayoría de los estudios se han centrado en el ámbito formal, mientras que la educación no formal —como es el caso del Movimiento Scout— permanece escasamente explorada a pesar de su alto potencial para el desarrollo integral y la convivencia en diversidad (Trilla y Romero, 2009). El Movimiento Scout destaca como una de las experiencias comunitarias más consolidadas en el fomento de la participación, la ciudadanía activa y la igualdad de oportunidades (Díez, 2014). Este trabajo presenta el diseño de una revisión sistemática cuyo objetivo es analizar los fundamentos teóricos y enfoques conceptuales sobre inclusión educativa en contextos de educación no formal, con especial atención a las experiencias del escultismo. El estudio se desarrollará siguiendo rigurosamente las directrices PRISMA 2020 (Page et al., 2021), que estructuran el proceso en cuatro fases: identificación, mediante estrategias de búsqueda combinadas en Web of Science (WoS) y Scopus entre 2000 y 2025; cribado, con la eliminación de duplicados y revisión de títulos y resúmenes; elegibilidad, mediante la lectura completa de los textos preseleccionados; e inclusión, en la que se determinarán definitivamente los estudios válidos. Además, se aplicarán criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos —tipo de publicación revisada por pares, adecuación temática, idioma, disponibilidad del texto completo, ámbito educativo y periodo temporal— con el fin de asegurar la transparencia, la consistencia metodológica y la fiabilidad del proceso. Los estudios incluidos serán analizados a través de una matriz sistemática de extracción de datos que recogerá información sobre los marcos teóricos, las metodologías empleadas, las características contextuales y los principales resultados. Se espera identificar una evolución progresiva del concepto de inclusión en los entornos no formales, con una creciente influencia de paradigmas socioeducativos basados en la participación, el aprendizaje experiencial y la diversidad (Booth & Ainscow, 2011; Kolb, 2014). Asimismo, se prevé una escasez de investigaciones centradas explícitamente en el Movimiento Scout, lo que confirma la pertinencia de profundizar en su potencial pedagógico. Esta revisión ofrecerá una síntesis sistemática que contribuirá a fundamentar el marco teórico de la tesis doctoral y a visibilizar la relevancia inclusiva de los contextos educativos no formales.

Para saber más

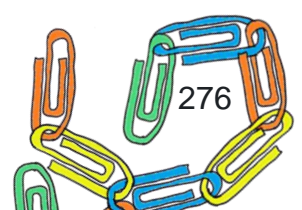
Booth, T. & Ainscow, M. (2011) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Díez Prieto, A. (2014). Educar(nos), 67, 5-6. (Ejemplar dedicado a: Explorar el Escultismo)





- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Trilla Bernet, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel
- Trilla Bernet, J., & Romero Ysern, R. (2009). La educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales y educación social. Cuestiones Pedagógicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 10-11. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10283>





LÍNEAS DE ACTUACIÓN PARA AVANZAR EN LA ATENCIÓN COORDINADA DE LAS FAMILIAS QUE CONVIVEN CON UNA ENFERMEDAD RARA

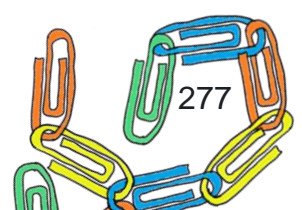
Zuriñe Gaintza e Igone Aróstegui
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

La investigación desarrollada en torno a la calidad de vida de familias de niños/as con enfermedades raras (ER) identifica como elemento clave el trabajo coordinado entre los diferentes servicios y agentes para responder de una manera integral a sus necesidades y mejorar su calidad de vida. Poniendo en el centro a las familias, el objetivo de este trabajo consistió en recopilar buenas prácticas para avanzar en el trabajo colaborativo entre ámbitos (educativo, social y sanitario) y atender de manera eficaz y eficiente las necesidades de estos/as niños/as. La metodología fue de corte cualitativa-participativa con perspectiva inclusiva. Para el estudio se seleccionaron 3 casos de familias del País Vasco con un hijo/a con ER, con necesidades educativas especiales y escolarizados en centros de educación primaria y satisfechas con la respuesta coordinada recibida. La recogida de datos se realizó con entrevistas semiestructuradas con las familias y grupos focales con los profesionales. La muestra total fueron 3 familias y 21 profesionales de los tres ámbitos. El análisis de resultados reveló tres líneas de actuación para avanzar en el trabajo colaborativo entre servicios y mejorar la calidad de vida de estas familias. (1) Con el menor, desde los 0 años hasta el final de la escolarización, atención integral: detectar, prevenir e intervenir; planificar los momentos de transición; y activar un expediente compartido entre ámbitos y con seguimiento de la familia. (2) Con los profesionales, concretar tareas: delimitar objetivos y funciones; elegir una figura profesional de coordinación de caso; identificar profesionales y grupos de trabajo; crear espacios de encuentro; y construir una base de datos digitalizada común. (3) Con la familia, favorecer su presencia y participación: generar espacios de encuentro; clarificar expectativas; reflexionar sobre la carga familiar; informar sobre ayudas y programas; facilitar la comunicación clara, abierta y honesta; acompañar profesionalmente; y garantizar su participación en el plan de actuación. Estas prácticas favorecerán un aprovechamiento efectivo de los recursos desde el punto de vista de la sostenibilidad en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el ODS 3 de salud y bienestar y el ODS 4 para una educación de calidad.

Para saber más

- Gaintza, Z., Aróstegui, I., & Jiménez-Jiménez, J. (2024). Propuesta interdisciplinar y coordinada para la mejora de la calidad de vida de los niños y niñas con enfermedades raras y de sus familias. *Aula abierta*, 53(4), 325-331. <https://doi.org/10.17811/rifie.21385>
- Gaintza, Z., Ozerinjauregi, N. & Aróstegui, I. (2018). Educational inclusion of students with rare diseases: Schooling students with spina bifida. *British Journal of Learning Disabilities*, 46, 250-257. <https://doi.org/10.1111/bld.12246>





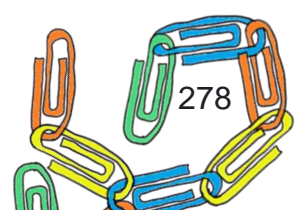
Himmelman, A. T. (2002). Definitions, Decision-making models, Roles, and Colaboration Process Guide. Himmelman consulting.

Monzón J., Aróstegui, I. & Ozerinjauregi, N. (Coords.). (2017). *Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva*. Octaedro

Ubieto, J. R. (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Gedisa.

Verger, S., Negre, F., Fernández-Hawrylak, M. & Paz-Lourido, B. (2021). The impact of the coordination between healthcare and educational personnel on the health and inclusion of children and adolescents with rare diseases. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126538>

Van der Lippe, C., Neteland, I. & Feragen, K. B. (2022). Children with a rare congenital genetic disorder: a systematic review of parent experiences. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 17(1), 375. <https://10.1186/s13023-022-02525-0>





INLUCIENCIA: COMUNICANDO CIENCIA PARA CONSTRUIR UNA SOCIEDAD MÁS INCLUSIVA

Inmaculada Gómez Hurtado, Pilar García Rodríguez y
Francisco Javier García Prieto
Universidad de Huelva

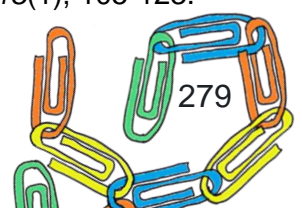
Resumen

La inclusión social y educativa es un objetivo prioritario de todos los países del mundo. El proyecto que presentamos se trata de una iniciativa nueva que surge para comunicar resultados de diferentes proyectos de investigación de distintas áreas de conocimiento (Proyecto FEDER “Estudio de casos múltiples a través de las voces de los estudiantes de ESO. ¿Cómo influyen los entornos en los aprendizajes y en la inclusión en las aulas?” UHU-1256187, “Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía” (EDU2015-67953-P financiado por MINECO y Conocimiento especializado en la formación del profesorado de matemáticas: Tareas y conocimiento del formador (MTSK-T&MTEK). PID2021-122180OB-I00 financiado por MINECO) donde la inclusión ha tenido un papel más o menos protagonista en los mismos y también, a un proyecto de innovación docente e investigación educativa llamado INCLUREC: recursos para la inclusión. Este último es el gancho que une todos los proyectos a través de los recursos que se elaboran en él, convirtiéndose en un medio para comunicar los resultados obtenidos en relación a la inclusión a través de este nuevo proyecto de comunicación y divulgación del conocimiento. Inclurec es un proyecto que nace como innovación docente. Desde su enfoque de aprendizaje-servicio, el alumnado universitario da respuesta a las necesidades de personas con necesidades específicas de apoyo educativo, elaborando recursos didácticos inclusivos, siguiendo los principios del Diseño Universal de Aprendizaje y la educación inclusiva, atendiendo así a la diversidad de las personas y este nuevo proyecto pretende dar difusión a los resultados de investigación de este proyecto. El objetivo que persigue este proyecto de Inclusión y Accesibilidad, es promover cambios en las actitudes y comportamientos en cuestiones relacionadas con la ciencia y tecnología relacionada con el ámbito de la educación inclusiva. Para ello, en este proyecto se van a realizar actividades, que aumenten el interés por la ciencia y tecnología divulgando ciencia que mejora la inclusión, generando aprendizaje y actitudes positivas ante la ciencia viendo su utilidad para construir una sociedad más inclusiva. Divulgar incluyendo y facilitando procesos para que se den la inclusión.

Para saber más

Chico Gómez, Á. C., Gómez Hurtado, I., Climent Rodríguez, N. & Contreras González, L. C. (2025). Diseño de una tarea de formación inicial de docentes de primaria para la construcción de conocimiento especializado sobre la enseñanza inclusiva de la generalización. *PARADIGMA*, e2025005-e2025005.

Gómez-Hurtado, I., Moya Maya, A. y García-Rodríguez, M. P. (2020). Aprendizaje servicio en la formación inicial de docentes en la Universidad de Huelva. El proyecto INCLUREC. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 105-123.



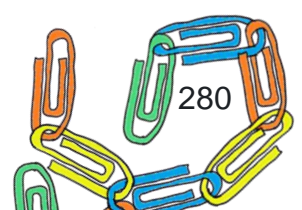


<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.006> Se puede descargar en:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol18num1/art6.htm>

- Gómez-Hurtado, I., & Cuenca López, J. M. (2023). Heritage education and special education: Working on emotions with differently abled people through heritage. *Heritage & Society*, 16(1), 22-51
- Patricio-Martínez, A., Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., & Moya-Maya, A. (2025). Voces del Alumnado de educación especial: experiencias, demandas y desafíos para una inclusión Genuina1. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 31, e0194.
- Colman Ramírez, F. J. (2019). Recursos didácticos y la educación inclusiva. *Revista Científica Estudios E Investigaciones*, 8, 31-32. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2019.31>
- Crisol Moya, E., Martínez Moya, J., & El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 254-270.
- Pardo, A. (2014). *Los recursos didácticos en el aula actual*. En I. Gómez-Hurtado y F.J. García-Prieto (Eds.). *Manual de Didáctica: aprender a enseñar* (121-142). Pirámide.
- CEDEC (2020). *12 recomendaciones para elaborar materiales accesibles e inclusivos*. <https://cedec.intef.es/12-recomendaciones-para-elaborar-materiales-accesibles-e-inclusivos/>
- Ladaga, S. A. C., Mazzeo, G. V., Dupuy, R., & Di Tommaso, D. M. (2017). *Materiales didácticos inclusivos*. In I Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina-CIEPAAL (La Plata, octubre 2017).
- Solis, E., Gallegos, M., & Enriquez, P. C. (2023). Análisis documental de las prácticas inclusiva, con énfasis en los recursos didácticos, para estudiantes con TEA en Educación Inicial. *Revista Ecos de La Academia*, 9(18), 51-67

Financiación

Enmarcado en el Proyecto INCLUCIENCIA: comunicando ciencia para construir una sociedad inclusiva con referencia FCT-24-21403 concedido en la convocatoria de ayudas por la Fundación Española para la Ciencia y Tecnología F.S.P., en régimen de concurrencia competitiva, para el fomento de la cultura científica 2024. Responsable del proyecto: Inmaculada Gómez Hurtado. Financiación concedida: 29000 euros. En colaboración:



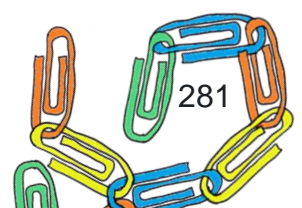


NARRATIVAS DE HISTORIAS DE VIDA DESDE EL CUIDADO

Joxe Jimenez-Jimenez, J.F. Amiama Ibarguren
Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco

Resumen

Nuestra investigación se centra en el análisis de buenas prácticas de coordinación inter-sistemas (social, sanitario y educativo) con alumnado de Educación Primaria con enfermedades raras. Los casos elegidos fueron detectados por el equipo asesor multidisciplinar de la investigación (familias, personas afectadas, profesionales inter-sistemas y equipo investigación). La complejidad de los casos nos lleva a diseñar estrategias que faciliten por una parte una narrativa fluida y ordenada de las personas participantes; y por otra, un material sencillo y a la vez detallado de la contextualización del caso al implicar a varios agentes en interacción en distintos momentos. Las historias de vida basada en hitos ha sido la herramienta principal utilizada para construir el itinerario vital de cuidados en cada una de las familias. Antes del encuentro les habíamos solicitado que pensaran sobre qué hitos (situaciones o encuentros) habían sido relevantes en la vida de sus hijos e hijas. Partimos del axioma, compartido por las asociaciones en favor de personas con discapacidad intelectual que configuran Plena Inclusión, de que las familias son expertas por experiencia. Sus narrativas se realizan desde el conocimiento de la realidad de sus hijos e hijas, aspecto fundamental para la reflexión de las buenas prácticas entre colectivos implicados en su calidad de vida. Por medio de un gran trozo de papel, inicialmente en blanco, se va construyendo la historia de vida. A lo largo del encuentro va surgiendo un lienzo que sirve de guía para ir mostrando las respuestas a dudas de la pareja investigadora y de la propia persona narradora. Los beneficios de esta herramienta son: la facilidad para acercarnos a personas desconocidas de una forma amigable y evitar las preguntas iniciales que pueden generar sufrimiento en las familias participantes. El mismo lienzo nos fija la mirada centrándonos en la narrativa de los hitos de vida. Concluimos que la investigación inclusiva tiene que cuidar del Otro, por lo que hay que indagar, reflexionar y acertar sobre el tipo de técnicas empleadas en la recogida de información si queremos lograr superar el concepto de “objeto de estudio”.



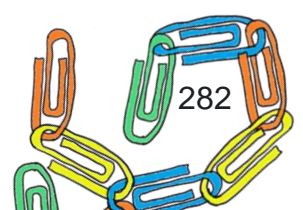


VIOLENCIA CAPACITISTA EN EL SISTEMA EDUCATIVO. PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ESCOLARIZADOS EN CENTROS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Eva Moral Cabrero y Eduardo Díaz Velázquez
Universidad Complutense de Madrid
Universidad de Alcalá

Resumen

A pesar de que España cuenta con un marco normativo de inspiración inclusiva, en la actualidad, nuestro sistema educativo dista de serlo, tal y como señala el informe elaborado por el Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2024). Esto implica la vulneración del derecho a la educación de todo el alumnado y sus familias, frecuentemente sustentada en prácticas violentas, orientada por una ideología capacitista que normaliza y legitima la discriminación educativa a todo aquel que no se ajuste a los estándares corporales y de funcionamiento. Este trabajo, enmarcado en el Proyecto “Discursos y experiencias sobre educación especial e inclusiva en familias de alumnado con discapacidad” (DISEIDIS), PID2021-126531OA-I00, financiado por MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033/ FEDER, UE, analiza las diferentes formas de violencia que, partiendo de la categorización de Galtung (2016), experimenta dentro del sistema educativo el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE). En esta ocasión, atendemos específicamente al contenido recogido en los 4 grupos de discusión realizados con familias de ACNEE escolarizados en centros de la Comunidad de Madrid (CM) en sus distintas modalidades (alumnado escolarizado siempre en centros ordinarios; escolarizado en educación especial; escolarizado en educación especial tras pasar por centro ordinario y escolarizado en centro ordinario tras pasar por especial). Del análisis se desprende que los diferentes tipos de violencia —directa, estructural o cultural— se encuentran presentes en todas las modalidades educativas. A pesar de estudiar únicamente los casos de la CM, los resultados permiten identificar, desde una perspectiva multidimensional, cómo opera la violencia capacitista, así como aquellos mecanismos de reproducción que, desde el ámbito escolar, la normalizan e invisibilizan. Se pretende contribuir así a un debate académico —necesariamente interdisciplinar—, acerca de cómo el sistema educativo legitima la desposesión del derecho a la educación por el hecho de tener algún tipo necesidad educativa especial derivada de una discapacidad, tanto más si hay un mayor grado de discapacidad o esta afecta particularmente al aprendizaje, y poner el foco en la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas que favorezcan la construcción de espacios de aprendizaje y de convivencia más seguros, equitativos y respetuosos con la diversidad.



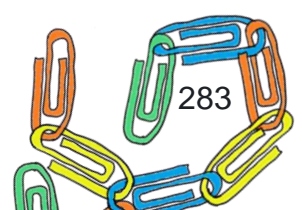


INFANCIA, MIGRACIÓN Y BIENESTAR SOCIOEDUCATIVO: UNA APROXIMACIÓN MULTIDISCIPLINAR A LOS PROCESOS DE ACOGIDA Y ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR

Virginia Morcillo, Leidy León Veloz, Olivia García Reyes y
Ana Márquez-Román.
Universitat de les Illes Balears
Universidad Pinar del Río (Cuba)

Resumen

El estudio parte de la necesidad de comprender, desde una perspectiva multidisciplinar, los procesos migratorios familiares y su efecto en el bienestar emocional, educativo y social de la infancia. La investigación se centra en el análisis de los procesos de acogida e incorporación de niños y niñas en los contextos escolares, así como en las estrategias de acompañamiento sociofamiliar desarrolladas por los servicios educativos y sociales ante la diversidad de trayectorias migratorias en las Islas Baleares. La investigación presta especial atención a las realidades de familias que atraviesan procesos de separación, reagrupación o ausencia de reagrupación, así como a las implicaciones afectivas y vinculares que estas situaciones generan. Desde un enfoque centrado en los derechos de la infancia, se exploran las experiencias y percepciones de docentes, familias y profesionales del ámbito social, con el fin de identificar prácticas de acogida de calidad, factores de protección y ámbitos de mejora en las intervenciones socioeducativas. La metodología es cualitativa, basada en la realización de entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, entrevistas biográfico-narrativas (en profundidad) y análisis documental. El estudio se vincula con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 3, 4, 5, 10 y 17, orientados a promover el bienestar, la educación de calidad, la igualdad de género, la reducción de desigualdades y las alianzas internacionales. Asimismo, incorpora una dimensión de extensión universitaria crítica, que contempla la devolución de resultados a los participantes, el diseño de acciones formativas y la creación de materiales divulgativos. En esencia, la investigación aspira a contribuir a la construcción de un modelo de acompañamiento integral que articule las dimensiones educativas, sociales y afectivas del proceso migratorio.





CANPAÑA: INTERVENCIÓN ASISTIDA CON PERROS PARA COMBATIR LA SOLEDAD NO DESEADA

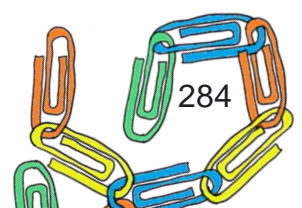
Noemí Rodríguez Fernández, Mario López García,
Vanessa Auviaño Suárez y Ana Fernández Bango
Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Universidad de Oviedo
Movimiento Asturiano por la Paz-MASPAZ

Resumen

Esta comunicación presenta los beneficios de un programa de intervención asistida con perros en personas de edad y explora su integración como metodología formativa de los futuros profesionales de la educación. La propuesta se desarrolla a través de prácticas basadas en el Aprendizaje-Servicio (ApS) en el marco de una asignatura del Grado en Pedagogía. La iniciativa se fundamenta en un programa desarrollado por la ONGD asturiana MASPAZ y se orienta al bienestar de las personas de edad, favoreciendo el cambio físico, cognitivo, social y afectivo del grupo. El perro se convierte en mediador de la intervención, promoviendo la salud, desde una perspectiva holística, entendiendo esta como el estado de bienestar completo, físico, social y psicológico, y no solamente la ausencia de enfermedad o discapacidad. Las sesiones se desarrollan semanalmente en las instalaciones de un centro de día ubicado en Oviedo, al que acuden voluntariamente 15 personas usuarias, con edades comprendidas entre los 60 y 95 años, prevaleciendo las mujeres con más del 70%, con diferentes grados de dependencia física y/o cognitiva. La metodología adoptada es de carácter participativo y experiencial, combinando la intervención asistida con perros y el enfoque del Aprendizaje-Servicio. Las intervenciones están diseñadas atendiendo a las capacidades de las personas usuarias mediante el uso de la lectura fácil y apoyos visuales, empleando un lenguaje claro y preciso, apostando por el diseño universal como marco inclusivo. Para el análisis del impacto educativo y social se emplea la observación sistémica, el registro de participación y la reflexión crítica del alumnado. La intervención se complementa con el diseño y desarrollo, por parte de alumnado del Grado en Pedagogía, de una actividad que conjuga los contenidos curriculares de una asignatura con un servicio a la comunidad, en este caso, a nuestros mayores. De esta manera, se mejora tanto la calidad de su formación como la calidad de vida de la sociedad, formando una ciudadanía activa, crítica y comprometida socialmente.

Para saber más

- Blázquez Gragera, L. y Briz Iglesias, A. (2017). Aplicación de terapia asistida con perros en las habilidades sociales de pacientes de psicogeriatría: un antes y un después. *Terapia Ocupacional*, 62, 30–36.
- Hernández Espeso, N. (2015). Intervención desde la terapia asistida con perros en personas mayores: un perro como recurso terapéutico desde la visión y la práctica de la terapia ocupacional. En E. Valero Merlos y J. I. Rico Becerra (Eds.), *Terapia ocupacional: nuevos retos en geriatría y gerontología* (pp. 819–836). Morphos Ediciones.
- López Trueba, M. de las M. (2021). Terapia asistida por perros (TAP) en pacientes con Alzheimer. *NPunto*, 4(45), 112–147.
- Rodríguez, N., Zakrzewka, M., Fernández, J. E. y López, M. (2025). *La compañía perruna, el mejor antídoto contra la soledad no deseada*. Fusión Asturias.



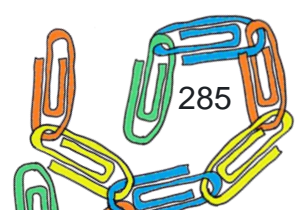


LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DESDE LA VOZ DE FAMILIAS Y PROFESORADO

Susana Tébar-Yébana, María Teresa Gómez-Domínguez,
Diego Navarro-Mateu, Valentina Gómez Domínguez
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Resumen

La inclusión educativa constituye hoy un derecho reconocido normativamente y un objetivo central de los sistemas educativos, aunque persiste una brecha entre el discurso y la práctica real. El alumnado con discapacidad intelectual continúa encontrando barreras vinculadas a la cultura escolar, la organización de los apoyos y la participación de las familias. Este estudio analiza, desde las percepciones de docentes y familias, hasta qué punto la inclusión se materializa en los centros y qué factores la favorecen o dificultan. Se desarrolló un estudio cualitativo de carácter interpretativo mediante un diseño de casos múltiples. Participaron 24 personas: 14 profesionales educativos (tutores, PT, AL, orientadores y equipos directivos) y 10 familiares de alumnado con discapacidad intelectual. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas y un grupo focal, siguiendo un muestreo intencional. Los datos se analizaron mediante análisis temático inductivo en torno a tres ejes: actitud del centro, organización de los apoyos y participación familiar. Se emplearon estrategias de triangulación y contraste de resultados con algunos participantes para asegurar la solidez del análisis. Los discursos revelan una inclusión más simbólica que real: el alumnado está presente en el aula, pero no siempre participa plenamente. La calidad del proceso depende a menudo del compromiso individual del profesorado más que de una cultura institucional consolidada. Las familias describen una comunicación insuficiente y reactiva, centrada en incidencias, lo que limita su implicación en la toma de decisiones. Tanto familias como docentes señalan, además, la insuficiencia y discontinuidad de los recursos, la rotación del personal especializado y la falta de tiempo para la coordinación, factores que dificultan una atención personalizada y estable. Los hallazgos confirman tensiones estructurales ampliamente descritas en la literatura: predominio de prácticas integradoras frente a auténticas prácticas inclusivas, comunicación poco sistemática y apoyos insuficientes. La inclusión continúa dependiendo en exceso de la buena voluntad de determinados profesionales, lo que refleja la ausencia de un proyecto institucional sólido. Se destaca la necesidad de reforzar la formación docente, garantizar recursos estables y promover relaciones de colaboración reales con las familias como pilares para avanzar hacia una inclusión efectiva y sostenible.



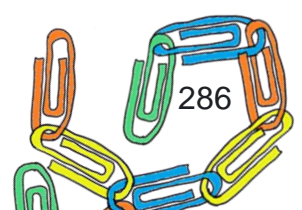


SATISFACCIÓN FAMILIAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO CUANTITATIVO SOBRE LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Susana Tébar-Yébana, María Teresa Gómez-Domínguez,
Diego Navarro-Mateu, Valentina Gómez Domínguez
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Resumen

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio fundamental del sistema educativo, reconociendo a las familias como agentes clave para valorar la calidad de la respuesta al alumnado con discapacidad intelectual. En este contexto, la satisfacción familiar constituye un indicador relevante para analizar el grado en que los centros garantizan prácticas inclusivas coherentes y participativas. Desde este enfoque, el estudio examina cuantitativamente la percepción familiar sobre los apoyos educativos, la actitud institucional hacia la inclusión y su participación en los procesos educativos y evaluativos." El estudio adoptó un diseño cuantitativo no experimental, de carácter descriptivo y correlacional. La muestra estuvo formada por 213 familiares de alumnado con discapacidad intelectual escolarizado en centros ordinarios públicos y concertados de la Comunidad Valenciana. Se empleó el cuestionario CPFASE/SOFIA, validado para evaluar la satisfacción familiar en contextos inclusivos, con adecuados índices de fiabilidad y validez. El análisis de datos incluyó estadísticos descriptivos, correlaciones, regresión jerárquica, modelos de ecuaciones estructurales y comparaciones de medias según variables educativas y sociodemográficas. Los resultados muestran niveles moderados de satisfacción familiar, con diferencias significativas. La actitud inclusiva del centro se identifica como el principal predictor de la satisfacción general, seguida de la organización de los apoyos educativos, mientras que la participación de las familias en los procesos de evaluación sociopsicopedagógica presenta los niveles más bajos de satisfacción. Asimismo, se observan diferencias en función del tipo de centro, la estabilidad de los apoyos y la existencia de adaptaciones curriculares, con un menor peso explicativo de las variables sociodemográficas. En conjunto, los resultados indican que la satisfacción familiar no depende únicamente de la disponibilidad de apoyos, sino del clima inclusivo y de su integración en la dinámica escolar. La inclusión educativa se vincula así a factores institucionales más que a medidas aisladas, lo que subraya la necesidad de consolidar culturas escolares inclusivas y participativas. La evaluación sistemática de la satisfacción familiar se configura como un recurso relevante para orientar procesos de mejora y favorecer una inclusión educativa de calidad y sostenible.



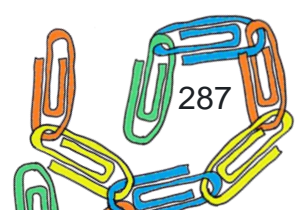


FORMÁNDONOS PARA LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DEL VOLUNTARIADO

Sofía Tellechea Gómez-Ibarlucea
Universitat de València

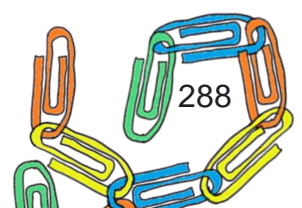
Resumen

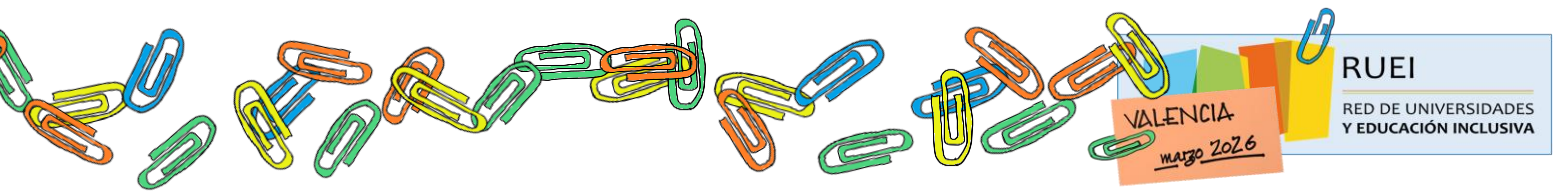
La educación inclusiva requiere formar futuros docentes capaces de atender a un alumnado diverso, con necesidades educativas, sociales y emocionales variadas, incluyendo, por ejemplo, estudiantes con enfermedades, trastornos, estancias hospitalarias prolongadas o situaciones familiares complejas. Para ello, es fundamental que los docentes, además del dominio curricular, desarrollen competencias socioemocionales, valores, habilidades interpersonales, junto con valores éticos y responsabilidad ciudadana que orienten su práctica educativa. Sin experiencias prácticas que expongan a estas realidades, su preparación puede resultar insuficiente. En este sentido, el voluntariado en hospitales constituye una estrategia formativa innovadora, ya que permite a los estudiantes de Magisterio interactuar con niños hospitalizados, ofreciendo apoyo emocional y momentos de ocio que fomentan su bienestar, a la vez que fortalecen competencias esenciales para preparar a los futuros docentes para actuar con ética, empatía y compromiso social. Estas experiencias exponen a los futuros maestros a una infancia altamente heterogénea, con necesidades educativas y sociales diversas. Así pues, la observación y participación en este entorno les permite desarrollar competencias clave como la empatía, la comunicación efectiva, la escucha activa y la capacidad de adaptación a contextos complejos, habilidades que son esenciales para atender a todo tipo de alumnado en aulas inclusivas. Asimismo, el voluntariado ofrece la oportunidad de comprender la dimensión familiar de la educación inclusiva. La interacción con padres y cuidadores de niños hospitalizados permite a los futuros docentes reconocer la importancia de la colaboración con las familias y el apoyo emocional como parte integral del proceso educativo, fortaleciendo la sensibilidad hacia las necesidades individuales y sociales de los alumnos. En conclusión, el voluntariado en contextos hospitalarios, entre otros, constituye una estrategia formativa activa en la enseñanza de la labor docente como complemento de dicha formación, potenciando valores, habilidades intrapersonales y sociales fundamentales para afrontar los retos de una escuela diversa y comprometida con la equidad educativa.





MESA DE COMUNICACIONES 13: POLÍTICAS INCLUSIVAS





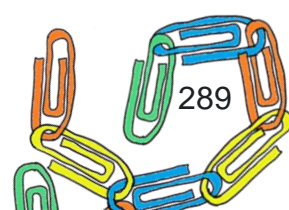
DE LA INCLUSIÓN A LA COPARTICIPACIÓN: PODER, LENGUAJE Y TRANSFORMACIÓN EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS

Donatella Donato
Universitat de València

Resumen

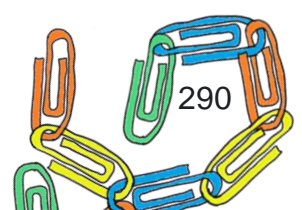
En las últimas décadas, los sistemas educativos han transitado hacia modelos orientados a la inclusión, con el propósito de garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de todo el alumnado. En este contexto, el profesorado debidamente formado desempeña un rol estratégico como agente catalizador en la construcción de prácticas, culturas y políticas inclusivas al interior de las instituciones escolares. No obstante, persiste la necesidad de repensar de manera crítica y sistemática la formación docente, incorporando una reflexión situada sobre los conceptos de inclusión y coparticipación, especialmente ante los complejos y dinámicos escenarios escolares y sociales contemporáneos. Ambos términos presentan diferencias semánticas, operativas y políticas sustanciales, particularmente en relación con las dinámicas de poder que los atraviesan y condicionan su traducción en prácticas educativas concretas. La presente comunicación se basa en un análisis teórico-conceptual y crítico de la literatura interdisciplinar sobre educación inclusiva, participación democrática y relaciones de poder en contextos educativos, complementado con grupos de discusión. A partir de definiciones lingüísticas y etimológicas, aportes de la pedagogía crítica y estudios recientes sobre prácticas inclusivas, se realiza una comparación analítica entre los paradigmas de inclusión y coparticipación, con especial atención a sus implicaciones en la formación inicial y continua del profesorado, así como en la organización, gobernanza y dinámicas relacionales de las instituciones escolares. El análisis evidencia que la inclusión, también a la luz de su raíz etimológica —del latín *includere* (in- + *cludere*, “cerrar” o “encerrar dentro”)— se concibe como un proceso de inserción en un contexto preexistente, en el que las normas y los criterios de participación ya se encuentran establecidos. En cambio, la coparticipación se configura como un modelo relacional basado en la corresponsabilidad, la negociación y la distribución equitativa del poder, promoviendo un involucramiento activo, consciente y paritario de todos los actores. Este enfoque favorece el empoderamiento colectivo y el reconocimiento de la diversidad como recurso epistemológico, pedagógico y social. Una educación verdaderamente orientada a todas las personas y construida con ellas debe avanzar hacia modelos de coparticipación capaces de transformar estructuras institucionales y relaciones de poder. Es prioritario generar espacios de intercambio que permitan problematizar críticamente los términos que definen los marcos de acción educativa, dado que el lenguaje no solo describe la realidad escolar, sino que la configura, legitima y orienta. Profundizar en estas categorías conceptuales resulta indispensable para promover prácticas educativas socialmente justas y verdaderamente emancipador.

Para saber más





- Canevaro, A., & Ianes, D. (2024). *Un altro sostegno è possibile: Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Dedding, C., Groot, B., Slager, M., & Abma, T. (2023). Building an alternative conceptualization of participation: from shared decision-making to acting and work. *Educational Action Research*, 31(5), 868-880. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2035788>
- Done, E. J. (Ed.). (2026). *Challenging Exclusionary Pressures in Education: How Inclusion Becomes Exclusion*. Springer Nature.
- Dovigo, F., Christ, A., & Schindler, C. (2026). *Where Is European Research on Inclusive Education Heading? An Analysis of European Conference of Educational Research Abstracts over the Past Twenty Years*. In *Challenging Exclusionary Pressures in Education: How Inclusion Becomes Exclusion* (pp. 13-44). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-032-07769-1_2
- Newbutt, N., & Bradley, R. (2022). Using immersive virtual reality with autistic pupils: Moving towards greater inclusion and co-participation through ethical practices. *Journal of Enabling Technologies*, 16(2), 124-140. <https://doi.org/10.1108/JET-01-2022-0010>
- Traub, C., & Kovacevic, R. (2025). Exploring co-participation in health: strategies and initiatives towards inclusive well-being. *International Journal of Health Governance*, 30(1), 105-117. <https://doi.org/10.1108/IJHG-08-2024-0107>





POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EQUIDAD EN LA COMUNIDAD DE MADRID

M^a del Rosario Mendoza Carretero, Belén Sáenz-Rico de Santiago y Laura Benítez
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

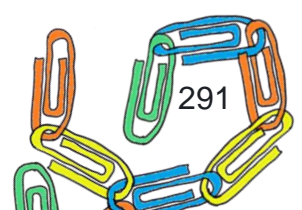
La construcción de un sistema educativo inclusivo constituye uno de los principales retos a los que se enfrenta la sociedad española en la actualidad (Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa, 2025), lo que hace fundamental la implementación de políticas inclusivas para garantizar una educación equitativa y de calidad. En la Comunidad de Madrid, los centros educativos elaboran anualmente el Plan de Atención a la Diversidad (Plan IncluYO), con el objetivo de definir estrategias básicas para atender a las diferencias individuales de todo el alumnado (Comunidad de Madrid, 2024). En este contexto, se revisan 199 documentos de Centros educativos de Educación Infantil y Primaria, de titularidad pública (83%, $n = 166$), privada (1%, $n = 2$) y concertada (16%, $n = 31$); de estos, 128 (64%) corresponden a centros de integración preferente, con el propósito de conocer cómo se concretan algunas de estas políticas en esta comunidad en función de sus áreas territoriales: norte (11%; $n = 22$), sur (20%, $n = 39$), este (15%, $n = 29$), oeste (10%, $n = 20$), capital (45%, $n = 89$). El análisis se estructura en torno a las siguientes categorías: participación (comunidad educativa), aprendizaje (apoyo educativo, dificultades de aprendizaje, medidas ordinarias/extraordinarias) en coherencia con dos ejes estratégicos del Plan IncluYO. Los resultados sugieren que existen diferencias territoriales ($p = .000$). Madrid-Norte, a pesar de ser una de las áreas con menor número de documentos, concentra los porcentajes más altos en todas las variables analizadas: 81.8% de centros hacen referencia a la participación de la comunidad educativa; el 90.9% aplican medidas de apoyo educativo. A su vez, el 72.7% reconoce las dificultades de aprendizaje y el 90.9% implementa medidas ordinarias/extraordinarias. En contraste, en áreas territoriales con más documentos analizados, como Madrid-Capital y Madrid-Sur, estas acciones obtienen porcentajes inferiores (entre 0% y el 34.8%). Estos hallazgos parecen informar que la concreción práctica del Plan IncluYO depende del área territorial, lo que puede dificultar una educación equitativa y de calidad, en contraposición a lo planteado en el ODS 4. de la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2025).

Para saber más

Comunidad de Madrid. (2024). *Plan IncluYo*. <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050604-16.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2025). *Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Informe del Secretariado General*. <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2025/secretary-general-sdg-report-2025--ES.pdf>

Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa. (2025). *Educación Inclusiva*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/educacion-inclusiva.html>





LA NORMATIVA SOBRE INCLUSIÓN Y EL CURRÍCULUM FLEXIBLE COMO CLAVES PARA LAS PRÁCTICAS

Antonio Miñán Espigares, Mario Rodolfo Meza Rodríguez
Universidad de Granada

Resumen

La legislación sobre inclusión tiene una gran importancia para el desarrollo de escuelas inclusivas. No hay que interpretarla como burocracia sino como el marco legal que protege el derecho que tienen todos los estudiantes a aprender y progresar (UNESCO, 2017; Echeita, 2019). A partir de ella deben eliminarse las barreras para la inclusión en los centros educativos, con el enfoque de ser el sistema el que se adapta o se flexibiliza para dar respuestas equitativas al alumnado. Los Centros educativos deben recoger en sus proyectos y llevarlo a la práctica, la elaboración de currículos flexibles. Un currículum estandarizado y rígido es, por definición, excluyente. (Muntaner, 2014; Alba Pastor, 2016). Debemos transformar una enseñanza que pretende enseñar lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo a todos/as. Mediante el DUA (Diseño Universal para el aprendizaje) se ayuda a ofrecer múltiples formas de acceso, procesamiento y expresión del conocimiento. Se debe diseñar la clase desde el principio para que todos tengan acceso, participación y progreso. La normativa así lo establece. Una de las bases fundamentales para los estudios sobre inclusión lo constituyen Booth & Ainscow (2015) señalando las tres dimensiones que deben darse de manera coherente y simultánea: Cultura, Política y Práctica. La normativa es la que fundamenta la acción del profesor para que diseñe experiencias de aprendizaje ajustadas a las necesidades del alumnado de su clase. En este trabajo hemos pasado un cuestionario que contemplaba las dimensiones de: Prácticas basadas en principios de equidad e inclusión, El centro cumple con la legislación y tiene un currículum flexible. El cuestionario fue respondido por 27 profesores/as, ofreciendo como principales resultados los siguientes: más de la mitad opinan que las prácticas siguen los principios de equidad e inclusión bastante, siendo un cuarto el que opina que mucho, lo que implica que alrededor del 20% responden que poco o nada. Resultados parecidos obtuvimos en relación con cumplir la legislación, siendo aún más bajos los resultados relacionados con el currículum flexible.

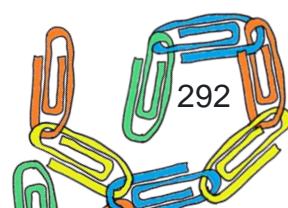
Para saber más

Alba Pastor, C. (Coord.). (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.

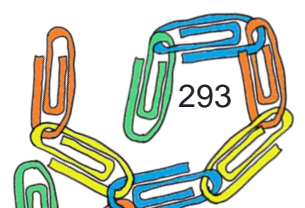
Echeita Sarrionandia, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>





Muntaner Guasp, J. J. (2014). *Prácticas inclusivas en el aula: El diseño universal para el aprendizaje (DUA) y la flexibilidad del currículum*. En A. Marchesi, R. Blanco & L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 41-55). OEI.





TENSIONES ENTRE LA DIGITALIZACIÓN, EL CURRÍCULO Y LA INCLUSIÓN: ANÁLISIS DOCUMENTAL Y DISCURSOS DE AGENTES EDUCATIVOS

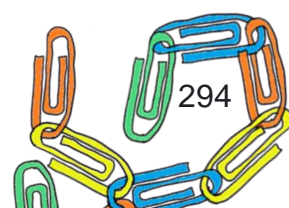
Cristina Moreno Pinillos, Daniel García Goncet, Natalia Sobradíel Sierra y Pilar Lasheras Lalana.
Universidad de Zaragoza

Resumen

La LOMLOE (2020) y los currículos autonómicos promueven una educación inclusiva, la digitalización y la calidad educativa; sin embargo, estos principios siguen siendo más aspiraciones normativas que realidades consolidadas en la práctica educativa. La presente comunicación analiza críticamente el alcance de las políticas de digitalización en favor de la inclusión, tomando como referencia las voces del alumnado desde una perspectiva crítica. Reconociendo la influencia del marco normativo en la práctica docente, el estudio tiene como objetivo conocer las percepciones de docentes y representantes políticos y sindicales sobre las políticas curriculares y de digitalización y su relación con la incorporación de las voces del alumnado en las prácticas inclusivas en el contexto andaluz. Este estudio se enmarca en el proyecto de investigación I+D+i ALCOM “Inclusión de las voces del alumnado y la comunidad para una educación creativa y sostenible en un contexto digital. Políticas y prácticas en la enseñanza obligatoria” (PID2023-148480OB-I00). La metodología utilizada fue un análisis del discurso documental de las políticas curriculares y digitalización de Andalucía, y la realización de entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión con diferentes agentes educativos (docentes, representantes políticos y sindicales). La información analizada desde un modelo deductivo-inductivo permitió la discusión del contenido normativo con las percepciones de los agentes participantes y el marco teórico. Los resultados muestran distintos sentidos sobre la participación e incorporación de las voces del alumnado en las políticas curriculares y de digitalización andaluza, al tiempo que reflexionan críticamente sobre su posible contribución a la educación inclusiva, incidiendo en cuestiones como: participación, colaboración, intereses, cooperación y reconocimiento. En el contexto andaluz, este discurso normativo contrasta, en ocasiones, con las percepciones docentes, representantes políticos y sindicales, que señalan tensiones entre las exigencias interpretadas del currículum y sus posibilidades de aplicación práctica. No obstante, sus discursos coincidían en señalar cómo hay ámbitos del currículum que son percibidos como más propensos para la integración de las voces del alumnado. En este sentido, representantes políticos y parte del profesorado coincidían en señalar que la apertura que ofrece el actual marco normativo es mayor que la que comúnmente suele reconocerse entre docentes.

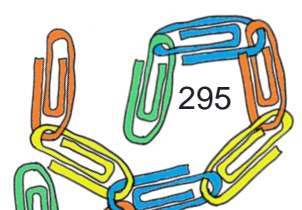
Para saber más

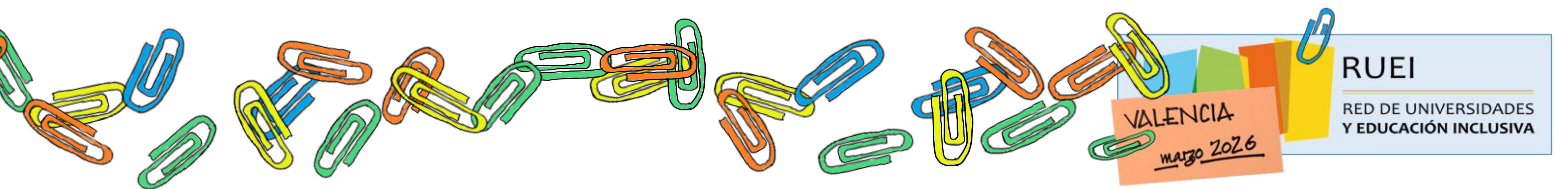
- Bahou, L. (2011). Rethinking the challenges and possibilities of student voice and agency. *Educate*, 1(1), 2-14. <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/286>
- Butler, J. y Fraser, N. (2017). *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate entre marxismo y feminismo*. New Left Review - Traficantes de sueños.





- Cook-Sather, A. (2018). *Tracing the evolution of student voice in educational research*. In R. Bourke & J. Loveridge (eds.), *Radical collegiality through student voice* (pp. 17-38). Springer
- Fleming, D. (2015). Student voice: An emerging discourse in Irish education policy. *International electronic journal of elementary education*, 8(2), 223-242.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.
- Gibbs, G. R. (2012). *Software and Qualitative Data Analysis*. En Arthur, J., Waring, M., Coe, R. y Hedges, L. V. (Eds.). *Research Methods and Methodologies in Education* (pp. 251-258). SAGE. <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/12858/>
- Pearce, T. C. & Wood, B. E. (2019). Education for transformation: An evaluative framework to guide student voicework in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1).
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.





RETOS PENDIENTES SOBRE LA PRESENCIA EN ENTORNOS ORDINARIOS. UN ANÁLISIS A PARTIR DE DATOS DEL CURSO 2023/2024

Juan Antonio Posada-Corrales¹, Noemí Rodríguez-Fernández¹, M^a Teresa Vega-Estrella¹, Gemma Pastor-Cerezuela² y Raúl Tárraga-Mínguez³

¹Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación.

²Universidad de Valencia. Departamento de Psicología Básica

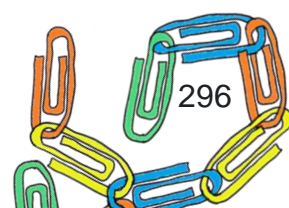
³Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Resumen

La presencia de todos los estudiantes en entornos educativos ordinarios es, junto a la participación y el aprendizaje uno de los pilares fundamentales que debemos afianzar para poder materializar los desafíos que nos propone la educación inclusiva. Sin embargo, pese a que se trata de un requisito imprescindible (aunque ni mucho menos suficiente), las mejoras en este aspecto han sido relativamente escasas en las últimas décadas. El objetivo de esta comunicación es presentar algunos datos sobre modalidad de escolarización de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) que deben hacernos reflexionar sobre la necesidad de conseguir avances en este campo. Para ello, se ha consultado los datos del curso 2023/2024 (último curso con datos completos disponibles) del Portal de Estadísticas del Ministerio de Educación y se han identificado 5 datos concretos que consideramos que deben ser conocidos para abrir un debate sobre modalidades de escolarización. Estos 5 datos son: 1) En el curso 2023/2024 había en España cerca de 293.000 estudiantes con NEE. 2) Aproximadamente el 85% de estos estudiantes estaban escolarizados en modalidad ordinaria. Sin embargo, más de 43.000 estudiantes (el 15% de los estudiantes con NEE), asistían a centros específicos de educación especial o unidades específicas en centro ordinario; 3) En el curso 2023/2024, el porcentaje de estudiantes con NEE escolarizados en modalidad ordinaria en centros públicos era del 75.4%. Este dato es sensiblemente superior al del conjunto de la población escolar (66.9%). 4) Durante el curso 2023/2024 en España había 478 centros específicos de educación especial (tan solo dos menos que en el curso 2001/2002); y 5) La opción de escolarización que más ha aumentado en las últimas décadas es la de unidad específica en centro ordinario. En el curso 2001/2002 había tan solo había 390 de estas aulas, mientras que en el curso 2023/2024 este número se ha elevado a más de 2.300. Estos resultados dibujan una situación notablemente alejada de los planteamientos de la educación inclusiva, en los que las modalidades de educación especial siguen teniendo un peso importante y la modalidad de escolarización ordinaria es asumida por las escuelas públicas en mayor medida que por las privadas.

Agradecimientos

Este estudio forma parte del Proyecto PID2023-150590OB-I00, financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.



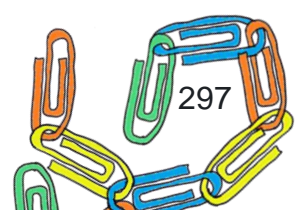


PERFILES DE COHERENCIA Y DISONANCIA ENTRE ENFOQUE DE DERECHOS, PRÁCTICA PERCIBIDA Y SEMÁNTICA DOCENTE SOBRE INCLUSIÓN: UN ANÁLISIS A PARTIR DEL EPREPADI-3 EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

José María Rabal Alonso, José María Álvarez Martínez-Iglesias y Jesús Molina Saorín
Universidad de Murcia

Resumen

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) sitúa la educación inclusiva como un derecho exigible. Sin embargo, la implementación cotidiana puede mostrar desacoplamientos entre el conocimiento normativo declarado, las prácticas inclusivas y el lenguaje profesional con el que se construyen expectativas, apoyos y decisiones escolares. En este marco, y como continuidad analítica de un estudio previo con EPREPADI-3, el objetivo de esta comunicación es identificar perfiles de coherencia y disonancia entre (a) interpretación normativa, (b) práctica profesional inclusiva y (c) semántica/representaciones, así como examinar su relación con la comprensión de la cláusula de “exclusión cero”. Diseño cuantitativo, no experimental y transversal. Participan 123 docentes procedentes de centros específicos de educación especial de la Región de Murcia. Se emplea el cuestionario EPREPADI-3 (50 ítems, 36 en escala Likert), estructurado en tres dimensiones: conocimiento/posicionamiento normativo (CDPD y legislación educativa), práctica profesional inclusiva (planificación, coordinación y evaluación desde el Diseño Universal para el Aprendizaje) y semántica/lenguaje. Para garantizar comparabilidad con evidencia psicométrica previa, se construirán puntuaciones mediante una versión depurada de la escala y se conservarán ítems sensibles para análisis interpretativo a nivel de indicador. Se obtendrán puntuaciones estandarizadas por dimensión y se calcularán indicadores de disonancia entre conocimiento, práctica y semántica. Con estas medidas se identificarán perfiles docentes mediante técnicas de clasificación (conglomerados) y se comprobará su estabilidad. Los perfiles se validarán con el ítem sobre “exclusión cero”, operacionalizado como acierto/no acierto, y se analizarán diferencias en marcadores críticos (atribuciones de dificultad, expectativas y clima discursivo). Adicionalmente, se contrastarán perfiles según variables profesionales, incorporando el control del efecto-centro. El enfoque por perfiles permite pasar de promedios globales a patrones interpretables, favoreciendo la detección de necesidades formativas específicas (alfabetización en derechos, evaluación inclusiva y lenguaje no deficitista) y de líneas de mejora institucional



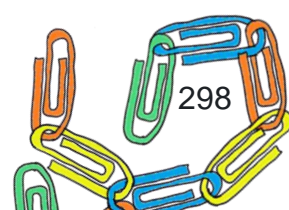


¿FUNCIONA LA INCLUSIÓN COMO POLÍTICA ECONÓMICA? EVIDENCIA INTERNACIONAL DESDE EL AROPE Y UN INDICADOR AROE-LIKE

Luz Dary Ramírez Franco, Antonio Sánchez Andrés
*Facultad de Economía. Departamento de Economía Aplicada.
Universidad de Valencia*

Resumen

La inclusión social se ha consolidado como un objetivo explícito de la política económica, especialmente en el ámbito europeo, donde el indicador AROPE (At Risk of Poverty or Social Exclusion) se ha convertido en el principal referente empírico para evaluar el riesgo de pobreza y exclusión social al integrar pobreza monetaria, exclusión del mercado de trabajo y privaciones estructurales (Eurostat, 2023); no obstante, su carácter de medida de incidencia poblacional basada en microdatos armonizados limita su capacidad para el análisis comparado internacional y para captar la intensidad estructural del riesgo más allá de su prevalencia. Este trabajo analiza si la inclusión funciona efectivamente como política económica mediante una evaluación empírica comparada de la estructura y la intensidad del riesgo de pobreza y exclusión social, con un doble objetivo: examinar el AROPE como herramienta de vinculación entre resultados sociales e instrumentos de política económica y proponer y validar un indicador alternativo, el AROPE-like (ALK), que extiende su lógica multidimensional a contextos internacionales a partir de información comparable. La hipótesis central sostiene que la efectividad de la inclusión como política económica depende no solo del nivel agregado del riesgo social, sino de la configuración interna de la exclusión económica, laboral y educativa, que condiciona el alcance real de las políticas públicas (Silver, 1994; Atkinson, 2015). Metodológicamente, el ALK se construye como un índice sintético continuo (0–1) a partir de tres dimensiones alineadas con el AROPE europeo —pobreza a 8,30 USD PPP, desempleo según la definición de la OIT y exclusión educativa medida como la inversa de la matrícula secundaria—, normalizadas mediante un procedimiento min–max global y agregadas con ponderaciones idénticas, en línea con la literatura sobre medición multidimensional del bienestar (Sen, 1999; Atkinson, 2015). El análisis, aplicado a un panel de nueve países con distintos niveles de desarrollo y modelos de política económica, y validado externamente mediante la comparación entre el AROPE oficial y el ALK en España, Francia y Alemania, revela una marcada heterogeneidad estructural en los perfiles de exclusión: mientras que en Marruecos, Sudáfrica, Colombia y Brasil predomina la pobreza monetaria, en España el riesgo se articula fundamentalmente a través del desempleo y en Alemania y Estados Unidos la exclusión educativa emerge como componente dominante incluso en contextos de baja pobreza monetaria. En conjunto, los resultados muestran que la inclusión solo opera como política económica efectiva cuando se articula de forma estructural y coherente entre redistribución, empleo y capacidades, y no como un conjunto fragmentado de intervenciones, lo que sitúa al AROPE y al AROPE-like como instrumentos complementarios para distinguir entre avances normativos y transformaciones económicas reales en la reducción del riesgo de pobreza y exclusión social (Fraser, 2009; Eurostat, 2023).





Para saber más

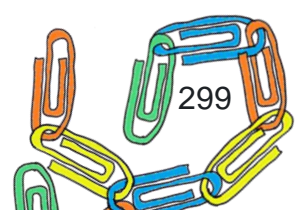
Atkinson, A. B. (2015). *Inequality: What can be done?* Harvard University Press.

Eurostat. (2023). *People at risk of poverty or social exclusion (AROPE)*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat>

Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review*, 133(5–6), 531–578.



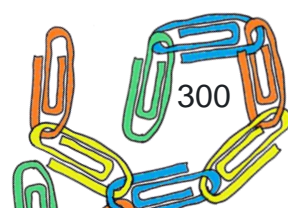


DE LA LEGISLACIÓN AL AULA: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE EL IMPACTO DE LA NORMATIVA EDUCATIVA EN SU PRÁCTICA

Inés Rodríguez Martín, Virginia González Santamaría,
Isabel Calvo Álvarez, Laura Jiménez López, Elena
Ramírez Orellana
Universidad de Salamanca

Resumen

La evidencia sugiere un incremento de los esfuerzos por promover sistemas educativos más equitativos e inclusivos, atendiendo a los principios que se han promovido desde organismos internacionales (ONU, UNESCO, entre otros) y nacionales, con el fin de dar respuesta a las particularidades del alumnado, mejorando la calidad de la educación y sus experiencias vitales y las de sus familias. Para ello, es necesario que todos los profesionales socioeducativos dispongan de las herramientas pedagógicas adecuadas para garantizar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, especialmente del alumnado en situación de mayor vulnerabilidad. Así, muchos países, como el nuestro, han desarrollado marcos normativos que amparan y promueven escuelas más inclusivas, aunque la forma en que el profesorado ha interiorizado, resignificado y reinterpretado estos asuntos permanece aún por explorar. Este trabajo tiene como objetivo conocer y reflexionar cómo el profesorado incorpora las prescripciones de la legislación educativa en el contexto de enseñanza – aprendizaje. Se adoptó un enfoque fenomenológico interpretativo utilizando entrevistas realizadas a 47 docentes de Educación Infantil y Primaria, incluidos docentes que conforman los sistemas formales de apoyo (89% mujeres) en Castilla y León. Se desarrolló un protocolo de entrevista, lo suficientemente amplio como para permitir que el profesorado construyera sus narraciones; entre otros, se incluían cuestiones acerca de en qué medida tenían en cuenta la legislación educativa (LOMLOE y concrecciones autonómicas) para el desarrollo de sus prácticas. El protocolo de entrevista fue depurado mediante un proceso de acuerdo interjueces y una validación externa con tres personas de la población objetivo. Las entrevistas se registraron en audio para después ser transcritas. Una vez transcritas fueron categorizadas en un sistema de análisis generado de manera inductivo-deductiva partiendo de un marco teórico contrastado, resultados de investigaciones previas y un proceso inductivo desde las construcciones del profesorado. Los resultados preliminares de la investigación ponen de manifiesto una visión exclusivamente burocrática de la legislación. Las personas entrevistadas narran su sentimiento de soledad para interpretar e incorporar las reformas que plantea la legislación, también la falta de acompañamiento formativo institucional y una exigencia excesiva por implementar cuestiones que no comprenden o no saben cómo implementar. Resulta llamativo que entre el profesorado entrevistado, ninguna persona refiere a los planteamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje.





MONITORIZACIÓN DEL CAMBIO DE ROL DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL MARCO DE LA LOMLOE. AVANCES DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Ángela Segura-Pérez¹, Irene Lacruz-Pérez¹, Ximena Vélez-Calvo², Osvaldo Hernández-González³, Sara Bagur-Pons⁴, Pilar Sanz-Cervera¹ y Raúl Tárraga-Mínguez¹

¹Universitat de València.

²Universidad del Azuay (Ecuador).

³Universidad Católica del Maule (Chile).

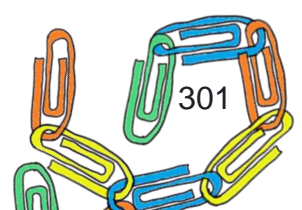
⁴Universitat de les Illes Balears.

Resumen

La disposición adicional cuarta (DA 4ª) de la LOMLOE, establece que, en un plazo de 10 años, el rol que desempeñarán de los centros de educación especial (CEE) experimentará importantes cambios, centrándose en escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada y en desempeñar la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios. En esta comunicación explicamos un proyecto de I+D que pretende monitorizar el desarrollo de esta DA. La metodología del proyecto incluye el análisis de ubicación geográfica de CEE, análisis de contenido de documentos legales, análisis de estadísticas educativas y análisis temático de entrevistas y grupos de discusión. Hasta el momento, los resultados obtenidos muestran: a) que los CEE se ubican sistemáticamente en las periferias de los pueblos y ciudades, lo que supone una barrera en cuanto a inclusión social; b) que el desarrollo legislativo de la DA 4ª de la LOMLOE está siendo desigual en las diferentes comunidades autónomas. En muchos territorios no ha habido ninguna norma que haga referencia explícita al rol de los CEE como centros de apoyo y referencia a centros ordinarios; y c) que las cifras de modalidades de escolarización no muestran, hasta el momento, que esté habiendo cambios significativos respecto a la etapa previa a la LOMLOE. Además, se ha detectado una infrarrepresentación de estudiantes con NEE en centros privados concertados. El conjunto de los resultados obtenidos hasta el momento conduce a pensar que queda mucho camino por recorrer si aspiramos a que las afirmaciones de la DA 4ª surtan efectos en la práctica diaria de las escuelas. En las fases finales del proyecto, aspiramos a elaborar guías de asesoramiento a centros ordinarios y a plantear recomendaciones y pautas que faciliten la implementación de la DA 4ª

Agradecimientos

Este estudio forma parte del Proyecto PID2023-150590OB-I00, financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE. También contó con financiación para la contratación de personal investigación en formación por parte del MCIU/AEI /10.13039/501100011033 / FEDER, UE (PREP2023-001698).





Para saber más

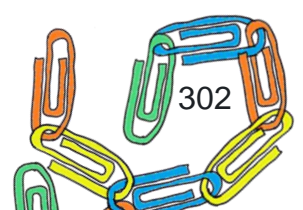
Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2024). *Seguimiento a la Investigación sobre España realizada por el Comité en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención*. <https://bit.ly/41PeTeY>

LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953.
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Sandoval-Mena, M., Álvarez-Rementería, M., & Darretxe-Urrutxi, L. (2022). La evolución de la escolarización del alumnado en Educación Especial en España: a 25 años de la Declaración de Salamanca. *Aula Abierta*, 51(4), 385-394.
<https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.385-394>

Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., Gómez-Marí, I., & Sanz-Cervera, P. (2024). La ubicación geográfica de los colegios de educación especial. Una barrera adicional para la inclusión. *Siglo Cero*, 55(4), 47-69. <https://doi.org/10.14201/scero.31919>

Tárraga-Mínguez, R., Jarque, S., Posada-Corrales, J.A., & Bagur, S. (en prensa). Los colegios de educación especial como centros de referencia y apoyo en España. Análisis normativo *Educación XX1*.





GRUPOS DE DIÁLOGOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS.

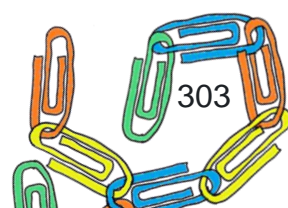
Cristina María Sousa del Puerto y Carmen Gallego-Vega
Universidad de Sevilla

Resumen

La construcción de políticas educativas inclusivas sigue siendo un desafío central para los sistemas educativos, especialmente cuando estas políticas se diseñan sin incorporar de manera efectiva las voces de quienes experimentan cotidianamente los procesos educativos. Desde la investigación inclusiva se subraya la necesidad de generar espacios que reconozcan a los distintos actores educativos como productores legítimos de conocimiento, situando el diálogo igualitario como eje vertebrador de la transformación educativa (Arnáiz & De Haro, 2025). En este sentido, los enfoques dialógicos destacan por su capacidad para construir conocimiento de manera colectiva a través del reconocimiento del valor de experiencias y voces diversas (Susinos & Rojas, 2024). Esta comunicación se enmarca en un proyecto de investigación I+D+i titulado Diálogos inclusivos: construyendo narrativas colaborativas para la educación en Andalucía (PID2023-146966OB-C33) y se apoya en una metodología cualitativa de enfoque inclusivo y participativo. Los grupos de diálogo constituyen la principal estrategia metodológica del estudio, en coherencia con propuestas recientes que defienden la construcción colectiva del conocimiento como base para el análisis y la mejora de las políticas educativas inclusivas en el contexto andaluz (Gallego-Vega & Sousa, 2025). Se llevaron a cabo dos encuentros, con un total de 15 participantes (familias, orientadores, profesorado y representantes de asociaciones educativas), en los que, mediante distintas técnicas participativas (mapas de prioridades, World Café y, como cierre, un árbol de actuaciones), se promovió un diálogo basado en la argumentación, la escucha activa y el reconocimiento mutuo. Este proceso permitió que las experiencias personales se transformaran en conocimiento compartido, situando las voces de los participantes en el centro del proceso y contribuyendo al desarrollo de prácticas educativas más inclusivas. Los resultados muestran la capacidad de los grupos de diálogo para facilitar una comprensión de las políticas educativas, así como barreras estructurales y actitudinales que limitan la inclusión. Al mismo tiempo, los participantes formularon propuestas concretas de mejora de las políticas actuales, más coherentes, flexibles y sensibles a los contextos en los que se desarrollan. Se pone de relieve el potencial de los grupos dialógicos no solo como técnica de investigación, sino como dispositivo ético y político para la construcción colectiva de políticas educativas inclusivas. Incorporar de manera sistemática las voces de los protagonistas se presenta como una condición imprescindible para avanzar hacia una educación más inclusiva, participativa y socialmente comprometida, reforzando el sentido transformador de la investigación inclusiva en la toma de decisiones políticas (Arnáiz-Sánchez & De Haro-Rodríguez, 2025).

Para saber más

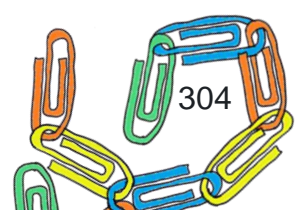
Arnáiz-Sánchez, P. & De Haro-Rodríguez, R. (2025). *Trazando una investigación inclusiva*. Dykinson.





Gallego-Vega, C. & Sousa del Puerto, C. (2025). *Mapa de prioridades inclusivas en Andalucía*. En C. Gallego Vega (Dir.), *Análisis de las políticas educativas inclusivas en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Indicadores de mejora* (pp. 233–257). Aranzadi.

Susinos Rada, T. & Rojas Pernia, S. (Coords.) (2024). *Mapa para no perderse en la inclusión educativa. Prioridades emergentes según sus protagonistas*. Octaedro.





ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN UNA ESCUELA FEDERAL BRASILEÑA: POLÍTICA DE ACCESO Y INCLUSIÓN

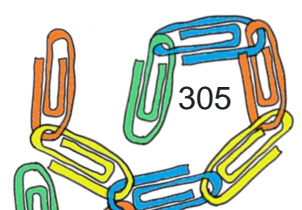
Izabel Cristina de Souza
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Resumen

La escolarización de personas con discapacidad en las escuelas brasileñas regulares ha sido lenta y eso se refleja en su acceso tardío a la educación secundaria. En Brasil, algunas escuelas reconocidas como espacios educativos de excelencia realizan un proceso de selección de estudiantes. Esta comunicación presenta una parte del resultado de una investigación en curso de una tesis de doctorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el Colegio Pedro II, institución brasileña de la red federal de educación en Rio de Janeiro/Brasil que ofrece plazas de inscripción para el acceso en el 6º grado, el primer año de la educación secundaria. El objetivo de esta comunicación es analizar las formas de acceso de estudiantes con discapacidad y necesidades específicas de aprendizaje en la educación secundaria del Colegio Pedro II. La metodología se basó en un estudio de caso de enfoque cualitativo, centrado en un análisis documental, entrevistas y observaciones en la escuela. La investigación empírica implicó la participación de profesionales de la escuela, equipos directivos, profesores y estudiantes. Los resultados revelaron que la institución tiene plazas reservadas para estudiantes con discapacidad y pertenecientes a otros grupos minoritarios, basadas en la política de acciones afirmativas a nivel nacional. Los candidatos a las plazas que hacen inscripción como personas con discapacidad tienen apoyos especiales en el día de la selección, como la presencia de un mediador, lector o intérprete de lengua de signos, prueba con letra ampliada, en Braille o con tiempo extendido. Sin embargo, no hay cambio en el contenido de la prueba de selección es el mismo, lo que puede dificultar el acceso de estudiantes con discapacidad, especialmente las de naturaleza intelectual. Frente a eso, es necesario cuestionar si las prácticas de selección de estudiantes están contribuyendo para una cultura escolar inclusiva y equitativa en la institución investigada.

Para saber más

- BARDIN, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- CAVALIERE, A. M. (2008). O Colégio Pedro II encontra o século XXI. *Revista Contemporânea de Educação*, 6(3). <https://doi.org/10.20500/rce.v3i6.1549>
- CARRASQUEIRA, K.; NIEROTKA, R. L. & CARVALHO, J. M. A. (2024). Ações afirmativas no acesso à educação básica: um olhar sobre o Colégio Pedro II. *Educação em Revista*, 40, 1-23. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469846559>
- KASSAR, M. de C. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, Edição Especial, 41-58. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>

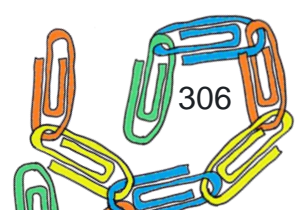




KASSAR, M. de C. M. (2012). Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, 33(120), 833-849.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>

MUYLAERT, N. & BONAMINO, A. (2023). Reserva de vagas no Colégio Pedro II: da educação básica à pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*, 30(2), 426-440.
<https://doi.org/10.18764/2178-2229v30n2.2023.36>

SAMPAIO, G. T. C. & OLIVEIRA, R. L. P. (2015). Dimensões da desigualdade educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(3), 511-530.
<https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60121>





¿CUÁL ES EL SENTIDO DE LA VOZ DEL ALUMNADO? LOS LÍMITES EN LA POLÍTICA CURRICULAR Y EL DISCURSO DE LOS LÍDERES EDUCATIVOS.

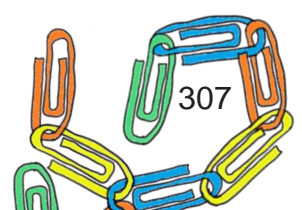
Lucía Torres-Sales, Begoña Vigo-Arazola, Ana Virginia López-Fuentes y Amaya Mendívil-Chueca
Universidad de Zaragoza

Resumen

Este estudio explora la voz del alumnado como agente epistémico a través de las políticas curriculares de educación obligatoria en Aragón y de los discursos de los responsables políticos y el profesorado. Esta investigación es parte de un proyecto nacional I+D+i PID2023-148480OB-I00. ALCOM. Inclusión de las voces del alumnado y la comunidad para una educación creativa y sostenible en un contexto digital. Políticas y prácticas en la enseñanza obligatoria. Desde un marco teórico crítico, el análisis se apoya en la teoría multidimensional de la justicia de Fraser (2008), especialmente en el concepto de paridad participativa. La voz del alumnado se conceptualiza como una práctica política y epistémica situada, cuyo potencial democrático depende de la redistribución de la autoridad, el reconocimiento de las diferencias y la posibilidad de representación efectiva en los procesos de toma de decisiones (Bourke & Loveridge, 2018; Cook-Sather, 2009; Fielding, 2012; Murris, 2013; Robinson y Taylor, 2013). Metodológicamente, el estudio adopta el enfoque de análisis de políticas “¿Cuál es el problema representado?” (WPR) de Carol Bacchi (Bacchi, 2009; Bacchi y Goodwin, 2016). El corpus empírico incluye el análisis de la normativa curricular vigente de educación primaria y secundaria de Aragón, ocho entrevistas en profundidad a responsables políticos y cinco grupos de discusión con profesorado de distintos centros educativos. Los resultados permiten identificar tres tensiones interrelacionadas (partiendo de las categorías propuestas por Peace y Wood, 2019). En primer lugar, una conceptualización de la voz del alumnado mediada por la supervisión adulta que reproduce asimetrías epistémicas (Fielding, 2012; Murris, 2013; Robinson & Taylor, 2013). En segundo lugar, su alineación con objetivos performativos e instrumentales, como el rendimiento académico, que refuerzan lógicas de responsabilización más que de agencia democrática colectiva (Ball, 2016; Dewey, 1995; Mayes, 2019). Y, en tercer lugar, marcos de inclusión basados en el déficit que posicionan a determinados estudiantes como objetos de intervención (Bertrand et al., 2023; Rodela & Bertrand, 2021). No obstante, también se identifican espacios de resistencia y reinterpretación por parte del profesorado. El trabajo concluye señalando los límites de las políticas actuales y las posibilidades de repensar la voz del alumnado como una práctica orientada a la justicia epistémica, la deliberación colectiva y la autoridad compartida.

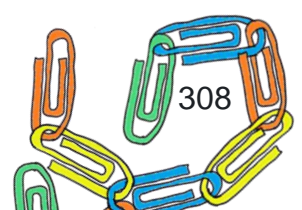
Para saber más

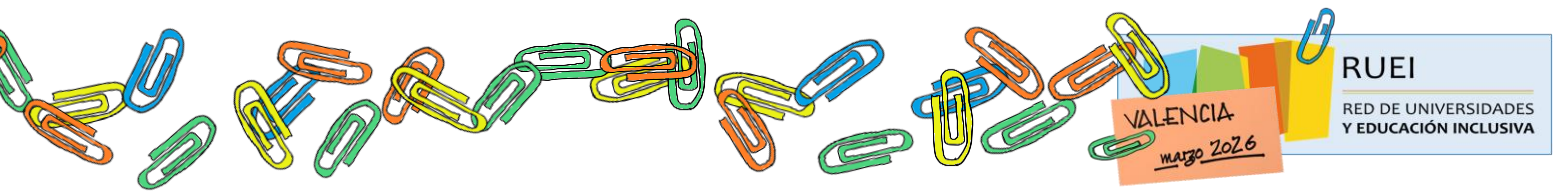
- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the Problem Represented to Be?*. Pearson Education.
- Bacchi, C., & Goodwin, S. (2016). *Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice*. Palgrave Macmillan.



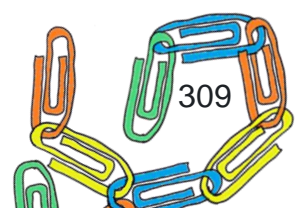


- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy futures in education*, 14(8), 1046-1059. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>.
- Bertrand, M., Brooks, M. D., & Domínguez, A. D. (2023). Challenging adultism: Centering youth as educational decision makers. *Urban Education*, 58(10), 2570-2597. Bertrand, M., Brooks, M. D., & Domínguez, A. D. (2023). Challenging adultism: Centering youth as educational decision makers. *Urban Education*, 58(10), 2570-2597. <https://doi.org/10.1177/0042085920959135>
- Bourke, R., & Loveridge, J. (2018). *Using student voice to challenge understandings of educational research, policy and practice*. In R. Bourke & J. Loveridge (Eds.), *Radical collegiality through student voice* (pp. 1-16). Springer.
- Cook-Sather, A. (2009). "I am not afraid to listen": Prospective teachers learning from students. *Theory into practice*, 48(3), 176-183. <https://doi.org/10.1080/00405840902997261>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Polity Press.
- Mayes, E. (2019). Reconceptualizing the presence of students on school governance councils: The a/effects of spatial positioning. *Policy Futures in Education*, 17(4), 503-519. <https://doi.org/10.1177/1478210317739468>
- Murris, K. (2013). The epistemic challenge of hearing child's voice. *Studies in Philosophy and Education*, 32(3), 245-259. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9349-9>
- Pearce, T. C., & Wood, B. E. (2019). Education for transformation: An evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>
- Robinson, C., & Taylor, C. (2013). Student voice as a contested practice: Power and participation in two student voice projects. *Improving Schools*, 16(1), 32-46. <https://doi.org/10.1177/136548021246971>
- Rodela, K. C., & Bertrand, M. (2021). Collective visioning for equity: Centering youth, family, and community leaders in schoolwide visioning processes. *Peabody Journal of Education*, 96(4), 465-482. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1965447>





MESA DE COMUNICACIONES 14: SEXUALIDAD, SALUD MENTAL Y ACTIVIDAD FÍSICA





CALIDAD DE VIDA Y FACTORES CONTEXTUALES EN INFANCIA Y JUVENTUD CON ENFERMEDADES CRÓNICAS: UNA REVISIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

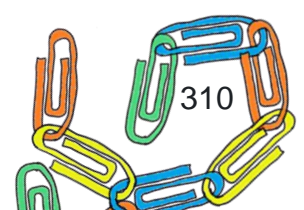
Sara Bagur¹, María Fernandez-Hawrylak², Sonia Barriuso-Ortega² y Ana J. Cañas-Lerma¹

¹Universidad de les Illes Balears

²Universidad de Burgos

Resumen

Los menores afectados por enfermedades crónicas complejas, como aquellos que reciben cuidados paliativos o presentan enfermedades raras (ER), aunque etiológicamente distintos, comparten un impacto significativo derivado de la enfermedad. Este impacto se ve reflejado en su trayectoria vital, la de sus familiares y su entorno más cercano, afectando a sus funciones físicas, mentales y sociales. Tradicionalmente, la investigación se ha centrado en modelos biomédicos de salud, pero las tendencias actuales abogan por un enfoque holístico y socioecológico que considere todas las facetas de la vida de los menores. El objetivo de la presente revisión sistemática es analizar los dominios de la calidad de vida en niños y jóvenes con enfermedades crónicas complejas y evaluar el impacto de los factores personales y contextuales con el propósito de orientar prácticas de educación inclusiva, en el marco del proyecto de investigación que recibió la ayuda PID2024-159824NB-C21 financiado por MICIU/AEI/ 10.13039/501100011033 y por FEDER/UE, iniciado en septiembre de 2025. Se realizó una revisión sistemática de estudios recientes en diversas bases de datos siguiendo la metodología PRISMA. La búsqueda incluyó estudios realizados en los últimos cinco años (2020-2025) centrados en la calidad de vida de menores y jóvenes con enfermedades complejas. Los resultados de los 34 artículos obtenidos indican que, mientras el bienestar físico y material suelen presentar puntuaciones elevadas, los constructos de inclusión social y autodeterminación son sistemáticamente los más bajos. Factores como el nivel de necesidades de apoyo, el porcentaje de grado de discapacidad y el tamaño de la organización de apoyo predicen significativamente los resultados de calidad de vida. Asimismo, la asistencia, el acompañamiento escolar y la vida familiar se identifican como potentes factores protectores del bienestar psicológico. La brecha en inclusión social y autodeterminación subraya la necesidad crítica de transformar los servicios hacia modelos inclusivos centrados en la persona. Es imperativo fomentar la coordinación interdisciplinar entre los servicios sanitarios, sociales y educativos para garantizar que el alumnado con enfermedades crónicas complejas reciba los apoyos necesarios en su entorno comunitario. La educación inclusiva debe ir más allá del acceso físico, promoviendo el empoderamiento, la participación social y la eliminación de estigmas asociados a la enfermedad crónica.





LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Maialen Beltran Arretxe y Judit Fullana Noell
Universitat de Girona, Departament de Pedagogia

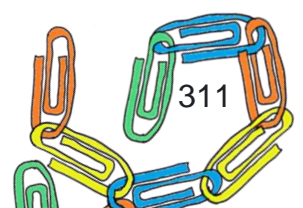
Resumen

La violencia de género constituye una grave vulneración de los derechos humanos y afecta de manera desproporcionada a las mujeres con discapacidad, especialmente a aquellas con discapacidad intelectual. Diversos estudios han evidenciado una mayor prevalencia de violencias físicas, psicológicas y sexuales en este colectivo, así como múltiples barreras en el acceso a los recursos de apoyo y a la justicia. No obstante, las voces y experiencias de las mujeres con discapacidad intelectual continúan siendo poco visibles en la investigación. Este estudio tiene como objetivo explorar las percepciones, experiencias y necesidades de mujeres con discapacidad intelectual en relación con la violencia de género, poniendo el foco en su propio punto de vista. Se llevó a cabo un estudio cualitativo mediante grupos de discusión con mujeres con discapacidad intelectual. Nueve mujeres adultas con discapacidad intelectual, divididas en dos grupos, participaron en un total de diez grupos de discusión. La recogida de datos se realizó a través de discusiones guiadas, adaptadas para garantizar la accesibilidad y la comprensión de las participantes. Las veinte sesiones fueron grabadas, transcritas y analizadas mediante un análisis temático. Los resultados muestran una elevada presencia de experiencias de violencia de género, tanto en el ámbito de la pareja como fuera de este, incluyendo el acoso sexual, el abuso sexual y la violencia psicológica. Las participantes describen dinámicas de control y poder, dificultades para denunciar las agresiones y un fuerte impacto emocional derivado de las experiencias vividas. Asimismo, identifican la discapacidad intelectual como un factor que incrementa la vulnerabilidad. Las mujeres destacan la importancia del apoyo familiar, social y profesional, así como la necesidad de recursos accesibles, información adaptada y apoyo psicológico especializado. Los hallazgos refuerzan la necesidad de incorporar las perspectivas de las mujeres con discapacidad intelectual en el diseño de políticas, recursos e intervenciones en violencia de género (Gosden-Kaye et al., 2025; Pastor-Moreno et al., 2024). El estudio subraya la importancia de enfoques inclusivos y adaptados que reconozcan su autonomía, promuevan la prevención y garanticen una respuesta efectiva y accesible frente a la violencia (Araten-Bergman & Bigby, 2020; da Silva et al., 2024; de Mello et al., 2021).

Para saber más

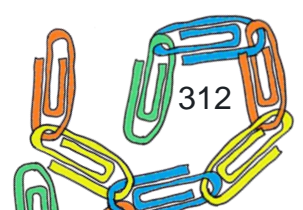
Araten-Bergman, T., & Bigby, C. (2020). Violence Prevention Strategies for People with Intellectual Disabilities: A Scoping Review. *Australian Social Work*, 76, 72–87.
<https://doi.org/10.1080/0312407X.2020.1777315>

da Silva, M. T., Hino, P., Okuno, M. F. P., Taminato, M., Barbosa, D. A., & Fernandes, H. (2024). Successful strategies for preventing and controlling violence against people with intellectual disabilities: a scoping review. *BMC Public Health*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/S12889-024-20289-Z>





- De Mello, R. R., Soler-Gallart, M., Braga, F. M., & Natividad-Sancho, L. (2021). Dialogic Feminist Gathering and the Prevention of Gender Violence in Girls With Intellectual Disabilities. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.662241/PDF>
- Gosden-Kaye, E. Z., Smith-Merry, J., & O'Donovan, M. A. (2025). Integrating Feminism, Transforming the National Disability Insurance Scheme (NDIS): An Analysis of the Scheme Through the NDIS Plans of People with Intellectual Disability. *Australian Feminist Studies*, 40(124–125), 313–334. <https://doi.org/10.1080/08164649.2024.2366942>
- Pastor-Moreno, G., Saletti-Cuesta, L., Henares-Montiel, J., Escudero-Carretero, M. J., Higuera-Callejón, C., & Ruiz-Pérez, I. (2024). Systematic review of healthcare interventions for reducing gender-based violence impact on the mental health of women with disabilities. *Journal of Nursing Scholarship: An Official Publication of Sigma Theta Tau International Honor Society of Nursing*, 56(5), 638–652. <https://doi.org/10.1111/JNU.12985>



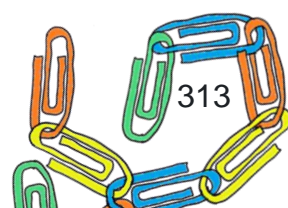


UNIDAD EDUCATIVA TERAPÉUTICA: UNA APROXIMACIÓN A LA SALUD MENTAL ADOLESCENTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO VALENCIANO

Juan Vicente Blázquez Garcés, PhD
Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana

Resumen

La salud mental de los adolescentes supone un reto acuciante para el conjunto de la sociedad. Según la OMS el 14,3% de los adolescentes tiene un trastorno mental y dentro de esta condición se encuentran los adolescentes con trastorno mental grave (TMG) que son especialmente vulnerables. Esta condición supone la aparición de una limitación funcional muy significativa en las diferentes áreas de la vida del adolescente durante un largo período de tiempo que provoca una ruptura biográfica de la persona. Los adolescentes con TMG precisan de una respuesta educativa y una intervención sanitaria especializada, comunitaria y humanista. El sistema educativo valenciano dispone de cuatro unidades educativas terapéuticas (UET) que mediante una modalidad de escolarización combinada dan respuesta a las necesidades educativas especiales derivadas del TMG. Generar espacios protectores y de cuidado donde la narración del alumnado sea el eje central del proceso, ofrecer una respuesta educativa individualizada y adaptada a las necesidades del alumnado con alta complejidad (horarios, saberes básicos, metodología, incorporación, transiciones...), desarrollar contextos de actuación y de coordinación con los especialistas sanitarios para que puedan estabilizar clínicamente al alumnado y posteriormente promover la reincorporación a una modalidad de escolarización ordinaria. El alumnado de las UET se encuentra en una modalidad de escolarización combinada que ofrece una atención educativa transitoria a un máximo de 15 adolescentes con TMG, seguimiento intensivo de los equipos sanitarios, en un radio de 30 km desde su centro educativo a la UET y con autorización de los progenitores. Además, existen unos criterios que estipulan el alumnado que no será objeto de las UET por no ser la respuesta educativa más adecuada. Finalmente, el desarrollo y los resultados positivos de las UET los primeros tres cursos dieron lugar a que se regularan de forma más estable a partir del Decreto 95/2023 de 29 de junio del Consell. La respuesta educativa especializada de las UET se valora positivamente como: modalidades humanistas y facilitadoras para la transformación de la ruptura biográfica del alumnado con TMG, espacios de reencuentro educativo del alumnado y contextos facilitadores para la actuación y coordinación sanitaria.





ASOCIACIONES ENTRE EL BIENESTAR, LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y OTROS FACTORES EN DOCENTES DE DISTINTAS ETAPAS EDUCATIVAS

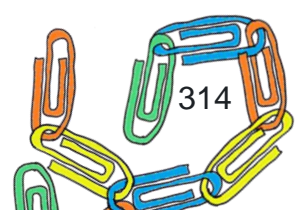
Juan Vicente Blázquez Garcés, PhD
Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana

Resumen

El bienestar de los docentes constituye un elemento fundamental para la calidad educativa. Las demandas asociadas a la enseñanza, junto con factores personales y organizacionales, pueden influir en el estado de salud y satisfacción de los docentes. El Índice de Bienestar de la OMS (IB-OMS) (WHO, 1998; WHO, 2024) y la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) (Atienza et al.; Diener et al., 1985) evalúan el bienestar y el indicador de riesgo de la OMS (IR-OMS) (WHO, 1998; WHO, 2024) identifica posibles vulnerabilidades. Este estudio exploratorio analiza la relación entre estos índices y diversos factores en docentes. Se utilizó una muestra de 527 docentes y se realizó un análisis correlacional mediante el coeficiente de Pearson para examinar la asociación entre el bienestar (IB-OMS y SWLS), el IR-OMS y variables relacionadas con la afectación de la salud física y psicológica, percepción de la relación entre salud y docencia y percepción de inclusión educativa. Los datos se obtuvieron mediante autoinforme. El IB-OMS correlacionó de manera significativa con la SWLS ($r = 0.518$, $p < .001$), la afectación de la salud física ($r = -0.255$, $p < .001$), la afectación de la salud psicológica ($r = -0.472$, $p < .001$) y la percepción de cómo influye la salud en la docencia ($r = -0.352$, $p < .001$). El IR-OMS mostró correlaciones inversas con el IB-OMS ($r = -0.690$, $p < .001$) y con SWLS ($r = -0.322$, $p < .001$), así como asociaciones positivas con la afectación física ($r = 0.215$, $p < .001$) y psicológica ($r = 0.470$, $p < .001$). La SWLS presentó también correlaciones significativas con salud psicológica ($r = -0.326$, $p < .001$) y la percepción de cómo influye la salud en la docencia ($r = -0.240$, $p < .001$). La percepción de inclusión educativa mostró asociaciones bajas o no significativas. Los resultados evidencian que el bienestar docente está asociado a la salud física y psicológica en su profesión. El IR-OMS se muestra como un indicador inversamente relacionado con el bienestar, permitiendo detectar condiciones de vulnerabilidad. Estos hallazgos resaltan la necesidad de diseñar estrategias institucionales orientadas a promover el bienestar docente.

Para saber más

- Atienza, F. L., Balaguer, I., & García-Merita, M. L. (2003). Satisfaction with life scale: Analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1255–1260. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00332-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00332-X).
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- World Health Organization. (1998). *Wellbeing measures in primary health care: The DepCare Project*. Report on a WHO meeting, Stockholm, Sweden, 12–13 February 1998 (WHO/EURO: 1998-4234-43993-62027).





World Health Organization. (2024). *The World Health Organization–Five Well-Being Index (WHO-5)*. Licensed under CC BY-NC-SA 3.0 IGO.





LA FIGURA DEL VOLUNTARIO EN EL HOSPITAL: UNA POSIBILIDAD DE EVADIRSE MEDIANTE EL JUEGO

Elsa María García Castaño

Estudiante de grado de Educación Primaria (mención PT) y en Educación Infantil en la Universidad de Valencia.

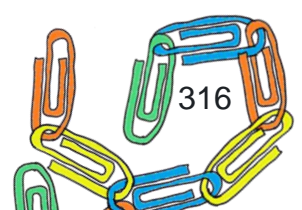
Resumen

Muchos son los avances que se han producido y se están produciendo en el ámbito de la salud, esto ha provocado un beneficio en el paciente, generando unas tasas de supervivencia mayores en un gran número de enfermedades (Benavides, Quiles, López-Roig, García, & Ortigosa, 2002). Tal como dicen Ferrero, Rodríguez-Marín, Toledo y Barreto (1996), es muy importante proporcionar una atención multidisciplinar a nivel: físico, psicológico y social del enfermo. Hay muchos factores que influyen en el bienestar de los pacientes hospitalizados y muchas figuras importantes que intervienen en ello: los profesionales sanitarios son el pilar que sustenta todo el sistema y su trabajo incansable genera frutos. No obstante, no debemos olvidar la importancia de otras figuras como sería la figura del voluntario. El voluntario genera entre otras cosas una conexión con el paciente, será su fuente de apoyo social. Un apoyo social que tal como definen Hobfoll y Stoke (1988), ofrece a los individuos un sentimiento de conexión a una persona o grupo, percibiéndose como querida o amada. Será así como la actuación de los y las voluntarias tiene un impacto positivo en el cuidado y el bienestar de los hospitalizados. Cuando un menor es hospitalizado, el hospital pasa a ser su espacio vital, desaparece la casa, la escuela, los amigos... Esto genera una tristeza en el niño o la niña a la que se une el aburrimiento (Serrada Fonseca, 2007). Con tal de disminuir esa sensación perpetua de aburrimiento y hacer de su estancia hospitalaria un hecho más agradable, se toman iniciativas como la ciberaula de La Fe. El juego es el eje vertebrador, mediante el cual los pequeños y pequeñas pueden salir de sus habitaciones para conocer a otros niños y niñas y jugar e imaginar mundos mágicos y diversos. Tal como se muestra en el estudio de Serrada Fonseca (2007): "El juego aparece como elemento fundamental de estos cuidados, tanto por su capacidad para promover un desarrollo equilibrado de los niños/as, como por las posibilidades terapéuticas que ofrece.". Será así como mediante mi experiencia de voluntariado en el Hospital Universitario y Politécnico de La Fe, descubriré las posibilidades y beneficios del juego en los menores hospitalizados.

Para saber más

Benavides, G., Quiles, M. J., López-Roig, S., García, E., & Ortigosa, J. M. (2002). El voluntariado como fuente de apoyo social para enfermos hospitalizados. *Revista de Psicología de la Salud*, 14(1), 105-128. <https://doi.org/10.21134/pssa.v14i1.752>

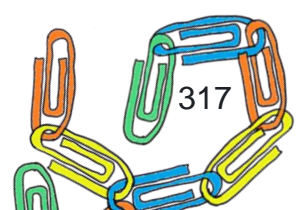
Ferrero, J., Rodríguez-Marín, J., Toledo, M., & Barreto, M. P. (1996). Afrontamiento y calidad de vida en pacientes con cáncer: Un estudio de la aceptabilidad relativa de hipótesis causales opuestas. *Revista de Psicología de la Salud*, 8(2), 3-26. <https://doi.org/10.21134/pssa.v8i2.832>





Hobfoll, S., & Stoke, J. (1988). *The processes and mechanics of social support*. In *Personal relationships: Theory, research and intervention*. Wiley.
<https://doi.org/10.1177/02654075900740>

Serrada Fonseca, M. (2007). Integración de actividades lúdicas en la atención educativa del niño hospitalizado. *Educere*, 11(39), 639-646. Recuperado de
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400008&lng=es





EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN PERSONAS CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL.

Ariadna García-Prat, Ana Padillo-Andicoberry, Marco A. Gutiérrez-Berzosa y Liras-Pinto, Elsa
Universidad Isabel I

Resumen

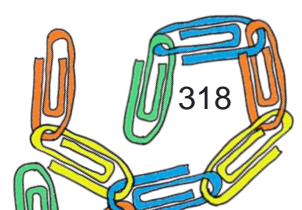
La sexualidad es un derecho fundamental de todos los seres humanos, sin embargo, este hecho es olvidado cuando de personas con problemas de salud mental se refiere. De esta forma, trabajar con dicho colectivo las relaciones afectivo-sexuales, desmitificando y apoyando la vivencia de una sexualidad sana y plena es un papel esencial dentro de la sociedad actual. Por lo tanto, se realizó un estudio piloto en el cual se implementó un programa que pretendía mejorar las relaciones afectivo-sexuales de las personas con problemas de salud mental. El programa se estructuró en tres sesiones cuya efectividad fue evaluada mediante un cuestionario no validado, que pretende medir las dimensiones “actitudes hacia la sexualidad”, “mitos sobre la sexualidad” e “ITS”. Dichas dimensiones fueron extraídas de los cuestionarios validados en castellano “Una medida de actitud hacia las fantasías sexuales” (Desvarieux et al, 2005), “Cuestionario sobre conocimientos de sexualidad responsable en jóvenes” (León & Gómez, 2018) y el Cuestionario “Mitos y creencias sexuales de una población adolescente de Almendralejo” (Cordón, 2008). Los resultados obtenidos tras el análisis de datos no han sido los esperados, determinándose que en solo una de las escalas (“Mitos”), se han obtenido diferencias significativas entre el grupo control y experimental. Sin embargo, esto es solo un indicador más de la necesidad de trabajar la sexualidad con el colectivo protagonista de esta intervención.

Para saber más

Cordón-Colchón, J., (2008). Mitos y creencias de una población adolescente de Almendralejo. *Matronas profesión* 9(3), 6-12.

Desvarieux, A. R., Salamanca, Y., Ortega, V., & Carlos Sierra, J. (2005). Validación de la versión en castellano del Hurlbert index of Sexual Fantasy: Una medida de actitud hacia las fantasías sexuales. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 529-539.

León-Larios, F., & Gómez-Baya, D. (2018). Diseño y validación de un cuestionario sobre conocimientos de sexualidad responsable en jóvenes. *Revista Española de Salud Pública*, 92.





ADAPTACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y COGNITIVA EN LA ADOLESCENCIA EN CONTEXTOS DE ALTA DEMANDA INFORMACIONAL

Maria Alina Gutoi y María Paola Ruiz-Bernardo
Universidad Jaume I

Resumen

Cada miembro de una especie nace con un potencial de desarrollo estructural amplio, condicionado por el contexto. En el desarrollo humano, la evolución embrionaria y el desarrollo posterior dependen en gran medida del contexto social, familiar y educativo en el que se produce el crecimiento. La psicología del desarrollo y la neurociencia han mostrado que el entorno influye en la configuración de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales. En contextos adversos o altamente demandantes, los recursos fisiológicos, cognitivos y emocionales priorizan la supervivencia, reduciendo la disponibilidad para el aprendizaje, la autorregulación emocional y el desarrollo cognitivo complejo. En la era de la información, este fenómeno se ve intensificado por el aumento sostenido de la velocidad y el volumen de información. El desajuste entre la capacidad biológica de procesamiento y las exigencias informacionales contemporáneas puede generar estados de sobrecarga cognitiva y emocional en la adolescencia, afectando a los procesos de aprendizaje, atención y regulación emocional. Estas demandas no se distribuyen de manera homogénea, sino que interactúan con los recursos personales y contextuales disponibles. El presente trabajo adopta un enfoque exploratorio y teórico-analítico, basado en una revisión interdisciplinaria de literatura en neurociencia, psicología del desarrollo y educación. Se propone un marco conceptual para analizar la relación entre sobrecarga informativa, adaptación fisiológica y cognitiva, y apoyo socioemocional en la adolescencia, considerando el papel del acompañamiento adulto en contextos educativos e institucionales. Desde esta base teórica, el presente trabajo establece el punto de partida de la investigación y propone examinar (1) si los adolescentes disponen del apoyo socioemocional necesario; (2) si este apoyo sirve para la adaptación fisiológica y cognitiva en un entorno hirpeinformado; (3) si las prácticas educativas los docentes están preparados para este acompañamiento; (4) si este acompañamiento promueve la participación y la inclusión.

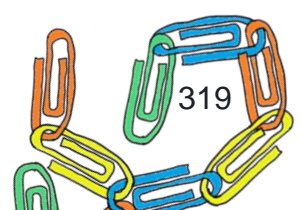
Para saber más

Van der Kolk, B. A. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*.

Dispenza, J. (2012). *Breaking the Habit of Being Yourself*. Hay House.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>





RELACIONES DE PAREJA ENTRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA PROPUESTA FORMATIVA PARA AFRONTAR LOS CONFLICTOS

Juan Antonio Posada-Corrales y Alejandro Rodríguez-Martín
Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación.

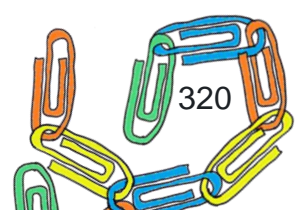
Resumen

El estudio sobre detección de necesidades formativas para la gestión de conflictos de pareja entre personas con discapacidad intelectual (Posada-Corrales et al., 2024), permitió concluir que las personas con discapacidad intelectual presentan serias dificultades para crear un vínculo sólido con su pareja (dificultades para comunicarse y gestionar los conflictos diarios), así como la falta de comprensión y el manejo de valores básicos dentro de una relación (compromiso, fidelidad, identificación de celos y su control, etc.). Con base en estos resultados, se diseña, implementa y evalúa una propuesta formativa, a partir de las necesidades identificadas, con la finalidad de mejorar las competencias en gestión de conflictos de pareja entre personas con discapacidad intelectual, estructurándose en los siguientes 6 módulos: Qué es una relación de pareja; cómo se inicia una relación de pareja; los celos; cómo usar WhatsApp y las redes sociales en una relación de pareja; la importancia de las relaciones sexuales en la pareja; y relación tóxica versus relación sana. En la propuesta formativa se proponen 6 sesiones para su desarrollo, teniendo en cuenta los 6 módulos destacados anteriormente. Toda sesión presenta una estructura que invita a la reflexión de los y las participantes sobre aspectos internos en su relación de pareja. Al finalizar cada sesión, se lleva a cabo una actividad sencilla, que resume el contenido trabajado y, de igual modo, permite analizar las dificultades detectadas para introducir mejoras en futuras ediciones de aplicación de la propuesta formativa. La duración prevista para cada sesión es de 60 minutos y el número de participantes por sesión se situará en torno a las 26 personas aproximadamente.

Para saber más

Posada-Corrales, J. A., Rodríguez-Martín, A., & Iglesias-García, M. T. (2024). La detección de necesidades formativas para la gestión de conflictos de pareja entre personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 55(3), 49-70. <https://doi.org/10.14201/scero.31811>

Posada-Corrales, J. A., Rodríguez-Martín, A., & Iglesias-García, M. T. (2024). La educación sexual y las familias de personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 12(2), 119-139.





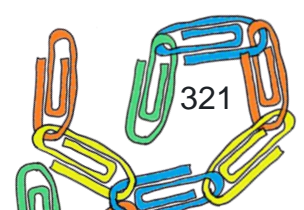
LA SALUD MENTAL COMO CONDICIÓN DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LITERATURA

René Valdés

*Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad
Andrés Bello, Chile*

Resumen

La salud mental constituye un componente fundamental para la construcción de comunidades escolares inclusivas, ya que influye directamente en las experiencias de estudiantes y docentes, al mismo tiempo que es moldeada por las estructuras y prácticas institucionales. No obstante, la evidencia empírica sobre esta relación sigue siendo limitada, dificultando el desarrollo de orientaciones concretas para los centros educativos. Este artículo presenta una revisión sistemática de estudios empíricos orientada a analizar la relación entre salud mental y educación inclusiva en contextos escolares. El objetivo es identificar hallazgos recurrentes, conexiones entre ambas dimensiones, prácticas escolares relevantes y barreras para su integración. Para ello, se utilizó el método PRISMA, seleccionando 13 estudios para su análisis de 143 identificados en la última década. Los resultados muestran una diversidad metodológica, con un enfoque predominante en estudiantes con diagnósticos, pero que también considera a docentes, familias y personal escolar. La relación entre inclusión y salud mental se evidencia como compleja y multiescalar: se manifiesta en las experiencias estudiantiles, en el bienestar docente y en las dinámicas organizacionales. Aunque se identifican prácticas prometedoras, estas siguen siendo escasas y fragmentadas. Además, persisten barreras estructurales, culturales y formativas que impiden que la salud mental se consolide como un eje transversal de la inclusión. La discusión enfatiza los desafíos de articular políticas y prácticas escolares que integren la salud mental en coherencia con los principios de la educación inclusiva desde el ámbito escolar hasta el universitario, destacando su relevancia para avanzar hacia comunidades más equitativas, cuidadoras y sostenibles en el tiempo.





LIDERAZGO ESCOLAR PARA LA INCLUSIÓN Y SALUD MENTAL EN LA ESCUELA

René Valdés
Universidad Andrés Bello, Chile

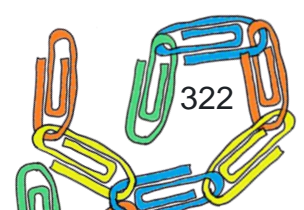
Resumen

Un liderazgo escolar orientado a la inclusión debe identificar tempranamente el malestar que emerge en la vida escolar, especialmente en un contexto de aumento sostenido de los problemas de salud mental (Martínez-Líbano y Yeomans-Cabrera, 2024). Esto exige repensar los modos de liderar la inclusión y las condiciones organizacionales que la sostienen (Valdés y Montenegro, 2023). Sin embargo, la relación entre liderazgo, inclusión y salud mental sigue siendo poco explorada, lo que limita la comprensión de cómo los equipos directivos pueden responder de manera integral a estas demandas. Este estudio es una investigación en curso que examina la relación entre inclusión, salud mental y liderazgo escolar en cuatro instituciones educativas chilenas de enseñanza primaria y secundaria mediante un diseño cuantitativo exploratorio basado en 512 encuestas aplicadas a funcionarios, estudiantes sobre 10 años y sus familias. Se emplearon dos instrumentos principales: la versión abreviada del cuestionario LEI-Q, que evalúa la implementación de prácticas de liderazgo inclusivo, y la escala DASS-21, orientada a identificar síntomas de depresión, ansiedad y estrés en las instituciones educativas. Los resultados preliminares evidencian que, en las cuatro escuelas, funcionarios y familias perciben un nivel sustancial o alto de implementación de prácticas de liderazgo inclusivo. Entre los funcionarios (n=151), destacan acciones vinculadas a la gestión de procesos pedagógicos y la promoción de instancias de participación, mientras que las familias (n=311) sitúan mayores oportunidades de mejora en la construcción de comunidades inclusivas y en la apertura de la escuela hacia su entorno. En cuanto a salud mental, aproximadamente un 30% de la muestra total reporta síntomas de depresión, 33% de ansiedad y 34% de estrés, con entre un 6% y un 12% en rangos severos. El análisis integrado muestra que quienes perciben prácticas inclusivas más consolidadas tienden también a reportar mayor satisfacción con la educación, mejores condiciones laborales, mejor clima escolar y mayor involucramiento comunitario. Estos hallazgos sugieren que el liderazgo escolar inclusivo también puede desempeñar un rol relevante en la promoción del bienestar psicosocial.

Para saber más

Martínez-Líbano J and Yeomans-Cabrera M-M (2024) Depression, anxiety, and stress in the Chilean Educational System: children and adolescents post-pandemic prevalence and variables. *Front. Educ.* 9:1407021. doi: 10.3389/feduc.2024.1407021

Valdés, R., & Montenegro, A. (2023). Abordaje De La Salud Mental En Escuelas Inclusivas En Tiempos De Pandemia: Un Estudio De Casos. *Revista Brasileira De Educação Especial.* 29, E0246. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0246>



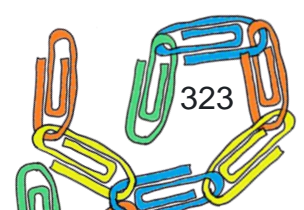


ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA A MENORES CON ENFERMEDADES COMPLEJAS MEDIANTE RESPUESTAS PERSONALIZADAS, INCLUSIVAS E INTERDISCIPLINARES

Sebastià Verger Gelabert, Maria Rosa Rosselló Ramón,
Bartomeu Mut Amengual y Ana J. Cañas-Lerma
Universitat de les Illes Balears

Resumen

La infancia y la adolescencia en situación de enfermedad constituye un colectivo con necesidades educativas, sociales y sanitarias específicas que no son abordadas desde una perspectiva integral. Las enfermedades complejas generan interrupciones en la escolarización, limitan la socialización y afectan significativamente al bienestar de los menores y sus familias. Este trabajo tiene por objetivo dar a conocer el proyecto de investigación que recibió la ayuda PID2024-159824NB-C21 financiado por MICIU/AEI/ 10.13039/501100011033 y por FEDER/UE iniciado en septiembre de 2025 que persigue promover respuestas socioeducativas personalizadas, inclusivas e interdisciplinarias que integren los ámbitos educativo, sanitario y social, así como fortalecer la coordinación entre instituciones y profesionales implicados. Los principales objetivos son: (a) identificar las necesidades de bienestar físico, psicológico, social y educativo de los menores afectados y de sus familias; (b) analizar las necesidades formativas y de apoyo del profesorado y de los profesionales socioeducativos y sanitarios que trabajan con este colectivo; (c) diseñar e implementar planes piloto de intervención interdisciplinar orientados a la inclusión educativa y social; y (d) evaluar el impacto, la satisfacción y la capacidad de transferencia de dichas intervenciones a contextos educativos y comunitarios. El proyecto adopta una metodología mixta que combina enfoques cuantitativos y cualitativos con encuestas a familias y expertos, así como grupos focales con menores, familias y profesionales. Finalmente, se diseñan e implementan planes piloto interdisciplinarios para la mejora de las prácticas socioeducativas inclusivas. En cuanto al impacto del proyecto, se espera que proporcione información sobre el acceso a una educación de calidad para el alumnado con una enfermedad. Se faciliten estrategias que permitan la coordinación y el trabajo interdisciplinar de los profesionales del ámbito educativo, sanitario y social que atienden a estos menores. Además, permitirá avanzar en el conocimiento sobre el acceso equitativo a la educación, la coordinación interdisciplinaria y las estrategias inclusivas para el alumnado con necesidades complejas. Finalmente, se aportará el diseño de un plan de intervención, con sus propuestas educativas y sociales dirigidas a profesionales que acompañan a dicho alumnado.





AUTOEFICACIA PROFESIONAL PERCIBIDA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD Y SU RELACIÓN CON LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Callum David William Richardson y Omar Khadzh-Khamed Syniavska

Universitat de València (Facultat de Formació del Professorat)

Resumen

Actualmente existe el reto de ofrecer una educación inclusiva y de calidad. Por ello, se analizó la relación entre las actitudes de los docentes de educación física (EF) hacia la inclusión y su percepción de autoeficacia para enseñar a alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). Se observó que las actitudes, autoeficacia y características de los docentes influyen en cómo de inclusivas son sus prácticas educativas. Comprender cómo se forman estas actitudes y creencias es crucial para mejorar la formación, reducir barreras y promover una educación inclusiva de calidad para todo el alumnado. Se realizó una revisión bibliográfica de estudios que analizaron las actitudes docentes, en especial en EF, hacia la inclusión, su percepción de competencia y la influencia de variables demográficas y profesionales, como el género, etapa educativa y experiencia docente. Se encontró que muchos docentes se sienten insuficientemente preparados para enseñar a alumnado con NEE, afectando directamente a sus actitudes y percepción de competencia. Disponer de más formación se relaciona con actitudes más positivas y una mayor disposición a utilizar prácticas inclusivas. Además, experiencias positivas con alumnado con discapacidades aumentan la confianza, mientras que las negativas disminuyen la percepción de competencia y disposición para incluir al alumnado con NEE. Los resultados del género y la edad varían, sin que se observen patrones consistentes. Sin embargo, las diferencias entre etapas educativas son más claras, ya que los docentes de EF en secundaria tienden a mostrar una autoeficacia mayor, probablemente debido a una formación especializada. En general, la inclusión depende en gran medida de la formación y la confianza docente. A pesar de que las actitudes son generalmente favorables, muchos docentes carecen de formación necesaria para llevar a cabo prácticas inclusivas de manera coherente. Por ello, es esencial desarrollar la autoeficacia mediante la formación práctica, experiencias positivas y apoyo continuo. Las diferencias entre etapas educativas y los niveles de experiencia sugieren que las vías de formación y contextos del aula influyen más en la preparación docente que el género o la edad. El refuerzo de la formación es necesario para una práctica inclusiva más eficaz y segura.

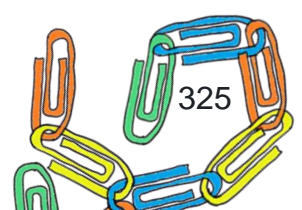
Para saber más

Antala, B., Průžek, M., y Popluhárová, M. (2022). Self-Efficacy and Attitudes of Physical Education Teachers towards Inclusion of Pupils with Disabilities. *Sustainability*, 14(20), Article 20. <https://doi.org/10.3390/su142013292>



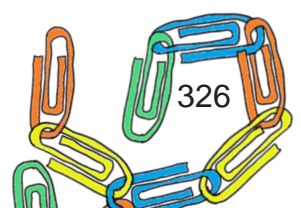


- Chiner, E., y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- García, P. S., y Castelao, S. R. (2023). Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en profesorado de Secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21321>
- Greguol, M., Malagodi, B. M., y Carraro, A. (2018). Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes: Teachers' Attitudes in Regular Schools. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, 33–44. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100004>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., y Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Medina, N. S., Díaz, S. del V., De Cisneros De Britto, J. C., y Torres, J. R. (2023). Otra mirada docente hacia la discapacidad. *Revista Española de Sociología*, 32(2), Article 2. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.159>
- Orozco, I., y Moriña, A. (2023). Exploring the beliefs of Spanish teachers who promote the development of inclusive pedagogy. *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 620–635. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866686>
- Reina, R., Hemmelmayer, I., y Sierra-Marroquín, B. (2016). Self-efficacy of Physical Education teachers toward inclusion of students with disabilities and regarding their previous training and experiences. *Psychology, Society and Education*, 8(2), 93–103. <https://doi.org/10.25115/psye.v8i2.455>
- Tarantino, G., y Neville, R. D. (2023). Inclusion of children with disabilities and special educational needs in physical education: An exploratory study of factors associated with Irish teachers' attitudes, self-efficacy, and school context. *Irish Educational Studies*, 42(4), 487–505. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2260999>
- Xiong, Y., Sun, X.-Y., Liu, X.-Q., Wang, P., y Zheng, B. (2020). The Influence of Self-Efficacy and Work Input on Physical Education Teachers' Creative Teaching. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02856>





MESA DE COMUNICACIONES 15: TECNOLOGÍA EDUCATIVA





TECNOLOGIA EDUCATIVA I PARTICIPACIÓ INCLUSIVA: LA REALITAT AUGMENTADA COM A MEDIACIÓ PER A LA MILLORA DE LA COMPETÈNCIA LITERÀRIA A TRAVÉS DE L'APP RUTIC

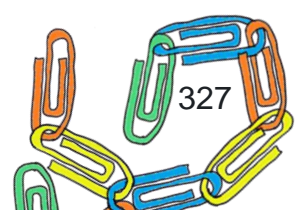
Altea Antonio Mateu, Alexandre Bataller Català
Universitat de València

Resumen

La construcció d'una educació inclusiva exigeix el disseny de contextos d'aprenentatge que eliminen barreres físiques, sensorials i cognitives, i que garantisquen la participació equitativa de tot l'alumnat en els processos d'ensenyament i aprenentatge. En aquest marc, la tecnologia educativa esdevé un recurs clau per avançar cap a models d'accessibilitat universal que asseguren el dret a l'aprenentatge, també en àmbits tradicionalment vinculats a l'experiència física i urbana, com és el desenvolupament de la competència literària mitjançant rutes literàries. Aquesta comunicació analitza l'aportació de l'app RuTIC com a eina tecnològica orientada a la inclusió educativa i a la millora de la competència literària en contextos d'Educació Secundària. RuTIC és una aplicació digital basada en rutes geolocalitzades que integra realitat augmentada, locució i recursos multimodals (textuals, visuals i sonors), i que permet transformar l'experiència urbana i cultural en una experiència d'aprenentatge més flexible, multimodal i cognitivament accessible, afavorint la participació significativa de tot l'alumnat en el desenvolupament de la competència literària, amb independència de les seues necessitats educatives. L'objectiu general de l'estudi és analitzar l'impacte de l'ús de RuTIC en el desenvolupament de la competència literària i la comprensió escrita en alumnat amb i sense necessitats específiques de suport educatiu (NESE), des d'un enfocament inclusiu. Entre els objectius específics destaquen la valoració de l'efecte de la mediació digital sobre l'interés i la comprensió literària, la comparació entre modalitats presencials i digitals pel que fa a accessibilitat i participació, i la identificació d'elements de disseny inclusiu que afavoreixen una participació equitativa. La investigació adopta un estudi de cas amb metodologia mixta en un centre d'Educació Secundària de la ciutat de València. Es comparen dos grups —un grup experimental amb alumnat amb NESE i/o barreres de mobilitat i un grup control sense aquestes necessitats— que utilitzen RuTIC en modalitats diverses (presencial, digital o híbrida). Els instruments inclouen qüestionaris pre i post, tasques de competència literària, entrevistes semi-estructurades, observació participativa i anàlisi dels registres d'ús de l'aplicació. Els resultats preliminars suggereixen que la mediació tecnològica de RuTIC contribueix a compensar barreres d'accés, augmenta la motivació i la participació i genera condicions favorables per a una millora equitativa de la competència literària. En conclusió, l'estudi posa de manifest el potencial de la realitat augmentada i la multimodalitat com a tecnologies al servei d'una educació inclusiva.

Para saber más

Almeida, H., Carvalho, F. L., Agapito, D., & Rosa, M. P. (2024). Impacte da Inteligência Artificial (IA) na Construção de um Turismo Experiencial Inclusivo: O Papel da IA na Construção de





Experiências Memoráveis. *Sílabas & Desafios*. <https://doi.org/10.34623/rffg-wm98> // <http://hdl.handle.net/10400.1/25562>

Calafato, R. (2024). Literature in language education: Exploring teachers' beliefs, practices, creativity, and literary competence. *Pedagogies: An International Journal*, 19(1), 80–98. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2022.2164500>

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Use of augmented reality for students with educational needs: A systematic review (2016–2021). *Societies*, 12(2), Article 36. <https://doi.org/10.3390/soc12020036>

Hall-Mills. (2021). Shifting Prevalence Patterns for Special Educational Needs in the Era of Response-to-Intervention Policy. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.676646>

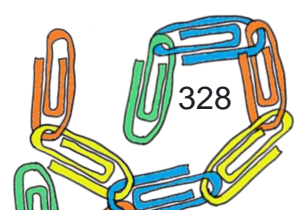
Kapetanaki, A., Krouska, A., Troussas, C., & Sgouropoulou, C. (2022). Exploiting augmented reality technology in special education: A systematic review. *Computers*, 11(10), Article 143. <https://doi.org/10.3390/computers11100143>

Linares-Pellicer, J. (2025). *La sinèrgia de les noves tecnologies de realitat augmentada i intel·ligència artificial en rutes literàries*. En M. González Boluda & D. Velarde-Camaqui (Eds.), *Investigación e innovación educativa a través del conocimiento* (pp. 125–133). Octaedro.

Nilviu, C., Svensson, I. (2022). *Efficacy evaluation of a full-scale response to intervention program for enhancing student reading abilities in a Swedish school context*. *Read Writ* 35, 1239–1264. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10237-3>

Quilis Quilis, À., & Bataller Català, A. (2025). Realitat augmentada i multimodalitat en rutes literàries: Un estudi de cas a partir de Xàtiva de Vicent Andrés Estellés i l'app RuTIC. *Ítaca: Revista de Filologia* (16), 187–214. <https://doi.org/10.14198/itaca.29452>

Quintero, J., Baldiris, S., Rubira, R., Cerón, J., & Vélez, J. (2019). Augmented reality in educational inclusion: A systematic review on the last decade. *Frontiers in Psychology* 10, Article 1835. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01835>



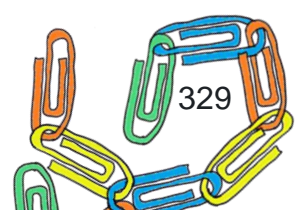


PRESENCIA I REPRESENTACIÓ DE LA DISCAPACITAT A LES XARXES SOCIALS TIKTOK, INSTAGRAM I X

Laia Bataller Narbon, Montserrat Vilà Suñé
Universitat de Girona

Resumen

Aquest estudi té per objectiu descriure les característiques dels emissors i els tipus de discapacitat representats, a partir de publicacions identificades amb els hashtags #disability, #discapacidad i #discapacitat. Per a la recollida de dades s'ha emprat la tècnica de web scraping, que ha permès extreure automàticament publicacions associades als hashtags seleccionats. L'extracció es va realitzar el 25 de maig de 2025, i es van obtenir 1.081 publicacions corresponents als 20 dies previs. A partir d'aquest corpus, es va aplicar una anàlisi de contingut categorial per identificar patrons generals de representació. Les publicacions es van classificar segons dues variables principals: el perfil de l'emissor, distingint entre perfils de persones amb discapacitat i sense, aquests darrers agrupats segons l'àmbit d'origen (familiar, polític, institucional, periodístic, professional-acadèmic, sociosanitari o sense especificar); i el tipus de discapacitat representada (motora, visual, auditiva, intel·lectual, psicosocial, TEA, pluridiscapacitat o tractament generalitzat). Els resultats mostren una distribució desigual en la representació de la discapacitat. Pel tipus d'emissor, predominen les publicacions de veus externes, com d'institucions, entitats i professionals, mentre que les de persones amb discapacitat autodeclarades tenen una presència minoritària. Pel que fa al tipus de discapacitat, les representacions més habituals corresponen a la discapacitat física o mencions genèriques a la discapacitat, mentre que altres tipologies hi tenen una presència molt reduïda. La discussió subratlla els riscos d'estigmatització i jerarquització de les xarxes socials, i subratlla la necessitat de promoure una representació més justa, plural i inclusiva de la discapacitat en l'espai digital. Aquesta fase ofereix una radiografia de la presència i visibilitat de la discapacitat a les xarxes socials, i estableix les bases per a una segona fase de recerca, centrada en la interpretació qualitativa de les publicacions creades per persones amb discapacitat i en les seves formes d'autorepresentació.





PROGRAMA DE PREVENCIÓN TRANSCULTURAL DE LA CIBERVIOLENCIA EN PAREJAS ADOLESCENTES EN LA REGIÓN DE MURCIA

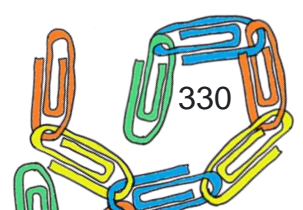
Irina Sherezade Castillo Reche, M^a Carmen Cerezo Máiquez, Josefina Lozano Martínez y Francisco Javier Ballesta Pagán
Universidad de Murcia

Resumen

La violencia en la pareja adolescente y su manifestación digital, la ciberviolencia, constituyen una problemática creciente que exige respuestas preventivas desde el ámbito educativo, especialmente si se persigue una educación inclusiva. En este contexto, el presente trabajo expone los principales resultados obtenidos tras la implementación de un programa de prevención transcultural de la ciberviolencia en parejas adolescentes, desarrollado en el marco del Proyecto I+D+I “Prevención transcultural de las ciberviolencias en parejas adolescentes. Desarrollo y evaluación de un programa de prevención virtual y comunitario” (PID2022-142141OB-I00). El objetivo principal del programa fue prevenir conductas ciberviolentas en adolescentes mediante intervención educativa estructurada y sistemática. El programa constó de nueve sesiones formativas en centros de Educación Secundaria, complementadas por dos sesiones destinadas a la evaluación. Los contenidos abordados incluyeron el análisis conceptual de la ciberviolencia y sus mitos, las diferentes tipologías y manifestaciones, la identificación de señales de alarma, los riesgos asociados al uso de redes y las estrategias de prevención, así como las consecuencias derivadas y la relevancia de la búsqueda de ayuda dentro del entorno social y educativo. Para la evaluación del programa se emplearon tres instrumentos de recogida de información: el “Cuestionario de Victimización en Ciberviolencias en la Adolescencia” (Soriano-Ayala, 2025); la “Rúbrica de observación del programa sobre la prevención de la ciberviolencia en parejas adolescentes” (Lozano-Martínez et al., 2025a) y el “Instrumento de autoevaluación sobre la prevención de la ciberviolencia en parejas adolescente” (Lozano-Martínez et al. (2025b). En este caso, se presentan los resultados de la aplicación del instrumento de evaluación a 132 estudiantes de entre 14 y 18 años. Los resultados muestran que el alumnado ha valorado el programa favorablemente, destacando: su utilidad, ya que casi el 84.8% de los participantes afirman tener más herramientas para salir de una relación violenta tras la participación en el programa; alto nivel de participación, ya que el 62.1% afirma haber participado bastante o muy activamente; y satisfacción, ya que el programa ha sido valorado con una media de 7. Además, se destaca que se ha producido una modificación de creencias y se resalta la aplicabilidad de los aprendizajes adquiridos a futuras relaciones.

Para saber más

Lozano-Martínez, J., Ballesta-Pagán, F. J., Castillo-Reche, I., Cava, A., Cerezo-Máiquez, M. C., De Pro Bueno, A. J., Morales-Yago, F.J., Suárez-Lantarón, B. (2025a). *Instrumento de*

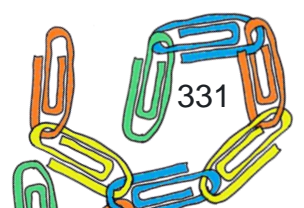




autoevaluación sobre la prevención de la ciberviolencia en parejas adolescentes.
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29128814.v1>

Lozano-Martínez, J., Ballesta-Pagán, F. J., Castillo-Reche, I., Cava, A., Cerezo-Máiquez, M. C., De Pro Bueno, A. J., Morales-Yago, F.J., Suárez-Lantarón, B. (2025b). *Rúbrica de observación del programa sobre la prevención de la ciberviolencia en parejas adolescentes.* <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29128661.v1>

Soriano Ayala, E. (2025). *Cuestionario de Victimización en Ciberviolencias en la Adolescencia.* <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29083250.v1>





EDUCACIÓN EMOCIONAL, COMPETENCIA EMOCIONAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL: CONCEPTUALIZACIÓN A TRAVÉS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Tamara Castro Mosquera y Esther Fernández Rego
Universidade da Coruña

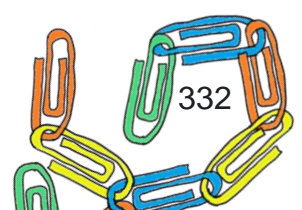
Resumen

En el contexto educativo actual, marcado por la incorporación creciente de herramientas basadas en inteligencia artificial (IA), resulta imprescindible reflexionar sobre su impacto en ámbitos especialmente sensibles como la Educación Emocional y la Inclusión Educativa. La Educación Inclusiva exige atender a la diversidad del alumnado desde una perspectiva integral, donde el bienestar emocional, la equidad y la participación activa constituyen elementos clave del proceso educativo (Ainscow, 2020; OECD, 2021). Esta comunicación presenta un análisis crítico del potencial de la IA como recurso de apoyo a la Educación Emocional, entendida de forma transversal y no como un contenido aislado del currículo. A partir de un enfoque cualitativo, se analizan las conceptualizaciones de Inteligencia Emocional, Competencia Emocional y Educación Emocional generadas por una herramienta de IA de uso extendido, contrastándolas con la legislación educativa vigente (LOMLOE; Orden del 8 de septiembre de 2021) y con las aportaciones teóricas de referencia en el ámbito educativo (Bornhauser y Garay-Rivera, 2023; Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda, 2007). Los resultados muestran que, si bien la IA ofrece definiciones conceptualmente correctas y alineadas con la literatura científica, presenta limitaciones significativas en cuanto a contextualización pedagógica, adecuación normativa y atención a la diversidad. Estas carencias ponen de manifiesto el riesgo de una utilización acrítica de la IA en contextos educativos, especialmente cuando se trata de dimensiones emocionales vinculadas al bienestar y a la inclusión (Aguirre-Asanza et al., 2025; López-Cassà y Bisquerra-Alzina, 2023). Desde una perspectiva transversal, se defiende que la implementación de la Educación Emocional apoyada en herramientas de IA debe estar mediada por el criterio profesional del profesorado y orientarse al fortalecimiento de prácticas inclusivas, evitando generar nuevas formas de exclusión o deshumanización. Se concluye subrayando la necesidad de situar la tecnología al servicio del cuidado, la equidad y la justicia educativa, reforzando el papel de la Educación Emocional como eje vertebrador de una escuela realmente inclusiva (UNESCO, 2023).

Para saber más

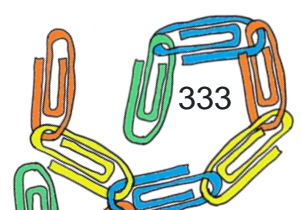
Aguirre-Asanza, D.M., Ramírez-Maldonado, L.M., Maldonado-Sarmas, I.C., Apolo-Maldonado, M.M., Maldonado-Sarmas, E.M. y Masache-Lojan, D.C. (2025). Educación Emocional y Bienestar: Herramientas para una Escuela Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 946-962. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16901

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>





- Bisquerra-Alzina, R., e Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bornhauser, N. y Garay-Rivera, J.M. (2023). Emotional Education: Practices and Discourses of Subjectivation. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>
- Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, do 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado. Madrid, 29 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953.
- López-Cassà, È. y Bisquerra-Alzina, R. (2023). Emociones epistémicas: una revisión sistemática sobre un concepto con aplicaciones a la Educación Emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 35- 60. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.2.58>
- OECD (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Orden del 8 de septiembre de 2021, por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, del 7 de diciembre, por el que se regula la Atención a la Diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la LOE. Diario Oficial de Galicia. Santiago de Compostela. 26 de octubre de 2021, núm. 206, pp. 52272-52379.
- UNESCO (2023). *Guidance on generative AI in Education and research*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/>





PREVALENCIA DE LA CIBERVIOLENCIA EN ADOLESCENTES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO: UN ESTUDIO EN LA REGIÓN DE MURCIA.

M^a Carmen Cerezo Máiquez, Francisco Javier Ballesta Pagán y Rocío Angosto Fontes
Universidad de Murcia

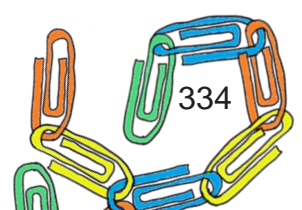
Resumen

Una nueva realidad, la presencia y uso de dispositivos digitales y tecnológicos ha originado tanto posibilidades y beneficios como retos y peligros, especialmente entre los más jóvenes. Ese uso y frecuencia entre los adolescentes de las redes sociales ha afectado a la naturaleza de sus relaciones personales. Por este motivo, la era digital ha dado lugar a nuevas formas de violencia: la ciberviolencia, que hace referencia a una serie de patrones de comportamientos reiterados e intencionados de violencia, agresión, control y amenazas que ejerce una persona contra otra con el objetivo de hacer daño, humillar y aislar a la víctima, utilizando como instrumento los dispositivos y medios digitales; existiendo diferentes tipos de ciberviolencia. El objetivo de este trabajo consiste en conocer la prevalencia de ciberviolencia experimentada por el alumnado adolescente participante, en función del género, que retoma una parte de la investigación de carácter nacional I+D+I “Prevención transcultural de las ciberviolencias en parejas adolescentes. Desarrollo y evaluación de un programa virtual y comunitario” (PID2022-142141OB-I00). Para el diagnóstico de la situación en la Región de Murcia sobre la prevalencia de la ciberviolencia se implementó un instrumento de carácter cuantitativo, “Cuestionario de Victimización en Ciberviolencias en la Adolescencia”, elaborado y validado por Soriano-Ayala (2025), en formato on-line a 401 estudiantes, entre 14 y 16 años, escolarizados en 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria; siendo el 44.9% chicos y el 55.1% chicas. Los resultados confirman que en la mayoría de las cuestiones planteadas en el instrumento mencionado se comprueba diferencias significativas en función del género. Aunque muchos adolescentes no han sufrido ciberviolencia, los casos detectados muestran que sí existe una proporción significativa expuesta a diversas formas de agresión digital, especialmente en el control, el acoso verbal y la exposición no autorizada sobre todo en los chicos, que coinciden con los resultados de la primera investigación I+D (EDU 2011-26887) donde se valoraba la violencia y sus tipos, y que vimos reflejada en los resultados de la Región de Murcia (Lozano et al., 2022).

Para saber más

Lozano, J., Castillo, I.S., Morales, F.J. & Ibáñez, F.J. (2022). Control Violence Begins in Adolescent Dating: A Research from Students' Perception. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 8974.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19158974>.

Soriano Ayala, E. (2025). *Cuestionario de Victimización en Ciberviolencias en la Adolescencia*.
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29083250.v1>.





HERRAMIENTAS DIGITALES Y VOCES DEL ALUMNADO EN EL CURRÍCULO: RECONOCIMIENTO, REPRESENTACIÓN Y REDISTRIBUCIÓN

Esperanza Cid-Romero¹, Belén Dieste-Gracia¹, David Pérez-Castejón²

^{1,2}Universidad de Zaragoza

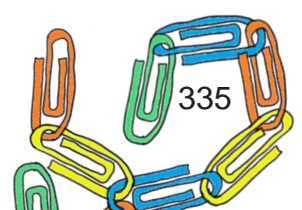
²IES Santa Emerenciana (Teruel) DGA Aragón

Resumen

Estudios recientes muestran las posibilidades que las herramientas digitales presentan a la hora de considerar la participación y la voz del alumnado en su aprendizaje. LOMLOE y sus desarrollos curriculares han hecho un esfuerzo por incorporar estas tecnologías de una forma inclusiva y creativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se encuentran dificultades cuando lo que se pretende es que los medios digitales contribuyan al cambio y transformación, incorporando las voces del alumnado. A pesar de este desafío, pocos estudios han explorado cómo estas tecnologías integran las voces del alumnado bajo la perspectiva de una escuela inclusiva. En este marco, nuestro trabajo toma como referencia los tres componentes de la justicia social de Fraser (2008): Reconocimiento, Representación y Redistribución. A partir de estas tres dimensiones, el objetivo es identificar cómo el currículo autonómico de Educación Secundaria de Castilla y León posibilita la incorporación de las voces del alumnado en las prácticas de enseñanza con medios digitales. La investigación, enmarcada en el proyecto I+D+I ALCOM (PID2023-148480OB-I00), presenta parte de los resultados de la primera fase de Investigación. Desde un diseño de investigación cualitativo, se toma como referencia el análisis de documentos. Los resultados muestran un escaso Reconocimiento de las experiencias e intereses del alumnado. Sin embargo, el componente de Representación en cuanto a colaboración, interacción, diálogo, creación... tiene una mayor presencia en el currículo, particularmente en las competencias específicas y contenidos de las materias. Por último, el componente de Redistribución, considerado como el anhelo de una sociedad democrática y participativa, ha sido identificado de forma puntual en los ejemplos de las situaciones de aprendizaje y en los criterios de evaluación de las diferentes materias. Como conclusión, el análisis corrobora trabajos previos en cuanto a la presencia reducida de las voces del alumnado en la normativa educativa. Estos resultados pueden ser punto de partida para un análisis más profundo en la práctica educativa que permita reestructurar y repensar el uso de los medios digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

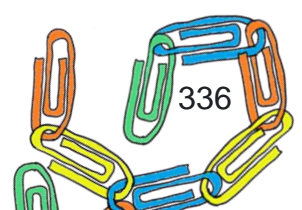
Para saber más

Ainscow, M. y Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>





- Area-Moreira, M., Bonilla, P. J. S., & Mesa, A. L. S. (2020). La transformación digital de los centros escolares. Obstáculos y resistencias. *Digital Education Review*, 37, 15-31.
<http://greav.ub.edu/der/>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 190 de 30 de septiembre, 48850-49542 <https://bocyl.jcyl.es/eli/es-cl/d/2022/09/29/39/>
- Fraser, N. (2008). *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation*. In *Geographic thought* (pp. 72-89). Routledge.
- UNESCO. (2023). *Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_spa.locale=es
- Vigo-Arrazola, B., Macías-Gómez-Estern, B., Matsumoto, M., & López-Medialdea, A. (2024). Transformando con el profesorado las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. Un proceso de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 49–62.
<https://doi.org/10.6018/reifop.639411>





USO DE TECNOLOGÍA COMO APOYO EN LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

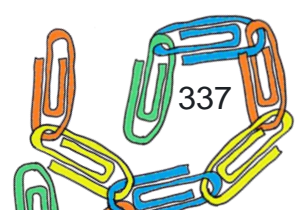
Noemí García-Hermoso y Belén Suárez-Lantarón
Universidad de Extremadura

Resumen

La presencia de alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) en las aulas ordinarias impulsa la implementación de respuestas pedagógicas personalizadas, utilizando recursos tecnológicos como herramientas de interés para la accesibilidad universal y el fomento de la autonomía (Durán, 2021; Fernández-Cerezo y Montenegro, 2025; Vidal, 2024). Este estudio tiene por objeto analizar la frecuencia y los factores determinantes del uso de la tecnología por parte del profesorado. Dado que el objetivo es describir, se utiliza un método cuantitativo, siendo el cuestionario el instrumento elegido para recoger la información. La muestra que participa la compone un total de 63 docentes. Los resultados confirman una percepción positiva por parte del profesorado en relación con el uso de recursos tecnológicos, considerando que su empleo favorece las habilidades comunicativas y la regulación emocional. No obstante, se hallan disparidades en el uso efectivo, que se concentra principalmente en el profesorado especialista de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Por etapas educativas, el uso de recursos descende en la etapa de secundaria, frente a infantil y primaria. Asimismo, se observan necesidades formativas en materia de atención a la diversidad en el caso del profesorado no especialista y profesorado de área, concluyendo su importancia para garantizar una inclusión plena del alumnado en todas las etapas.

Para saber más

- Durán, S. (2021). Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro Autista: una revisión sistemática. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 107–121. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9771>
- Fernández Cerero, J. y Montenegro, M. (2025). Impacto de las tecnologías en el alumnado con trastorno del espectro autista: un análisis bibliométrico. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (32), 79-108. <https://doi.org/10.51302/tce.2025.24391>
- Vidal, M.I. (2024). Inclusión educativa y trastorno de espectro del autismo: facilitadores y contextos. *Contextos educativos* (34), 35-57. <http://doi.org/10.18172/con.6019>





EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL DEL ALUMNADO CONSIDERADO NEE MEDIANTE LOS VIDEOJUEGOS: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Pablo Gayo Pérez¹, Tamara Castro Mosquera², Esther Fernández Rego² y Ara María Alejandro Ferreiro¹

¹Universidad de Santiago de Compostela

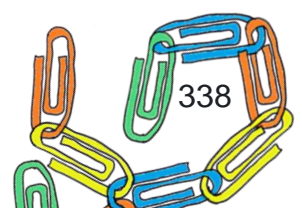
²Universidad da Coruña

Resumen

La competencia emocional es un elemento fundamental para el desarrollo integral del alumnado, especialmente en aquellos estudiantes categorizados como Necesidades Educativas Especiales -NEE- y que generalmente encuentran limitaciones en sus relaciones sociales por esta cuestión. La rápida expansión de los medios digitales hace que su uso sea cada vez más común en diferentes ámbitos, como en el caso educativo, y debido a su factor multimedia e interactivo puede dar respuesta a las características individuales de las personas. Así mismo, el juego, y por extensión el videojuego, ha demostrado ser una herramienta eficaz para adquirir habilidades, como la competencia emocional. La presente revisión de la literatura trata de examinar si existen experiencias respecto al empleo de videojuegos con alumnado NEE para desenvolver la competencia emocional. Para tal fin se siguieron las directrices PRISMA (Page et al., 2021), con búsquedas en Scopus, Web of Science, ERIC, Scielo y Dialnet, utilizando descriptores relacionados con competencia emocional, NEE y videojuegos. Tras aplicar criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron nueve estudios publicados entre 2015 y diciembre de 2025 (Hassan et al., 2025; Jiang et al., 2025; Kirst et al., 2022; Li et al., 2023; López-Bouzas et al., 2024; Löytömäki et al., 2024; Ma y Song, 2025; Sepehri-Bonab et al., 2025; Viola et al., 2023). Según los resultados, la mayor parte de las intervenciones se llevan a cabo en ambientes clínicos o de Educación Especial, con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, prevalencia masculina y edades comprendidas entre los 5 y 11 años. Los serious games muestran avances en la regulación y reconocimiento emocional, la empatía y las capacidades sociales, sobre todo a partir de seis semanas, con una estructura y mediación por parte de adultos. Por otro lado, los ambientes gamificados producen mejoras más amplias en términos de compromiso y autorregulación. En síntesis, los videojuegos se emplean para desarrollar la competencia emocional en estudiantes NEE, sobre todo en entornos especializados. Se subraya la importancia de expandir la investigación a contextos educativos inclusivos, un seguimiento a largo plazo y técnicas que faciliten la transferencia de las evidencias en desarrollo emocional a la práctica cotidiana.

Para saber más

Hassan, A., Pinkwart, N. y Shafi, M. (2025). Zirkus Empathico 2.0: a multiplayer serious mobile game for children with autism spectrum disorder (ASD), with a focus on enhancing social and emotional development. *Multimedia Tools and Applications*, 84, 41947-41970.
<https://doi.org/10.1007/s11042-025-20826-x>



- Jiang, M., Akhter, S., y Hashemifardnia, A. (2025). Neurodivergent English learners in digital classrooms: Investigating the impact of gamified learning on engagement and emotional regulation. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.70108>
- Kirst, S., Diehm, R., Bögl, K., Wilde-Etzold, S., Bach, C., Noterdaeme, M., Poustka, L., Ziegler, M., y Dziobek, I. (2022). Fostering socio-emotional competencies in children on the autism spectrum using a parent-assisted serious game: A multicenter randomized controlled trial. *Behaviour research and therapy*, 152, 104068. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2022.104068>
- Li, J., Zheng, Z., Chai, Y., Li, X., y Wei, X. (2023). FaceMe: An agent-based social game using augmented reality for the emotional development of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Human-Computer Studies*, 176, 103032. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103032>
- López-Bouzas, N., del-Moral-Pérez, M.E., y Fernández-Castañeda, J. (2024). Increased socio-emotional skills of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) following an intervention supported by an augmented gamified environment. *Education and Information Technologies*, 42, 100683. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100683>
- Löytömäki, J., Ohtonen, P. y Huttunen, K. (2024). Serious game the Emotion Detectives helps to improve social-emotional skills of children with neurodevelopmental disorders. *British Journal of Educational Technology*, 55, 1126-1144. <https://doi.org/10.1111/bjet.13420>
- Ma, X. y Song, K. (2025). Rehabilitation therapy for children with autism based on interactive VR-motion serious game intervention: a randomized-controlled trial. *Front. Public Health*, 13, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1628741>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald y S., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Sepehri-Bonab, H., Ebrahimi-Sani, S., y Behzadnia, B. (2025). The Impact of Virtual Reality Intervention on Emotion Regulation and Executive Functions in Autistic Children. *Games for health journal*, 14(2), 146-158. <https://doi.org/10.1089/g4h.2023.0240>
- Viola, I., Zappalà, E., y Sibilio, M. (2022). Using an edugame to develop socio-emotional and perspective-taking skills at school. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 13(2), 1–14. <https://doi.org/10.4018/IJDLDC.309714>



ALBÈEOL: UN JOC DE TAULA INCLUSIU PER FOMENTAR EL PENSAMENT COMPUTACIONAL EN EDUCACIÓ INFANTIL

Ruth Hernández Pérez, Universitat Rovira i Virgili
Francesc Esteve Mon,
Universitat Jaume I

Resumen

El desenvolupament de la competència digital des de les primeres etapes educatives constitueix un repte clau en el context educatiu actual, i el Pensament Computacional (PC) es consolida com una habilitat fonamental en Educació Infantil, més enllà de l'ús directe de les tecnologies digitals. En aquest marc, el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) esdevé un enfocament imprescindible per garantir propostes educatives inclusives que responguen a la diversitat de l'alumnat mitjançant múltiples formes de representació, d'acció i expressió, i de participació. Partint d'aquestes premisses, aquesta comunicació presenta el procés de disseny del joc de taula Albèeol, orientat al desenvolupament del PC en l'etapa d'Educació Infantil a través del joc. La investigació s'ha dut a terme mitjançant la metodologia de recerca basada en el disseny (Design-Based Research) que ha permès articular el procés en diferents fases. En una primera etapa, es va realitzar un grup de discussió amb experts amb l'objectiu de definir els principis pedagògics i les característiques del joc. Posteriorment, es va procedir al disseny i desenvolupament del joc integrant de manera transversal els principis DUA, assegurant l'accessibilitat, la flexibilitat i la participació de tot l'alumnat. El resultat és un joc de taula amb tauler modular, cartes d'acció diferents nivells de dificultat i rols, que permet treballar de manera progressiva elements del PC com la seqüenciació, resolució de problemes, descomposició, abstracció i la depuració, alhora que fomenta habilitats socioemocionals i cooperatives. En conclusió, els jocs de taula, dissenyats baix la mirada dels principis del DUA, són un potencial per al desenvolupament del PC en contextos amb diversitat en Educació Infantil.

Para saber más

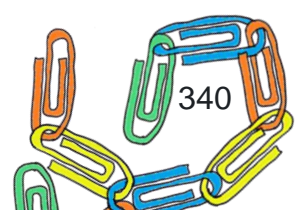
CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST.
<https://udlguidelines.cast.org>

Comisión Europea. (2020). *Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027): Educación digital de alta calidad e inclusiva en Europa*. Bruselas: Comisión Europea.

Crawford, C. (1984). *The art of computer game design*. McGraw-Hill.

Schell, J. (2008). *The art of game design: A book of lenses*. Morgan Kaufmann.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 22-35.
<https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>





LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DESDE LA VOZ DEL PROFESORADO: ÉTICA, GOBERNANZA Y RETOS FORMATIVOS

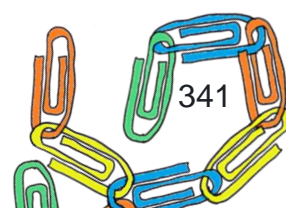
Estefanía López Requena
Universitat de València

Resumen

Esta comunicación presenta los resultados de un focus group realizado con profesorado universitario de universidades públicas españolas, con el objetivo de explorar percepciones, preocupaciones y expectativas en torno a la implementación de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza superior. El estudio se estructura en torno a cuatro ejes clave: ética, políticas y gobernanza institucional, formación del profesorado y principales retos asociados al uso educativo de la IA. Los resultados evidencian una preocupación generalizada por las implicaciones éticas de la IA, especialmente en relación con la privacidad de los datos, la transparencia de los algoritmos, el sesgo y la equidad en los procesos de evaluación y toma de decisiones. En cuanto a políticas y gobernanza, el profesorado señala la ausencia de marcos normativos claros y de directrices institucionales que orienten un uso responsable, coherente y seguro de estas tecnologías. Respecto a la formación docente, se destaca una necesidad urgente de programas específicos que combinen el desarrollo de competencias técnicas, pedagógicas y éticas, evitando enfoques exclusivamente instrumentales. Finalmente, entre los principales retos emergen la resistencia al cambio, la sobrecarga laboral, la brecha de competencias digitales y la dificultad para integrar la IA de forma alineada con los principios pedagógicos y los valores universitarios. Se concluye subrayando la importancia de una implementación crítica, ética y participativa de la IA en la educación superior.

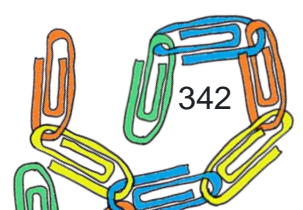
Para saber más

- Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). *La vida algorítmica de la educación: Herramientas y sistemas de inteligencia artificial para el aprendizaje en línea*. En G. Bonales Daimiel & J. Sierra Sánchez (Eds.), *Desafíos y retos de las redes sociales en el ecosistema de la comunicación* (Vol. 1, pp. 109-121). McGraw-Hill.
<http://repositorio.grial.eu/handle/grial/2871>
- Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines*, 30(4), 681–694. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11023-020-09548-1>
- García-Peñalvo, F. J. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 25, e31942. <https://doi.org/10.14201/eks.31942>
- González -Campos, J., López - Núñez, J., & Araya - Pérez, C. (2024). Educación superior e inteligencia artificial: desafíos para la universidad del siglo XXI. *Aloma: Revista De Psicología, Ciències De l'Educació I De l'Esport*, 42(1), 79–90. <https://doi.org/10.51698/aloma.2024.42.1.79-90>





- Granda Reyes, L. A., Yuquilema Hurtado, D. A., Valverde Arreaga, M. J., & Chiliquinga Amaya, J. A. (2024). Impacto ético de la tecnología en la privacidad y equidad social: desafíos y necesidad de regulación. *Conexión Científica Revista Internacional*, 1(1), 29-40. <https://sapiensdiscoveries.com/index.php/CCIJ/article/view/4>
- Jacovkis, J., Parcerisa, L., Herrera-Urizar, G., & Folguera, S. (2024). ¿A quién educan las plataformas digitales? Equidad y ética educativa en un contexto de post pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 25, e30444. <https://doi.org/10.14201/eks.30444>
- Jara, I., y Ochoa, J. M. (2020). *Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002380>
- Lozano-Díaz y Fernández-Prados (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 18(1), 175-187. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.175>
- Mora Mera, M. M., Ochoa Gonzalez, C. R., Cango Zhinín, M. Á., & Gutiérrez Bastidas, J. O. (2024). Innovación Educativa en la Universidad: Uso de TIC e Inteligencia Artificial para Mejorar la Enseñanza y Evaluación. *Reincisol*, 3(6), 6409–6427. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6409-6427](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6409-6427)
- OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem* (incl. capítulo sobre gobernanza emergente de la IA). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>





LA PREVENCIÓN DE LA CIBERVIOLENCIA DESDE LA VISIÓN DEL ALUMNADO: APP INCLUSIVA

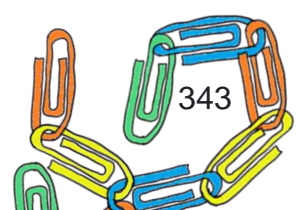
Josefina Lozano Martínez, Irina Sherezade Castillo Reche. Rocío Angosto Fontes
Universidad de Murcia

Resumen

Tras, la implementación de un programa de prevención para la ciberviolencia (Soriano y Lozano, 2024) en diferentes centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia y como finalidad del Proyecto I+D+I “Prevención transcultural de las ciberviolencias en parejas adolescentes. Desarrollo y evaluación de un programa de prevención virtual y comunitario” (PID2022-142141OB-I00) se propuso al alumnado participante en la investigación el diseño de una App (aplicación) para la prevención de la ciberviolencia. Para ello, se les ofreció cuatro aspectos a los que responder: “A quién iba dirigida” público destinatario de la App; “Para qué sirve” estableciendo los objetivos de la App y definiendo sus funciones; “Contenidos”, especificando temáticas concretas y dimensiones; y, por último, un “Eslogan” para publicitar la App en redes. Las propuestas establecidas por el alumnado muestran un enfoque inclusivo y emocional, haciendo énfasis en la protección y ayuda, destacando que la App ha de ser accesible para todos. Entre sus propuestas se destaca que no buscan exclusivamente información o entretenimiento, sino que sea capaz de mediar en el conflicto, atender la salud mental a través de profesionales y que posea mecanismos de escucha activa, interacción y comunicación puesto que ven una necesidad en la verbalización de este problema. Se observa que los adolescentes son conscientes de la gravedad de este fenómeno, la ciberviolencia, y por ello en el diseño de la aplicación se ha de contemplar acciones para reducir o prevenir la soledad y el sufrimiento de las víctimas. Como funciones principales de la App, destacan el apoyo, la prevención y la conexión emocional. Por último, los eslóganes muestran una gran sensibilidad social y emocional; ya que expresan claramente, la necesidad de romper el silencio, visibilizar el sufrimiento y normalizar la búsqueda de ayuda como acto de valentía.

Para saber más

Soriano, E., y Lozano, J. (Eds.) (2024) *Parejas adolescentes. Propuestas de intervención para prevenir la violencia*. Narcea. ISBN: 978-84-277-3196-6.



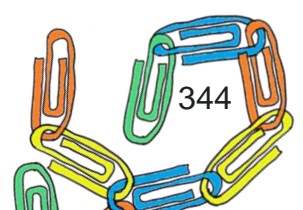


USO DE LAS PANTALLAS ENTRE LOS MENORES DE 0 A 6 AÑOS EN LES ILLES BALEARS

Bartomeu Mut-Amengual y Virginia Morcillo
Universitat de les Illes Balears

Resumen

La atención temprana constituye un pilar fundamental de la educación inclusiva, al centrarse en la detección precoz de necesidades, la prevención de desigualdades y el acompañamiento a las familias en contextos de desarrollo infantil temprano. En este marco, el uso creciente de pantallas digitales en niños y niñas de 0 a 6 años emerge como un fenómeno relevante que puede incidir en procesos clave del desarrollo (lenguaje, atención, autorregulación, entre otros) y, por tanto, en las trayectorias educativas posteriores. Analizar el uso de las pantallas desde una perspectiva de atención temprana implica identificar posibles factores de riesgo, pero también oportunidades de intervención preventiva y coordinada entre los distintos agentes implicados. Se presenta un estudio con diseño mixto exploratorio-descriptivo desarrollado en las Islas Baleares. La fase cuantitativa analiza 8.991 cuestionarios dirigidos a familias con hijos e hijas de 0 a 6 años, mientras que la fase cualitativa se apoya en 15 grupos de discusión con familias, profesionales de educación infantil, pediatría, atención temprana y ámbito social. El análisis combinó técnicas estadísticas no paramétricas con un análisis temático interpretativo, incorporando triangulación metodológica. Los resultados muestran un acceso generalizado a las pantallas desde edades muy tempranas, con patrones de uso diferenciados según la edad del menor, el nivel educativo familiar y las condiciones de conciliación. Se identifican usos más frecuentes y menos mediados en contextos de mayor vulnerabilidad, asociados a dificultades observadas por los profesionales en el desarrollo del lenguaje, la atención sostenida y la regulación emocional, ámbitos nucleares en la intervención temprana. Los discursos cualitativos destacan la preocupación por la normalización de la pantalla como regulador emocional y la falta de orientaciones claras y compartidas entre los distintos servicios. Desde la perspectiva de la atención temprana, el uso de pantallas se configura como un factor ambiental relevante que puede actuar como barrera o como elemento modulador del desarrollo infantil. Los resultados refuerzan la necesidad de integrar el acompañamiento digital en la atención temprana, promoviendo estrategias preventivas, formación específica para profesionales y familias, y una coordinación intersectorial que permita intervenir de manera precoz, equitativa y coherente con los principios de la educación inclusiva.



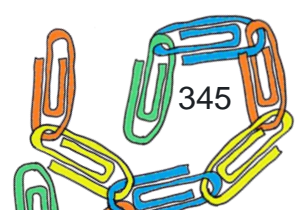


REPENSANDO LA DOCENCIA: ALFABETIZACIÓN CRÍTICA EN IA AL SERVICIO DE LA INCLUSIÓN

Juana M^a Ortega Tudela, Elena M^a Díaz Pareja
Universidad de Jaén

Resumen

El rápido desarrollo y la adopción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG), ejemplificada por sistemas como Gemini o ChatGPT, están reconfigurando drásticamente los entornos informacionales y educativos. Estas innovaciones tecnológicas presentan un potencial considerable para optimizar la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, facilitando la creación de recursos didácticos vanguardistas, la adaptación curricular y el estímulo de la creatividad. No obstante, la integración de la IAG conlleva complejidades y desafíos cruciales. Es esencial que los futuros profesionales adquieran la capacidad de evaluar de forma crítica, interpretar con rigor y aplicar éticamente la información generada por IA. Solo a través de esta alfabetización crítica se podrá maximizar el potencial de la IAG mientras se mitigan los riesgos de la desinformación y la dependencia acrítica. Partiendo de esta necesidad, el presente proyecto de innovación docente plantea contribuir a la alfabetización digital crítica del alumnado de los grados de Educación, promoviendo un uso pedagógico de la inteligencia artificial alineado con los valores de equidad, justicia social y atención a la diversidad. El proyecto se desarrollará durante dos cursos (2025/26-2026/27), distribuido en 4 fases consecutivas: 1. Preevaluación y análisis crítico; 2. Diseño de proyectos inclusivos con IA; 3. Producción de materiales y prototipos; 4. Feria de Proyectos. La metodología se articula en torno a principios de alfabetización digital crítica, aprendizaje activo, inclusión educativa y trabajo cooperativo. Se espera que el alumnado desarrolle conocimientos críticos y aplicados sobre el uso de la inteligencia artificial en contextos educativos, especialmente en relación con la inclusión y la atención a la diversidad. Así mismo, se pretende elaborar una guía crítica de buenas prácticas y un repositorio digital donde se recogerán los recursos educativos desarrollados por el alumnado. Se prevé compartir los resultados y materiales con otros equipos docentes del ámbito de la formación del profesorado, a través de espacios internos de coordinación o mediante su difusión en jornadas y en plataformas institucionales, para facilitar su adopción y adaptación en contextos similares.





LA NECESIDAD DE UNA ALFABETIZACIÓN DIGITAL INCLUSIVA EN EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS DE DINÁMICAS DE VISIBILIDAD EN REDES SOCIALES.

Laura Rayón-Rumayor¹, Carlos Barroso-Moreno¹, José Hernández-Ortega¹, Carlos Monge-López² y Patricia Gómez-Hernández².

1Universidad Complutense de Madrid (UCM), España.

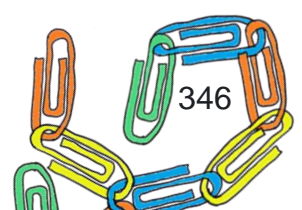
2Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

Resumen

Las redes sociales han adquirido un papel central en la configuración de la esfera pública contemporánea, caracterizada por la mediación algorítmica, la concentración de la viralidad en un número reducido de actores y la mercantilización de los discursos. En este contexto, resulta necesario examinar cómo estas dinámicas condicionan la circulación de contenidos vinculados a educación, inclusión y discapacidad. El objetivo principal de esta investigación analizar los patrones de difusión y visibilidad en redes sociales y, a partir de ellos, argumentar la necesidad de fortalecer la alfabetización digital inclusiva como competencia clave para la formación de una ciudadanía digital. La metodología emplea técnicas de Big Data y Business Intelligence sobre datos de Twitter, Instagram, TikTok y YouTube. Los resultados identifican tendencias comunes en la producción y circulación de mensajes: (i) la prevalencia de publicaciones polarizadas en Twitter frente al predominio de mensajes positivos en Instagram; (ii) la concentración de la viralidad en actores políticos, corporativos y influencers, en detrimento de organizaciones sin ánimo de lucro o perfiles educativos altruistas; y (iii) la creciente subordinación de las narrativas sociales a lógicas mercantiles y de consumo. Los resultados refuerzan la necesidad de incorporar la alfabetización digital inclusiva en el currículo educativo para formar a una ciudadanía digital, en caso contrario, el ecosistema digital visibilizará, mediante algoritmos opacos, una visión mercantilista en temas sociales.

Financiación

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2024-2027. Referencia del proyecto: PID2024-159262NB-I00.





INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL: PERCEPCIONES DOCENTES Y POTENCIAL PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TEA

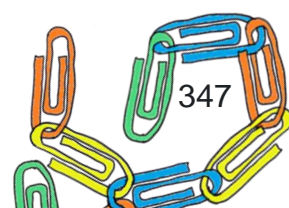
Ana Rodríguez Guimeráns, Tania Caamaño Liñares, M^a
Montserrat Castro Rodríguez y Jesús Rodríguez
Rodríguez
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Las inteligencias artificiales se han integrado progresivamente en la vida cotidiana, influyendo tanto en los ámbitos personales como profesionales. En la escuela, no han estado exentas de polémica, pues su irrupción ha generado un intenso debate en torno a su utilidad pedagógica, mecanismos de detección de uso e implicaciones éticas para profesorado y alumnado (Pérez-Gómez, 2024). Estas discusiones han tenido menor presencia en la Educación Infantil (EI) (Su y Yang, 2022), etapa en la que el alumnado carece —o debería, según las recomendaciones oficiales— de acceso a las TIC. No obstante, resulta relevante analizar el uso que el profesorado puede hacer de estas herramientas como apoyo a su praxis. Investigaciones como Adako et al. (2024) y Lledó et al. (2024) resaltan la utilidad de la IA en la atención a la diversidad, especialmente en alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Partiendo de este marco, este estudio analiza los resultados de un cuestionario al profesorado de Educación Infantil en Galicia sobre el uso de la IA, complementados con una revisión de la literatura para formular recomendaciones de carácter inclusivo. Los resultados muestran una notable reticencia hacia la incorporación de la IA: solo un 4% del profesorado afirma utilizar estas herramientas, frente al 96% que no lo hace. En cuanto a su utilidad, el 48,2% manifiesta no tener una opinión clara, mientras que una minoría (7,3%) afirma no encontrar sentido a su uso. No obstante, se identifican potencialidades relevantes, como la creación de materiales y recursos didácticos (40%), la planificación docente (27,7%), la innovación de actividades (25,5%), la adaptación curricular (16,8%) y el apoyo a la inclusión del alumnado (16,6%). Asimismo, se observan diferencias de género en la valoración de estas herramientas, siendo las docentes mujeres más cautas y críticas. Como conclusión, se proponen diversas medidas para favorecer un mayor aprovechamiento didáctico de las IA en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil, destacando la necesidad de una formación docente crítica y reflexiva que aborde el funcionamiento y la ética de la IA, así como el conocimiento de herramientas específicas orientadas a contextos educativos inclusivos.

Para saber más

- Adako, O., Adeusi, O. y Alaba, P. (2024). Integrating AI tools for enhanced autism education: A comprehensive review. *International Journal of Developmental Disabilities, Advance online publication*, 1–13.
- Lledó, G. L., Lorenzo-Lledó, A. y Rodríguez-Quevedo, A. (2024). Análisis mediante inteligencia artificial de las emociones del alumnado autista en la interacción social con el robot NAO.

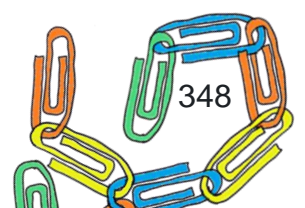




Revista de Educación a Distancia (RED), 24(78), 1-44.
<http://dx.doi.org/10.6018/red.588091>

Pérez-Gómez, Á. I. (2024). La revolución pedagógica de la IA educativa. Márgenes. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2).

Su, J. y Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100049.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100049>





DISABILITY, INCLUSION AND PERSONALIZED LEARNING: AERA PROJECT

Cristina Sánchez Romero¹, Pilar Gutiez Cuevas², Andrean Lazarov³
*Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED. Facultad de Educación
AMPAT (Asociación Madrileña de Profesionales de la Atención Temprana)
Bulgarian Inclusion Support Team*

Resumen

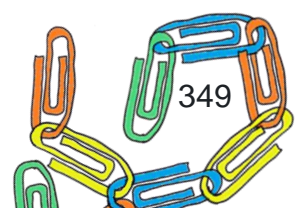
The growing diversity of students in contemporary educational systems requires innovative approaches capable of addressing different learning needs, particularly those of students with disabilities and learning difficulties. In this context, Artificial Intelligence (AI) has emerged as a promising tool with the potential to transform teaching and learning processes by supporting personalization, accessibility, and continuous feedback. The focus of AERA on the transformative potential of AI in education highlights the importance of exploring technological solutions that foster inclusive, flexible, and student-centered learning environments.

AI technologies can contribute to inclusive education in multiple ways. One of the most relevant contributions is large-scale personalization, allowing the generation of different versions of the same learning material according to each student's level of understanding. For example, AI systems can adapt reading texts to simpler or more advanced versions depending on the learner's comprehension level. Similarly, adaptive learning platforms can adjust the difficulty of exercises in real time based on students' responses, providing individualized learning pathways that support diverse learning rhythms and abilities.

Another significant contribution of AI lies in the development of virtual tutoring systems that function as adaptive learning assistants available 24/7. These systems guide students step by step in solving problems in areas such as mathematics or grammar without directly providing answers, thereby promoting independent learning and problem-solving skills. In addition, AI can support teachers through administrative assistance and task management, including the automated generation of rubrics, quizzes derived from texts, and immediate feedback on written drafts.

AI also plays a critical role in promoting universal accessibility. Technologies such as text-to-speech (TTS) and speech-to-text (STT) enable students with sensory or motor disabilities to access the same learning content as their peers. Furthermore, adaptive teaching systems can analyze performance indicators and identify specific learning patterns. For instance, AI can detect when a student with ADHD becomes distracted or when a student with dyslexia repeatedly confuses certain graphemes, automatically adjusting the format or presentation of content.

Finally, AI systems can predict potential learning difficulties by identifying early signs of frustration or disengagement, allowing timely intervention by teachers or tutors. In line with this vision, the project proposes the development of AI-based tools, strategies, and a



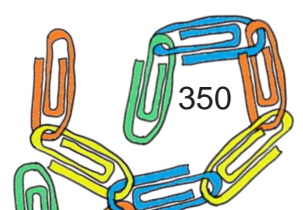


pedagogical roadmap designed to support inclusive education. This roadmap will guide educators and students in building personalized learning pathways and accessing adaptive support for academic tasks, particularly benefiting students with special educational needs.

Agradecimientos

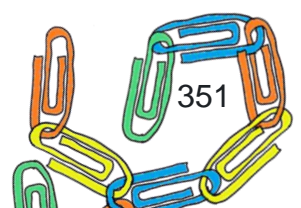
This communication is part of the AERA project: “Empowering recent and future educators by integrating artificial intelligence roadmap and platform for personalized learning pathways and homework support for students with disabilities and learning difficulties” está cofinanciado por la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados en esta sólo comprometen a sus autores y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea ni los del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). Ni la Unión Europea ni la Agencia Nacional SEPIE pueden ser considerados responsables de ellos.

<https://aera-project.eu/results/>





MESA DE COMUNICACIONES 16: RETOS Y DESAFIOS PENDIENTES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA





LA ESCUELA RURAL COMO MODELO GENUINO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: DIVERSIDAD, COMUNIDAD Y EQUIDAD EN EL AULA

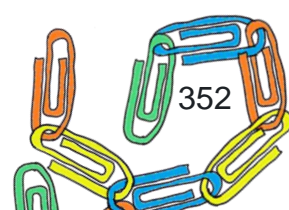
José María Álvarez Martínez-Iglesias¹ y Yonatan Díaz Santa María²

¹Universidad de Murcia

²Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

La escuela rural se postula como una de las formas más puras de inclusión educativa, al integrar de manera natural a estudiantes de distintos orígenes, edades y capacidades en un mismo entorno de aprendizaje. Su estructura y proximidad comunitaria permiten una atención más personalizada y el desarrollo de metodologías adaptadas, rescatando la diversidad como recurso pedagógico, descubriendo una inclusión no de tipo formal, sino vivida en la práctica diaria de la escuela. Este análisis se basa en la revisión de investigaciones académicas sobre la atención a la diversidad e inclusión educativa en contextos rurales, con especial atención a estudios de caso y revisiones de prácticas pedagógicas en escuelas rurales multigrado. Se han seleccionado fuentes que examinan la influencia del entorno rural en la atención a la diversidad y la inclusión, tanto cualitativa como cuantitativamente, para sustentar los argumentos presentados. Las escuelas rurales, especialmente aquellas con aulas multigrado, favorecen ambientes donde la diversidad es una condición natural del aula. En un estudio de caso llevado a cabo en un colegio rural se concluyó que “la labor docente, la implicación del centro, la cercanía y las metodologías aplicadas benefician la atención a la diversidad”. De igual manera, investigaciones sobre aulas multigrado destacan que estos espacios educativos “convergen estudiantes de diferentes edades, grados, intereses, necesidades y capacidades, creando un ambiente propicio para prácticas pedagógicas inclusivas” que responden a la diversidad de cada estudiante (De los Santos-Gelvasio, A. 2022). Los resultados indican que, más allá de las políticas o discursos sobre inclusión, la escuela rural genera estructuras educativas que facilitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. La atención contextualizada, la colaboración entre alumnado, docente y familias, y la adaptabilidad de las prácticas pedagógicas hacen que la inclusión sea una realidad cotidiana. Estos entornos permiten que la educación inclusiva no sea vista como una obligación normativa, sino como una práctica integrada en la vida escolar. Así, la escuela rural encarna una inclusión que articula atención a la diversidad, contexto comunitario y equidad en un mismo proyecto educativo, mostrando cómo un modelo educativo laborioso puede responder de forma efectiva a las diversas necesidades del alumnado.

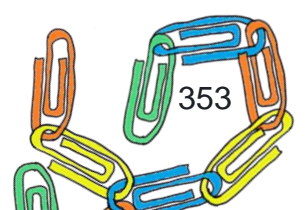




Para saber más

Alonso Losada, A. & García Prieto, F. J. (2024). Respuesta a la diversidad en la escuela rural. Un estudio de caso. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 17, 91–105.
<https://doi.org/10.30827/unes.i17.28297>

De los Santos-Gelvasio, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: Un estudio de caso. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*.
<https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp15-34>





COMPRENDER LA DIFERENCIA COMO PARTE DE LA NORMALIDAD: QUÉ OPINAN LOS NIÑOS DE PRIMARIA

Yonatan Díaz Santa María¹ y Jesús Molina Saorín²

¹Universidad Nacional de Educación a Distancia

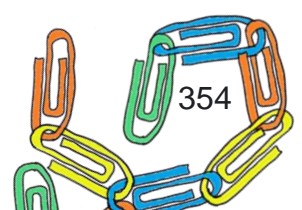
²Universidad de Murcia

Resumen

El presente trabajo aporta, mediante una investigación de naturaleza cualitativa, el análisis y comprensión de la percepción que tiene el alumnado de 6.º curso de educación primaria de la Región de Murcia (España) acerca de la diversidad educativa. De manera específica, se examina el uso semántico que los niños realizan en relación con aquellos términos que, a lo largo del tiempo, han sido empleados para nombrar a las personas con bajo desempeño funcional (discapacitado, persona con discapacidad, persona con diversidad funcional, entre otros). Se pretende indagar en cómo la utilización de un lenguaje basado en la negación puede incidir en la generación de situaciones discriminatorias hacia posibles compañeros y compañeras. Para el desarrollo del estudio se han considerado variables de carácter cualitativo procedentes de la escala previamente validada EPADI-1 (Escala de Percepción del Alumnado de 6.º de Educación Primaria en relación con las Personas en situación de Discapacidad –Díaz y Molina, 2022–). El análisis de la información se ha llevado a cabo mediante un proceso de codificación en el software ATLAS.ti (versión 8.4.), lo que ha permitido interpretar los datos obtenidos en el cuestionario a través de la construcción de redes conceptuales. Se presentan de manera pormenorizada los distintos resultados derivados del proceso de análisis y codificación realizado con el apoyo del software ATLAS.ti. Finalmente, se expone la información resultante del estudio a partir de la interpretación y valoración de las diferentes redes conceptuales analizadas, extrayéndose un conjunto de conclusiones vinculadas al pensamiento del alumnado de 6.º de educación primaria en torno a las personas con bajo desempeño funcional.

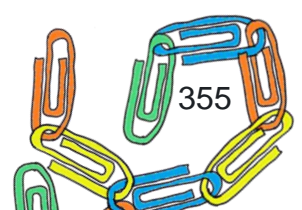
Para saber más

- Díaz, Y. y Molina, J. (2022). La percepción del alumnado de sexto grado de educación primaria hacia las personas que se encuentran en situación de discapacidad: la escala EPADI-1. *Información tecnológica*, 33(1), 107–120. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642022000100107>
- Echeita, G., y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 67–98.
- Ercilla, M. A., y Tejeda, N. B. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía universitaria*, 4(3).





- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595–604.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Nueva York: ONU.
- Perfect, M. M., y D'Amato, R. C. (2020). Introduction to special issue on the history of the future of proactive school psychology: Transcending the past, excelling in the present, and transforming the future. *School Psychology*, 35(6), 363–366.
<https://doi.org/10.1037/spq0000419>
- Román, A.D., Álvarez, J. M., Díaz, Y. y Molina, J.(2021). El fundamento filosófico–jurídico de la dignidad de las personas que se encuentran en situación de discriminación a causa de un bajo desempeño funcional: una mirada desde la axiología de Max Scheler. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 52(4), 67–86.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1994). *Grounded theory methodology: An overview*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285).
- Tobias, E. I., y Mukhopadhyay, S. (2017). Disability and Social Exclusion: Experiences of Individuals with Visual Impairments in the Oshikoto and Oshana Regions of Namibia. *Psychology and Developing Societies*, 29(1), 22–43.
<https://doi.org/10.1177/0971333616689203>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF





ACTITUDES Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS DEL PROFESORADO: ENTRE LA ÉTICA Y LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

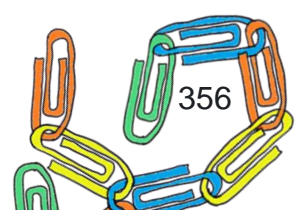
Katherine Gajardo-Espinoza
Universidad de Valladolid

Resumen

La educación inclusiva ha sido ampliamente abordada desde marcos normativos y psicológicos, que han contribuido a legitimar su valor ético y social; sin embargo, estos enfoques han tendido a fragmentar el análisis del quehacer docente, separando las actitudes del profesorado de las prácticas pedagógicas concretas. Esta separación ha favorecido lecturas reduccionistas que atribuyen la transformación educativa al cambio disposicional individual, sin atender a las mediaciones pedagógicas, institucionales y sociopolíticas que configuran la práctica (Arnaiz & Guirao, 2015; Gajardo, 2022). Se presenta un análisis crítico de la teoría sobre actitudes y prácticas inclusivas del profesorado, desde una perspectiva de pedagogía crítica y educación inclusiva. Metodológicamente, se trata de una investigación teórica basada en una revisión analítica y problematizadora de literatura internacional y latinoamericana, orientada a la reinterpretación conceptual de los principales marcos explicativos que abordan dicha relación. El análisis evidencia que la noción de “actitud inclusiva” ha sido predominantemente construida desde instrumentos psicométricos centrados en la discapacidad, lo que ha contribuido a despolitizar el debate y a desvincularlo de proyectos educativos democráticos y emancipadores (Avramidis & Norwich, 2004; Gajardo & Torrego-Egido, 2020). Frente a ello, se propone una reconceptualización de las actitudes inclusivas como una disposición ético-política que integra conocimiento, deseo y acción pedagógica, en coherencia con una ética del cuidado, una perspectiva de derechos y un compromiso con la justicia social (Booth, 2009; Freire, 2001; López Melero, 2012). Desde esta mirada, la práctica educativa inclusiva se comprende como una respuesta situada, históricamente construida y condicionada por arreglos culturales, materiales y relacionales, lo que permite explicar las tensiones entre discurso y acción docente más allá de explicaciones individualizantes (Kemmis et al., 2014). Se concluye que el avance hacia una educación inclusiva exige marcos teóricos que articulen pensamiento y práctica desde una racionalidad pedagógica crítica, superando enfoques tecnocráticos y promoviendo procesos colectivos de reflexión y transformación educativa (Carbonell, 2015; Gajardo, 2022).

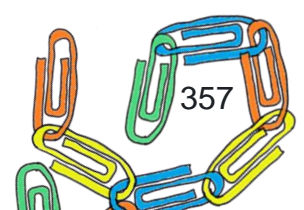
Para saber más

Arnáiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>





- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Booth, T. (2009). *Keeping the future alive: Maintaining inclusive values in education and society*. In Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas (pp. 121-134). SAGE.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Gajardo-Espinoza, K. (2022). *Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. Un estudio de casos* (Tesis doctoral de la Universidad de Valladolid).
<https://doi.org/10.35376/10324/60297>
- Gajardo-Espinoza, K., & Torrego-Egido, L. (2020). *Relación entre las actitudes de las y los docentes y sus prácticas para la inclusión: Un recorrido por la literatura reciente*. En Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente (pp. 519-534). Octaedro.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Melero, M. L. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian journal of educational research*, 64(2), 270-282.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>



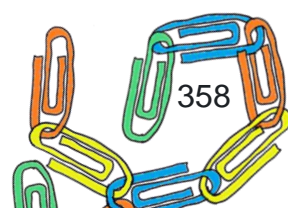


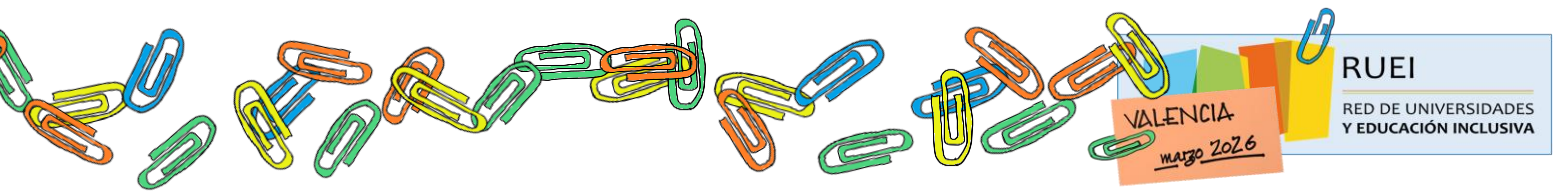
EL PESO DEL ORIGEN: UNA REVISIÓN SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN CONTEXTOS VULNERABLES

Laura Jiménez López e Inés Rodríguez Martín
Universidad de Salamanca

Resumen

El lenguaje oral sustenta el desarrollo de los procesos de alfabetización inicial imprescindibles para la adquisición de la lectura y la escritura y para la participación social, cultural y educativa a través de las herramientas lingüísticas. Estas habilidades están mediadas por el contexto socioeconómico y cultural de desarrollo; se estima que las y los menores en situación de vulnerabilidad experimentan un déficit acumulativo de exposición verbal – conocido como la “brecha de los 30 millones de palabras” – comparándolos con sus pares de contextos favorecidos, que les sitúa en una situación de desventaja al incorporarse al sistema educativo. El objetivo de esta revisión fue conocer cómo el contexto interviene en el proceso de alfabetización inicial y analizar qué acciones se están llevando a cabo desde el contexto educativo para compensar estas desigualdades. Establecidos los objetivos de investigación y definidos los criterios de inclusión y exclusión, se revisó la literatura científica de acceso abierto en Web of Science, Scopus y Dialnet (2020-2025), en inglés y español, bajo los términos: alfabetización inicial y contexto socioeconómico, obteniéndose un total de 61 artículos. Se pone de manifiesto que existe una correlación positiva entre el contexto y el proceso de alfabetización inicial. Son varias las propuestas que evidencian que una intervención escolar ajustada a las necesidades de las y los menores de contextos vulnerables les ayuda a mejorar sus competencias lingüísticas. Sin embargo, aunque la intervención temprana compensa las desigualdades y contribuye a la inclusión educativa, no son suficientes para garantizar la efectiva igualdad de oportunidades. En este sentido, actuaciones orientadas a la colaboración con familias, ofreciéndoles asesoramiento y herramientas también tienen un impacto positivo, siendo necesario, por tanto, la implicación conjunta, efectiva y coordinada de toda la comunidad educativa.



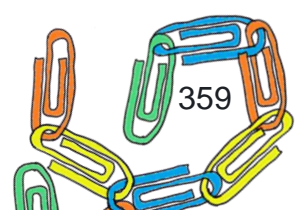


EL CARDO ES UNA MALA HIERBA PORQUE NO ESTÁ EN LOS JARDINES. UNA NUEVA LECTURA DE LA ALTERIDAD Y EL PODER DE LAS MEDIACIONES

Glòria Jové, M^a Belén Franquet
Universitat de Lleida

Resumen

Este trabajo analiza la mediación educativa a partir del proyecto “Eres un cardo” realizado por estudiantes de la Universidad de Lleida en 2017. Durante estos años este proyecto se ha presentado en diversos contextos en formación inicial de maestros y en distintas Universidades (Lleida, Uib, Salamanca) como experiencia pedagógica para la resignificación de la alteridad, el poder del lenguaje y las relaciones con el saber en el marco de la educación inclusiva. En esta comunicación mostramos como el proyecto se ha presentado como cada curso en la formación inicial de maestros a la vez que a un nuevo colectivo: personas adultas, autónomas, con discapacidad intelectual, trabajadoras de un centro especial de empleo especializado en jardinería en un contexto de formación permanente de trabajadores del ayuntamiento de la ciudad. Tras la realización de la mediación con este colectivo, sus voces en primera persona fueron compartidas con el alumnado universitario, generando un segundo momento de reflexión y resignificación de la experiencia inicial. Los estudiantes futuros maestros realizan un diario de aprendizaje. Al final de clase tienen 10 minutos para escribir a mano en el diario aquello que han aprendido en la sesión y que quieren recalcar, hecho que les permite establecer conexiones, inferencias y reflexiones y que contribuye a su devenir maestra. En este trabajo analizamos el diario de los estudiantes futuros maestros, de lo que escribieron en relación con estas dos sesiones: su encuentro con el proyecto “eres un cardo” y el encuentro con las voces del colectivo con discapacidad intelectual con el proyecto “eres un cardo”. Los resultados preliminares evidencian que los futuros maestros realizan una lectura de las voces de las personas con discapacidad desde sus creencias sobre el lenguaje y la cultura, sin percatarse que sus palabras hacían referencia a sus saberes experienciales omitiendo uno de los principios de Paulo Freire: la importancia que adquieren los saberes de la experiencia para el desarrollo humano.





¿CÓMO NARRAMOS LO QUE APRENDEMOS? DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DE PRÁCTICAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS CON ENFOQUE INCLUSIVO

María Lozano¹, Auxiliadora Sales¹, Inmaculada Orozco² y Joxe Amiama³

¹Universitat Jaume I

²Universidad de Sevilla

³Universidad del País Vasco.

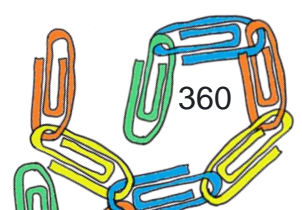
Resumen

En el marco de la educación inclusiva, la construcción de narrativas sobre las prácticas pedagógicas contribuye a reinterpretar y resignificar las experiencias de aprendizaje, haciendo visibles los procesos de construcción de sentido que las atraviesan. Narrar permite conocerse a uno mismo y a los otros a través de relatos que dan forma a la experiencia vivida, constituyéndose como un acto que apoya también nuevos aprendizajes y, a su vez, la transformación socioeducativa (Moliner et al., 2025). Entendemos que la narrativa es pedagógica cuando incorpora la reflexión crítica de la experiencia vivida. Hablamos de narrativa inclusiva cuando estos procesos narrativos se co-construyen y facilitan oportunidades de aprendizaje para todas las personas por medio de espacios y lenguajes múltiples desde los que se narra y se interpreta lo vivido (Bonilla et al., 2015). El objetivo de esta comunicación es compartir un protocolo diseñado para acompañar a comunidades educativas en el análisis de prácticas narrativas pedagógicas desde un enfoque inclusivo. El protocolo se elaboró desde un enfoque cualitativo, a partir de una revisión la literatura sobre narrativas pedagógicas inclusivas y del diálogo entre personal investigador de la Universitat Jaume I, la Universidad del País Vasco y la Universidad Nacional de Educación a Distancia. El protocolo consta de seis dimensiones para el análisis de las prácticas narrativas pedagógicas desde una mirada inclusiva: 1) accesibilidad; 2) sentido estético y expresivo; 3) participación; 4) sentido de pertenencia y convivencia; 5) comunicación y difusión; 6) reflexividad y transformación. Se constituye como un recurso para la práctica inclusiva de acompañar a comunidades educativas en el proceso de repensar cómo narran, se vinculan y transforman su contexto sociocomunitario desde la experiencia compartida (Dvir, 2024).

Para saber más

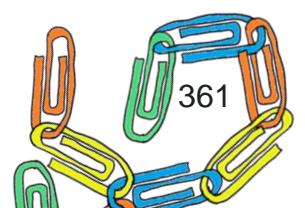
Bonilla, O.P., Buriticá, J.J. y Escarraga, S.L. (2015). Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos educativos vulnerables. *Textos y Sentidos*, 12, 25–40.

Dvir, N. (2024). Using narrative pedagogy for novice teachers' professional development. *Professional Development in Education*, 50(4), 625–637.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1895285>





Moliner, O., Sanahuja, A., Orozco, I. y Barrera, M. (2025). Construcción colectiva de conocimientos sobre educación inclusiva en procesos de transformación socioeducativa mediante Investigación Acción Participativa. *Perspectiva Educacional*, 64(2), 290–316. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.2-Art.1689>



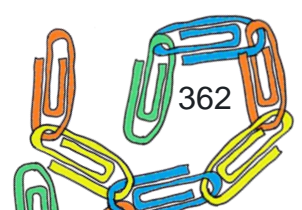


ELS REPTES DE LA TASCA DOCENT ALS CENTRES EDUCATIUS DE JUSTÍCIA JUVENIL

Dina El Messari Sghiyar
Universitat de Lleida

Resumen

Els Centres Educatius de Justícia Juvenil acullen joves d'entre 14 i 18 anys i, en alguns casos, fins als 22, que compleixen mesures judicials d'internament. Més enllà de la funció de custòdia, aquests centres desenvolupen una tasca educativa orientada a la reeducació i a la reinserció social, situant el dret a l'educació com a eix fonamental d'intervenció. Aquesta comunicació presenta una investigació centrada en l'anàlisi del bagatge acadèmic dels joves interns en un centre de justícia juvenil català, amb l'objectiu d'explorar què ha succeït amb un dels principals factors de protecció en la infància i l'adolescència: la vinculació amb l'escola. Les trajectòries educatives d'aquests joves solen estar marcades per la discontinuïtat, el fracàs escolar, l'absentisme crònic, les expulsions i contextos de vulnerabilitat social i emocional. L'estudi analitza fins a quin punt l'escola ha actuat com a espai de protecció, de desvinculació o de reproducció de desigualtats. La recerca es basa en l'explotació de la informació recollida en els informes elaborats per l'equip interdisciplinari (educatiu, psicològic, psiquiàtric i socioeducatiu), sistematitzats a la base de dades de Justícia Juvenil de Catalunya. Aquests documents permeten reconstruir el recorregut escolar previ dels joves: nivell d'escolarització, competències bàsiques, historial d'absentisme, mesures d'atenció a la diversitat rebudes i relació amb la institució escolar. Els resultats esperats inclouen una caracterització del perfil acadèmic dels joves en justícia juvenil i la identificació de factors escolars associats a trajectòries de risc i desvinculació. La comunicació té també dues finalitats: contribuir que el professorat de justícia juvenil compregui millor el bagatge dels joves interns i reforçar, entre el professorat del sistema ordinari, la consciència del paper de l'escola com a factor clau de protecció i inclusió social.





CONSTRUIR COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS PARA EL CUIDADO DEL BIENESTAR DOCENTE

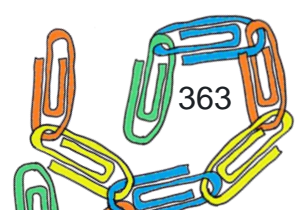
Francisca Moreno-Tallón y Diana Aristizábal Parra
Universitat de les Illes Balears

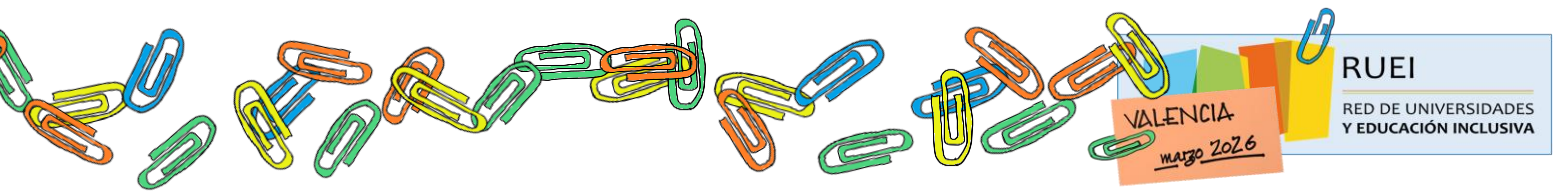
Resumen

La educación inclusiva no solo consiste en garantizar la participación de todo el alumnado, sino también en atender las condiciones profesionales y emocionales de los agentes educativos, especialmente del profesorado. La profesión docente es compleja debido al aumento de las demandas pedagógicas. Cuando estas exigencias no se acompañan de apoyos adecuados, se generan procesos de desgaste que afectan al bienestar docente. Estudios previos indican que la sobrecarga laboral, la falta de recursos, el escaso reconocimiento y la debilidad de las relaciones influyen negativamente en la salud del profesorado Bermejo et al., (2015). Desde esta perspectiva, resulta necesario promover comunidades de aprendizaje inclusivas que cuidan, integrando el bienestar docente como un elemento central de sus culturas, prácticas y políticas. Se presenta un estudio descriptivo que analiza el bienestar del profesorado en centros de difícil desempeño en Aragón e Islas Baleares. El objetivo es evaluar el Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) para identificar necesidades y orientar la construcción de culturas inclusivas. La investigación utilizó un cuestionario diseñado ad hoc para recoger información sociodemográfica y profesional, indicadores de salud mental y estrategias de afrontamiento del estrés laboral. Asimismo, se aplicó el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT), que evalúa las dimensiones de Ilusión por el trabajo, Desgaste emocional, Indolencia y Culpa (Gil-Monte, 2019). La muestra estuvo compuesta por 5.569 docentes seleccionados mediante un muestreo por bola de nieve. Los análisis apuntan a niveles elevados de desgaste emocional y a una disminución moderada de la ilusión por el trabajo, lo que evidencia un riesgo significativo de SQT en el profesorado. La indolencia se sitúa en valores intermedios, mientras que la presencia de sentimientos de culpa señala situaciones de especial vulnerabilidad. La puntuación media global de 24,1 confirma la existencia de niveles de burnout en el colectivo docente analizado. Los hallazgos subrayan la necesidad de abordar el bienestar docente desde una visión organizativa e inclusiva. Crear culturas escolares basadas en el apoyo mutuo y el reconocimiento permite prevenir el desgaste. Cuidar al profesorado es condición imprescindible para garantizar educación de calidad.

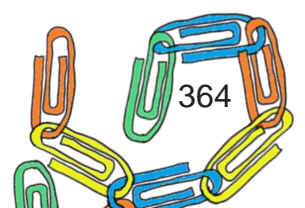
Para saber más

Bermejo, L., Prieto, M., y Hernández, V. (2015). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481-501. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>





Gil-Monte, P. R. (2019). *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo* (CESQT) (2ª ed.). TEA Ediciones.





UNA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD, EN FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA.

Paula M. Rodríguez-Guerra
Universidad Internacional de Valencia y Universitat Jaume I

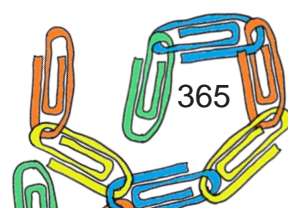
Resumen

La pedagogía de la alteridad se presenta como una alternativa, necesaria, para la construcción de espacios inclusivos en la Formación Profesional (FP) actual. En un escenario más que oportuno, dados los cambios legislativos en FP, que promueven estrategias como el Diseño Universal Formativo (DUF). Una combinación de estas relaciones ótricas y lenguajes artísticos, impulsan un camino más genuino en la construcción de espacios de convivencia éticos y respetuosos con el otro. Los instrumentos de recolección estuvieron mediados por la investigadora, al participar en la creación colectiva de un proyecto audiovisual. La población estuvo conformada por 11 estudiantes hombres y mujeres, entre 20 y 24 años de edad. De la misma manera, se efectuaron entrevistas semi-estructuradas grupales. Respondiendo al método etnográfico. Los resultados encontrados se vincularon con la reconstrucción de una realidad compartida. Tejida desde sus historias, desde las interacciones entre ellos/as y el entorno; resignificando todo lo experimentado. Posteriormente, al visionar, los individuos, las grabaciones de sus movimientos en el espacio, al observar sus cuerpos y otros cuerpos, al escuchar la tonalidad de las voces implicadas y sus silencios, las maneras en que se dirigían unos a otros dentro de este proceso creativo conjunto; les permitió tomar consciencia y poner en valor la riqueza de la diversidad, la grandeza de la paciencia a la hora de vincularse con respeto y de manera responsable. Adicionalmente, al poder escucharse activamente en las entrevistas grupales, coincidieron en que nunca se les había planteado de manera abierta el tema de la diversidad y la inclusión. A su vez, se reconocieron más tolerantes que los docentes a la hora de incluir al otro/a y que este trabajo en equipo puso de relieve esas diferencias, pero de manera positiva. Consecuentemente, la respuesta a esa diversidad, es gestar espacios inclusivos sostenidos por relaciones de alteridad honestas. Replantearse las metodologías empleadas, el diseño de las actividades a realizarse fuera y dentro del aula, los procesos de evaluación y la clase de formación destinada a los profesores se convierte en un posible camino ético hacia un otro.

Para saber más

Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfica-narrativa: Recogida y análisis de datos*. Universidad de Granada. Granada.

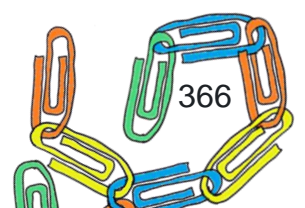
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). B. O. No. 340.





Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (LOIFP). B. O. No. 78.

Vallejos Mínguez, R. y Borboa, L. (coords.). (2023). *La pedagogía de la alteridad: Un compromiso ético con otro modo de educar*. Editorial: Octaedro.





RESILIENCIA APLICADA AL ENTORNO ESCOLAR: UNA MIRADA ENCARNADA SOBRE LA INCLUSIÓN.

Paula M. Rodríguez-Guerra
Universidad Internacional de Valencia y Universitat Jaume I

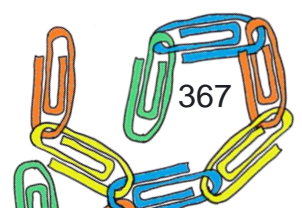
Resumen

La resiliencia es propia de la condición humana, pero no solo depende de factores protectores (como los personales, cognitivos y afectivos), sino de las características de la familia donde el sujeto se ha desarrollado y los entornos sociales que ha habitado (entre ellos, uno fundamental: la escuela). La Escuela Latinoamericana, introduce la construcción de la resiliencia comunitaria. Que se relaciona con la implicación de las personas con conceptos como el de justicia y bienestar social. Plantear una labor consciente de la resiliencia en ámbitos de enseñanza, de forma explícita y continuada, contribuye al cambio de mirada hacia temas como la diversidad y la inclusión educativa y social. La metodología empleada fue la etnográfica. Mientras que, los instrumentos utilizados fueron: la observación directa y participativa, entrevistas semiestructuradas individuales, análisis de documentos del centro educativo, así como el estudio de registros fotográficos y en formato audiovisual. Asimismo, la muestra estuvo compuesta por 6 personas, con experiencia docente entre 15 y más de 20 años (tanto dentro como fuera de España), mujeres y hombres de 40 y 60 años. Los resultados arrojaron que el centro cuenta con una estructura, tanto a nivel formal como informal, propicia para poder aplicar programas educativos relacionados con el desarrollo de resiliencia e inclusión educativa. Porque poseen valores y una visión colaborativa de la educación, que son pilares que se encuentran ya en su ideario. Además, se detecta la necesidad de educar al equipo de profesores/as en relación a la aplicación de estrategias inclusivas claras y efectivas en el aula. Por último, los hallazgos sirvieron para iniciar la revisión de formas y medios a emplearse en la configuración de una comunicación educativa eficaz dentro del centro y hacia la sociedad. En la gestación de proyectos formativos vinculados a la labor a través de parejas pedagógicas, así como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en diferentes niveles de enseñanza. Estas medidas provocarán movimiento en las ideas, percepciones, lenguaje, tanto de estudiantes, como de familias y profesorado. Co-creando un saber de situación, alimentando una mirada con tacto sobre la realidad, que celebra la diferencia y la reivindica.

Para saber más

Aguaded Gómez, M. C. y Almeida Pires Cavaco, N. A. (2016). La Resiliencia del Docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. Universidad de Huelva. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (28), 167-180.

Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfica-narrativa: Recogida y análisis de datos*. Universidad de Granada. Granada.



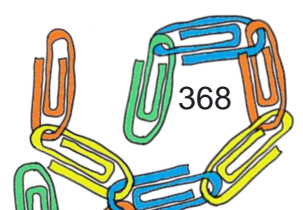


Comisión Europea. (2020). *European Skills Agenda for Sustainable, Competitiveness, social fairness and resilience*. Bruselas.

García de la Garza, I. (2016). Personalización de la enseñanza desde el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, Monográfico*, 9(2), 170-182.

Sánchez Oller, M., Martínez Navas, C. y Comas Carrera, J. (2018). La Docencia Compartida en el aula: retos y posibilidades. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 275, 45-50.

Vanistendael, S. (2018). Hacia la puesta en práctica de la Resiliencia. La Casita: una herramienta sencilla para un desafío complejo. Cuadernos del Bice (Oficina Internacional Católica de la Infancia). Ginebra.





DESARROLLO EDUCATIVO A TRAVÉS DEL JUEGO. EL CASO DE PUKLLAYWASI

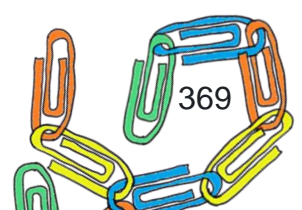
Cristóbal Suárez-Guerrero y Ricard Huerta
Universitat de València

Resumen

PukllayWasi (hogar del juego en quechua) es un modelo de ludoteca pública desarrollado en el ande peruano. Este proyecto es impulsado por un equipo de docentes en marco de la convocatoria de Proyectos de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Valencia y tiene por objetivo crear un espacio educativo para garantizar el derecho al juego de la niñez (0-6 años). Gracias a un convenio con la Comunidad de Curahuasi (Abancay, Apurímac, Perú), donde la pobreza llega al 43.21%, la extrema pobreza al 30.49 y no disponen de espacios públicos de educación no formal para atender a la infancia, se decidió implementar en 2024 la segunda ludoteca del proyecto. Pues bien, luego de un año de funcionamiento se buscó comprender la percepción de los padres y madres usuarios de la ludoteca sobre la noción de juego y la relación padre/madre – hijo/hija. Para ello se desarrolló, agosto de 2025, un focus group con 12 madres y padres usuarios activos de la ludoteca que llevan y juegan son sus hijos/as. Al análisis pone en evidencia dos tipos de conexión, una al interior de la familia y la conexión de la ludoteca con la sociedad. Se destaca la disposición de un entorno público educativo inédito, pero además seguro donde los padres y madres disfrutan con sus hijos, es un momento especial, además no tiene coste. Y, finalmente, gracias a la experiencia de juego en la ludoteca se percibe un cambio de rol, así como la noción de juego y crianza, en los padres y madres, no solo en los niños y niñas jugadores. Hace falta teorizar el modelo en Perú, y ampliarlo a otras poblaciones andinas para atender, desde el juego entre padre/madre – hijo/hija, el desarrollo integral.

Resumen

Suárez-Guerrero, C., Huerta, R., Sanz, P., Tijeras, A. y Payà, A. (2023). PukllayWasi. *Ludoteca para la infancia del Ande peruano*. En D. Ortega-Sánchez y A. López-Padrón (eds.), *Educación y Sociedad: claves interdisciplinarias* (pp. 1438-1449). Octaedro.
https://www.researchgate.net/publication/376077626_PukllayWasi_Ludoteca_para_la_infancia_del_Ande_peruano



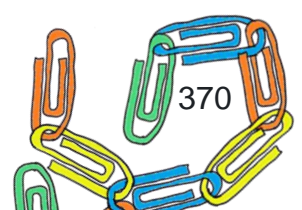


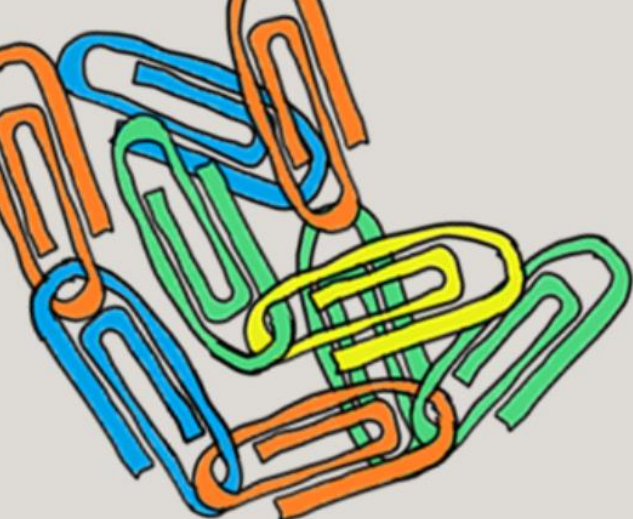
FACTORES CULTURALES DEFINITORIOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO NO HISPANOHABLANTE

Nilüfer Yazicioglu Aybar
Universidade A Coruña

Resumen

En Galicia la diversidad cultural ha sido cambiando de una manera importante en las últimas décadas. En este contexto, la escuela se configura como un espacio clave para la convivencia y la integración del alumnado, constituyendo el primer nivel de socialización institucional. La tesis doctoral “Diversidad cultural y escuela: estudio sobre la inclusión de la cultura migratoria no hispanohablante en contextos educativos gallegos” tiene como objetivo generar conocimiento de la cultura migratoria y se centra en el alumnado y las familias no hispanohablantes debido a las barreras lingüísticas y a las diferencias culturales, prestando especial atención al rol de las mujeres dentro de estas familias. Desde una perspectiva cualitativa, la investigación analiza los códigos culturales del alumnado y sus familias y su influencia en el rendimiento académico. La investigación adopta una metodología cualitativa mediante un estudio de caso múltiple desarrollado en dos CEIP de A Coruña durante los años 2022 y 2023. Se emplearon distintos instrumentos; observación participante pasiva, 70 entrevistas semiestructuradas con alumnado y familias de 14 nacionalidades —mayoritariamente de origen africano y de religión musulmana—, 4 grupos de discusión con equipos directivos y profesorado, y 6 entrevistas informales con orientadoras y profesionales de entidades sociales que trabajan con estas familias y el alumnado. La inclusión de agentes educativos y sociales permitió garantizar una visión amplia y coherente del fenómeno estudiado. Los resultados evidencian que los factores culturales influyen de manera significativa en la experiencia educativa. Las familias muestran un profundo respeto y confianza hacia la institución escolar y el profesorado, así como altas expectativas educativas para sus hijos, aunque su implicación se ve limitada por el desconocimiento del sistema educativo, las diferencias culturales y las barreras lingüísticas. Se observan diferencias culturales relevantes, incluso dentro de una misma comunidad religiosa, especialmente en relación con el género, las normas escolares y algunos contenidos del currículo, así como distintas percepciones sobre la participación y la implicación de las familias en la escuela. Esta discontinuidad cultural entre el hogar y la escuela puede afectar el rendimiento académico al impactar la motivación, la autosuficiencia y el sentido de pertenencia escolar.





Valencia (España)

25 y 26 de marzo de 2026

Facultad de Filosofía y Ciencias de la
Educación, Universitat de València

Avenida de Blasco Ibáñez, 30



MINISTERIO
DE CIENCIA, INNOVACIÓN
Y UNIVERSIDADES



Cofinanciado por
la Unión Europea



RUEI
RED DE UNIVERSIDADES
Y EDUCACIÓN INCLUSIVA