

# EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano  
Nadia Carlomagno  
Miquel Gonzàlvez Blasco

*(Eds.)*

**Dykinson ebook**



**EDUCACIÓN, HUMANIDADES  
Y  
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.  
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano  
Nadia Carlomagno  
Miquel Gonzàlvez Blasco  
(Eds.)

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)  
Para más información, consulte la web:  
<https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/>*

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9  
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:  
Besing Servicios Gráficos S.L.  
e-mail: [besingsg@gmail.com](mailto:besingsg@gmail.com)

## Tabla de contenido

<i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i>	<i>10</i>
<i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales? .....</i>	<i>14</i>
Javier Abellán Rubio & Pilar Arnaiz Sánchez	
<i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura .....</i>	<i>26</i>
Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos	
<i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad .....</i>	<i>37</i>
Marina Alférez Pastor	
<i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i>	<i>48</i>
Marina Alférez Pastor	
<i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia .....</i>	<i>59</i>
Kristel Anciones Anguita	
<i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i>	<i>70</i>
Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez & M. <sup>a</sup> Alejandra Ávalos-Ramos	
<i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada .....</i>	<i>82</i>
Juan Carlos Bonill-López & María Amaya Epelde-Larrañaga	
<i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i>	<i>94</i>
Maria Buccolo & Michele Merolla	
<i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i>	<i>105</i>
Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver & Lluís Barceló-Coblijn	
<i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i>	<i>116</i>
Elga Cremades	
<i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles .....</i>	<i>129</i>
Néstor de Armas Guerra	
<i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i>	<i>139</i>
Ana Paula, De Oliveira	

<i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i>	<i>148</i>
Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros & María-Cruz Sánchez-Gómez	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno .....</i>	<i>158</i>
Rosario del Olmo Sánchez	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura .....</i>	<i>168</i>
Ana María Espada Follana & Gabriel Díaz Cobos	
<i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i>	<i>177</i>
María del Carmen García-Mendoza	
<i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i>	<i>189</i>
María del Carmen García-Mendoza & María-Isabel Mendoza-Sierra	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
José García Suárez	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
Rocío Gragera Retuerto	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John .....</i>	<i>228</i>
Rocío Gragera Retuerto	
<i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria .....</i>	<i>241</i>
María José Guillén Ayala & Juan Ramón Moreno Vera	
<i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado .....</i>	<i>252</i>
Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado & Fabián Rojas Ramírez	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática .....</i>	<i>264</i>
Apostolos Kaltsas	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI .....</i>	<i>276</i>
Clarissa María Leone	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M <sup>a</sup> Caballero & Pilar Arnaiz-Sánchez	
<i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual .....</i>	<i>299</i>
Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio	

<i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i>	311
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet &amp; Guillem Castañar Rubio</i>	
<i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i>	324
<i>Robert March Tortajada</i>	
<i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social .....</i>	332
<i>Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez &amp; Javier F. Merchán Sánchez-Jara</i>	
<i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i>	344
<i>Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo &amp; Santiago Guijarro-Romero</i>	
<i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i>	356
<i>Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico &amp; Trinis A. Messina Fajardo</i>	
<i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa .....</i>	369
<i>Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón &amp; Lluís Barceló-Coblign</i>	
<i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA .....</i>	378
<i>Casandra Isabel Montoro Aguilar &amp; Oscar Cervilla Saez</i>	
<i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i>	389
<i>Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla &amp; Jorge Pertusa Valero</i>	
<i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i>	401
<i>María Moya García</i>	
<i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i>	412
<i>Ulises Najarro-Martín</i>	
<i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i>	424
<i>Laura Padrón Brito</i>	
<i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad .....</i>	433
<i>Vanesa Pastor-Cerezo &amp; Alejandro Iborra Cuéllar</i>	
<i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico .....</i>	444
<i>Erika Margarita Pazmiño Cárdenas &amp; Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas</i>	
<i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i>	453
<i>Alberto Picón-Martínez</i>	

<i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i>	466
Juan José Pizarroso Serrano	
<i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i>	478
Tiziana Pojani	
<i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i>	487
Marta Puente González	
<i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i>	498
Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra	
<i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i>	507
Ana Mariela Rodríguez Facal	
<i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i>	518
Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto	
<i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i>	528
Juan Patricio Sánchez-Claros	
<i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i>	540
Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés	
<i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i>	550
Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López	
<i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i>	562
Claudio Stornello	
<i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i>	573
Rebeca Suárez-Álvarez	
<i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i>	585
Agustina María Torres Prioris	
<i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i>	598
Maria Vilanova Cifre	
<i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i>	609
Yang Yang	

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:  
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*  
Yang Yang

## Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales?

Javier Abellán Rubio

<https://orcid.org/0000-0002-8078-9472>

Pilar Arnaiz Sánchez

<https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>

*Universidad de Murcia (España)*

<https://doi.org/10.14679/4719>

**Resumen:** La formación del profesorado regular constituye un factor central para garantizar la inclusión del alumnado con mayores necesidades educativas en las aulas ordinarias. El objetivo de este estudio es analizar las necesidades formativas del profesorado regular de los centros ordinarios para posibilitar la escolarización en aulas ordinarias del alumnado de los centros de educación especial y de las aulas abiertas especializadas. Para ello, se desarrolló una investigación cualitativa con diseño descriptivo en la que se realizaron entrevistas semiestructuradas a 40 docentes de 12 centros educativos. Los resultados muestran que los docentes presentan dificultades para interpretar informes psicopedagógicos, identificar necesidades del alumnado y eliminar barreras en la participación y el aprendizaje. Además, demandan formación práctica y contextualizada, basada en la observación de prácticas reales, el intercambio de experiencias y la reflexión compartida entre compañeros. Se concluye que el profesorado regular requiere de formación práctica, colaborativa y situada, orientada a fortalecer la capacidad del profesorado para responder a la diversidad y garantizar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

**Palabras clave:** educación inclusiva, formación docente, atención a la diversidad, diseño universal de aprendizaje

**Abstract:** Regular teacher training is a key factor in ensuring the inclusion of students with greater educational needs in mainstream classrooms. The aim of this study is to analyse the training needs of regular teachers in mainstream schools in order to enable the enrolment of students from special education centres and specialised open classrooms in mainstream classrooms. To this end, a qualitative research study with a descriptive design was conducted, involving semi-structured interviews with 40 teachers from 12 schools. The results show that teachers have difficulties interpreting psycho-educational reports, identifying students' needs and removing barriers to participation and learning. In addition, they demand practical and contextualised training based on the observation of real practices, the exchange of experiences and shared reflection among colleagues. It is concluded that regular teachers require practical, collaborative and situated training aimed at strengthening their ability to respond to diversity and ensure the participation and learning of all students.

**Keywords:** Inclusive education, teacher training, attention to diversity, universal design for learning

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se concibe como un proceso de transformación de los sistemas educativos orientado a garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en las aulas ordinarias. Fundamentada en el derecho de todo el alumnado a aprender en contextos educativos regulares, la formación del profesorado constituye el principal agente de cambio para la inclusión educativa (Takala & Sirkko, 2022). Esta visión, ratificada en el marco del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, plantea que el profesorado adquiere un papel central porque a través de sus decisiones pedagógicas puede contribuir a identificar y a eliminar las barreras que dificultan la inclusión en las aulas ordinarias (Arnaiz-Sánchez et al., 2019; UNESCO, 2025).

Para ello, el profesorado debe conocer las necesidades de los estudiantes consignadas en los informes psicopedagógicos, con el fin de transformarlas en decisiones didácticas ajustadas a contextos regulares (Álvarez-Rementería et al., 2024). No obstante, la persistencia de enfoques diagnósticos centrados en el déficit limita el potencial educativo de los informes psicopedagógicos. Ello condiciona la realización de respuestas paralelas al currículum común, alejadas de los principios de la educación inclusiva (Moriña & Orozco, 2021).

En el marco de la educación inclusiva, la identificación de las necesidades educativas debe trascender el análisis individual del alumnado para situarse en la interacción entre las características personales y las condiciones del contexto educativo (Escudero, 2024; Kimhi & Bar Nir, 2025). En este sentido, la formación del profesorado, orientada a una evaluación inclusiva del contexto, permite desplazar el foco desde la clasificación hacia la identificación de barreras en la presencia, la participación y el aprendizaje. Cuando los docentes adquieren competencias para analizar estas barreras y diseñar respuestas educativas inclusivas, se favorece una mayor coherencia entre la evaluación psicopedagógica y la práctica educativa cotidiana de las aulas ordinarias (Donath et al., 2023; Lago et al., 2025).

La necesidad de una formación docente de carácter práctico y situada en los contextos reales de enseñanza emerge como un elemento central para la transformación de las prácticas educativas (Woodcock et al., 2022). Los modelos formativos hacia el profesorado, basados en acciones aisladas y descontextualizadas, no siempre se ven reflejados en la mejora de estrategias didácticas para atender a la diversidad del alumnado (Gülsün et al., 2023; Moriña et al., 2025). Por el contrario, las propuestas formativas que incorporan la observación del aula, el acompañamiento profesional y el análisis reflexivo de situaciones reales de aprendizaje (Ribosa et al., 2024) contribuyen a promover la comprensión e implementación de procesos de cambio sostenidos en el tiempo y ajustados a las necesidades específicas de cada centro educativo (Hogan et al., 2025; Moliner et al., 2025).

Asimismo, el aprendizaje profesional colaborativo adquiere un papel relevante como estrategia para el desarrollo de políticas, culturas y prácticas de centro que sean inclusivas y compartidas por todos los profesionales. Per se, la creación de espacios de intercambio entre docentes posibilita la construcción colectiva del conocimiento pedagógico y un seguimiento y reflexión crítica sobre la práctica, elementos esenciales para la construcción de respuestas educativas más inclusivas (Lago et al., 2025; Marín et al., 2024). Las comunidades de profesionales del aprendizaje facilitan la revisión de creencias, la contrastación de estrategias y la generación conjunta de soluciones contextualizadas que permiten atender a la diversidad del alumnado desde el aula ordinaria (UNESCO, 2025).

La formación del profesorado debe alcanzar como principio primero la aplicación práctica de estrategias didácticas y metodológicas inclusivas que garanticen el derecho de todos los estudiantes a participar y aprender en las aulas ordinarias (Ribosa et al., 2024). A este respecto, las metodologías activas y flexibles -como la tutoría entre iguales, el aprendizaje por rincones o el aprendizaje por niveles- se reconocen como herramientas clave no solo para promover la participación del alumnado, sino también para favorecer la atención a los diferentes ritmos, intereses y necesidades de las aulas ordinarias (Ainscow, 2024; Florian, 2022). Por ello, la organización inclusiva de tiempos y espacios en el aula impacta de manera directa en la accesibilidad al proceso de aprendizaje de todos los estudiantes. La reorganización flexible del espacio físico, la estructuración del horario escolar y la planificación intencional de tiempos cooperativos ayudan a consolidar prácticas pedagógicas que reconocen la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje (Woodcock et al., 2022; Zapata, 2023).

Bajo esta premisa, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) se consolida como un marco conceptual y práctico para la educación inclusiva. La formación basada en este enfoque pedagógico permite anticipar la respuesta educativa a la diversidad del alumnado mediante la planificación curricular, ofreciendo múltiples medios de representación, implicación y expresión. De igual modo, los programas de desarrollo profesional centrados en el DUA capacitan a los docentes para interpretar necesidades, transformar la información psicopedagógica en estrategias inclusivas y generar prácticas pedagógicas coherentes con la heterogeneidad del aula. Esto repercute en el diseño de propuestas didácticas para todos los estudiantes haciendo accesible el currículum a la diversidad de las aulas ordinarias y reduciendo la necesidad de adaptaciones individualizadas (Arnaiz-Sánchez, 2025; Montalbano et al., 2024).

En suma, el DUA no solo proporciona un marco para la planificación curricular, sino que orienta toda la formación docente hacia la inclusión efectiva. Las estrategias didácticas y metodológicas contextualizadas basadas en este principio pedagógico se articulan como motor de la formación en inclusión del profesorado (Quirke & Galvin, 2025), con el fin de generar, por un lado, la comprensión de los fundamentos pedagógicos de la inclusión y, por otro, la adaptación de manera coherente a su contexto de aula (Waitoller & Thorius, 2022).

A modo de conclusión cabe indicar que la evidencia académica respalda la necesidad de concebir la formación del profesorado como un proceso continuo y contextualizado, orientado a transformar las políticas, las culturas y las prácticas educativas a través de *facilitadores para la inclusión* (Moriña et al., 2025). Solo a través de programas formativos integrados en los centros se fortalecen contextos colaborativos, reflexivos y aplicables. Y dentro de estos contextos de innovación y mejora es donde germinan las competencias docentes para identificar las necesidades, eliminar las barreras y construir respuestas pedagógicas flexibles y compartidas (Woodcock et al., 2022). Bajo esta premisa, los sistemas educativos podrán avanzar hacia la inclusión, garantizando la participación, el aprendizaje y el bienestar de todo el alumnado en las aulas ordinarias.

Por todo lo aportado, este estudio tiene como objetivo general: analizar las necesidades formativas del profesorado regular de los centros ordinarios para posibilitar la escolarización en aulas ordinarias del alumnado de los centros de educación especial y de las aulas abiertas especializadas. Este objetivo general se logra a través de dos objetivos específicos: (1) identificar las actividades formativas que requiere el profesorado regular para posibilitar una respuesta educativa ajustada en las aulas ordinarias a las necesidades del alumnado procedente de los centros de educación especial y de las aulas abiertas especializadas; (2) explorar las demandas formativas del profesorado en relación con

estrategias didácticas y metodológicas inclusivas que favorezcan la inclusión del alumnado en las aulas ordinarias.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Diseño**

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo, orientado a comprender en profundidad las percepciones del profesorado regular sobre sus necesidades formativas para la inclusión educativa del alumnado. Este enfoque permitió explorar los significados, experiencias y valoraciones de los docentes en relación con su práctica profesional en contextos educativos diversos (Flick, 2018).

### **2.2. Participantes**

La muestra estuvo compuesta por 40 docentes de educación primaria pertenecientes a 12 centros educativos de la Región de Murcia (España). Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, seleccionando a los participantes en función de su experiencia profesional en aulas ordinarias con alumnado que presenta necesidades educativas diversas. Esta estrategia de selección permitió acceder a informantes clave con conocimiento directo del fenómeno estudiado.

### **2.3. Técnica de recogida de información**

La técnica de recogida de información empleada fue la entrevista semiestructurada. Esta combina preguntas previamente definidas con la flexibilidad necesaria para profundizar en las respuestas (Kvale & Brinkmann, 2015). Con este fin se elaboró un guion centrado en las experiencias formativas del profesorado, las dificultades percibidas en su formación y las necesidades relacionadas con la atención a la diversidad. Dicho guion fue validado por un grupo de expertos pertenecientes al grupo de investigación “Educación inclusiva: una escuela para todos”. La duración media de las entrevistas fue de 60 minutos aproximadamente.

### **2.4. Procedimiento**

El procedimiento de la investigación se desarrolló en cuatro fases:

#### ***2.4.1. Fase 1. Contacto con los centros educativos.***

Se contactó con los centros educativos de educación primaria de la Región de Murcia seleccionados en el muestreo. Se presentaron los objetivos del estudio y se solicitó la participación del profesorado regular.

#### ***2.4.2. Fase 2. Recogida de información.***

Se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a los docentes participantes, garantizando el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato. Las entrevistas siguieron un guion común y fueron grabadas y transcritas literalmente para su posterior análisis.

### 2.4.3. Fase 3. Análisis de la información.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un análisis cualitativo. Las transcripciones se analizaron con el software Atlas.ti (versión 25), elaborando un libro de códigos y una red de códigos a partir de las categorías, códigos y subcódigos emergentes del análisis.

### 2.4.2. Fase 4. Interpretación de resultados.

Finalmente, se interpretaron los resultados obtenidos y se elaboraron la discusión y las conclusiones del estudio, relacionando los hallazgos con la literatura científica existente.

## 2.5. Análisis de los datos

El análisis de los datos fue de tipo cualitativo y tuvo un carácter inductivo. A partir de las transcripciones de las entrevistas, se creó un libro de códigos (Véase Tabla 1) y una red de códigos que permitió organizar, categorizar y relacionar la información emergente. Para este proceso se utilizó el software Atlas.ti (versión 25), facilitando una gestión sistemática y rigurosa de los datos cualitativos y contribuyendo a la credibilidad y coherencia del análisis.

Tabla 1. Libro de códigos del estudio

Categoría 1. <i>Actividades formativas para la escolarización del alumnado en las aulas ordinarias</i>		
Códigos	Subcódigos	Citas
Código 1. Necesidad formativa en competencias para identificar las necesidades del alumnado.	1.1. Desconocimiento de instrumentos de evaluación de necesidades	12
	1.2. Dificultades para eliminar barreras a través del informe psicopedagógico	10
Código 2. Necesidad de formación práctica en atención a la diversidad del alumnado	2.1. Ejemplificaciones en el aula sobre respuesta educativa	8
	2.2. Intercambio de experiencias docentes	7
	2.3. Mejora en observación y evaluación del alumnado	6
Categoría 2. <i>Demandas formativas del profesorado en estrategias didácticas que favorezcan la inclusión del alumnado</i>		
Códigos	Subcódigos	Citas
Código 3. Formación que demanda el profesorado en estrategias didácticas inclusivas	Metodologías activas y flexibles	15
	Organización inclusiva (tiempos y espacios inclusivos)	13
	Creación de agrupamientos flexibles	10
	Adaptaciones curriculares siguiendo el Diseño Universal de Aprendizaje	8

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Objetivo específico 1: *Identificar las actividades formativas que requiere el profesorado regular para posibilitar la escolarización del alumnado de los centros de educación especial y las aulas abiertas especializadas en aulas ordinarias.*

Las 43 citas obtenidas referidas a las actividades formativas que requiere el profesorado regular para la escolarización e inclusión del alumnado se agrupan en dos códigos de análisis: <<Código 1. Necesidad formativa en competencias para identificar las necesidades del alumnado>> y <<Código 2. Necesidad de formación práctica en atención a la diversidad del alumnado>>.

En el código 1 se plantean las necesidades formativas del profesorado regular para identificar las necesidades y características del alumnado en las aulas ordinarias. Este código pone de manifiesto las dificultades a las que se enfrenta el profesorado para interpretar adecuadamente la información psicopedagógica y transformarla en decisiones educativas adaptadas al aula ordinaria.

En primera instancia, el subcódigo que ha recibido un mayor número de citas (N= 12, 40%) es el desconocimiento por parte de los docentes de instrumentos de evaluación de necesidades. Como expresan los entrevistados esta actividad formativa debería estar presente en el centro, puesto que no saber interpretar los informes psicopedagógicos limita enormemente su capacidad para planificar una respuesta educativa ajustada a las necesidades que presenta el alumnado.

“Nos llegan informes psicopedagógicos, pero muchas veces no sabemos cómo traducirlos en adaptaciones curriculares concretas” (Docente regular 5, Educación primaria).

En segunda instancia, otra de las necesidades formativas requeridas por el profesorado para identificar las necesidades de su alumnado es la dificultad para eliminar barreras a través del informe psicopedagógico (N= 10, 33%). Los docentes exponen una carencia formativa en la identificación de las barreras en la presencia, participación y aprendizaje presentes en el informe psicopedagógico, ni las estrategias más adecuadas para minimizarlas.

“El informe psicopedagógico presenta las necesidades, pero no cómo eliminar las barreras que se encuentran en el aula ordinaria” (Docente regular 8, Educación primaria).

Respecto al código 2, el profesorado demanda una formación de carácter eminentemente práctica para atender a la diversidad de las aulas ordinarias. La formación permanente de los docentes exige un proceso de análisis y reflexión compartida sobre la praxis docente y es por ello por lo que los docentes solicitan una mayor comprensión hacia la complejidad inherente de establecer una respuesta educativa adecuada a la diversidad.

En este sentido, el primer subcódigo relativo a las demandas formativas prácticas son ejemplificaciones en el aula sobre la respuesta educativa que agrupa un total de 8 citas (27%). Los docentes subrayan el valor de la observación directa de prácticas reales como una vía prioritaria para el aprendizaje y el desarrollo de una respuesta educativa inclusiva eficaz en las aulas ordinarias.

“Cuando observas cómo un compañero adapta una actividad o reorganiza el aula para que el alumno participe, entiendes realmente cómo hacerlo en tu aula” (Docente regular 6, Educación primaria).

En la búsqueda de la materialización de medidas de atención a la diversidad en contextos ordinarios, se ha clasificado el segundo subcódigo: intercambio de experiencias docentes (7, 23%). Según el profesorado, la formación debería contemplar un intercambio de experiencias que favorezca procesos de construcción compartida del conocimiento profesional. Estas evidencias refuerzan la necesidad de promover espacios estructurados de trabajo cooperativo entre docentes como base para el desarrollo de prácticas inclusivas sostenidas en el tiempo.

“El intercambio de experiencias con otros docentes nos permite contrastar lo que hacemos, darnos cuenta de qué estrategias funcionan realmente con el alumnado y poner en práctica el aprendizaje colaborativo entre docentes como mecanismo de mejora de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado” (Docente regular 39, Educación primaria).

El tercer subcódigo expresado en menor medida por el profesorado es la necesidad formativa en la mejora de los procesos de observación y evaluación del alumnado (N= 6, 20%). Los participantes del estudio ponen de manifiesto las dificultades existentes para analizar y valorar el progreso del alumnado desde planteamientos acordes a la educación

inclusiva. Señalan, de igual modo, dificultades para diseñar y aplicar procedimientos de evaluación coherentes con la educación inclusiva, es decir, que valoren el progreso individual y contemplen diferentes situaciones de demostrar el aprendizaje.

“Necesitamos aprender a valorar y evaluar los pequeños avances que son muy importantes para ellos. Si somos capaces de reconocer estos logros adecuadamente podemos favorecer una evolución muy positiva a nivel emocional que repercuta en sus aprendizajes” (Docente regular 27, Educación primaria).

Las voces recogidas reflejan una notable inseguridad profesional a la hora de reconocer y otorgar significado pedagógico a avances del alumnado que no siempre se ajustan a los referentes normativos convencionales.

### **3.2. Objetivo específico 2: *Explorar las demandas formativas del profesorado en relación con estrategias didácticas y metodológicas inclusivas que favorezcan la inclusión del alumnado en las aulas ordinarias***

Se han obtenido 46 citas relativas a las demandas formativas en relación con estrategias didácticas y metodológicas inclusivas capaces de favorecer la inclusión en las aulas ordinarias. Para esta categoría se ha establecido un código de análisis denominado: <<Formación que demanda el profesorado en estrategias didácticas inclusivas>>.

Gran parte del profesorado (N= 15, 35%) señala la falta de formación en metodologías activas y flexibles que permite personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los diferentes ritmos, intereses y necesidades de los estudiantes. En este sentido, se mencionan de manera específica el aprendizaje por rincones, el aprendizaje por niveles y el aprendizaje por proyectos como metodologías que promueven la participación, la personalización y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

“Las metodologías activas funcionan en la personalización del proceso de aprendizaje del alumnado, pero nos falta formación para llevarlas al aula ordinaria de manera más permanente y no solo en momentos puntuales” (Docente regular 19, Educación primaria).

Otra de las principales demandas formativas del profesorado es la organización inclusiva de tiempos y espacios (N= 13, 30%). Los docentes manifiestan la necesidad de aprender a reorganizar el aula ordinaria desde criterios inclusivos, superando estructuras rígidas que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado. Esta reorganización implica repensar los tiempos escolares, los espacios de aprendizaje y la coordinación entre profesionales, todo ello a través de una formación más específica orientada a la práctica diaria del profesorado.

“La organización del aula condiciona mucho quién participa y quién no; necesitamos formación para aprender a usar los espacios y los tiempos como un recurso inclusivo, no como una barrera” (Docente regular 13, Educación primaria)

Asimismo, la creación de agrupamientos flexibles también se posiciona como una demanda formativa relevante (N= 10, 23%). Los docentes destacan la importancia de disponer de estrategias que les permitan configurar grupos ajustados a las necesidades del alumnado en función de los objetivos de aprendizaje. Ante la necesidad de impedir la segregación de estudiantes con mayores necesidades educativas en las aulas ordinarias estos agrupamientos pueden favorecer el progreso socio-académico del alumnado.

“En muchas ocasiones agrupamos por niveles de conocimiento, pero esto no siempre ayuda a la inclusión. El agrupamiento puede verse favorecido cuando se

emplea la tutoría entre iguales u otras estrategias. Se requieren orientaciones sobre prácticas que faciliten el diseño de agrupamientos verdaderamente inclusivos” (Docente regular 16, Educación primaria).

En menor medida (N= 8, 19%), los resultados evidencian una demanda de formación en adaptaciones curriculares desde el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). El profesorado expresa la necesidad de avanzar hacia un currículo flexible que anticipe la diversidad del alumnado, reduciendo la dependencia hacia adaptaciones individuales posteriores.

“Nos cuesta llevar a la práctica DUA y saber cómo diseñar actividades que sirvan para todos” (Docente regular 3, Educación primaria).

Tal y como se recoge en las entrevistas, los docentes identifican el DUA como un marco de referencia valioso, pero manifiestan inseguridad respecto a su aplicación práctica en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las actividades de aula.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Este estudio ofrece algunas informaciones precisas sobre las necesidades formativas del profesorado regular para garantizar la inclusión del alumnado escolarizado en centros de educación especial y en aulas abiertas especializadas en aulas ordinarias. Al igual que en otras investigaciones, los docentes perciben una carencia sustancial en su preparación para interpretar y transformar la información psicopedagógica y traducirla en decisiones pedagógicas efectivas (Álvarez-Rementería et al., 2024). Esta limitación indica que la formación docente actual no siempre proporciona competencias suficientes para atender a la diversidad (Kimhi & Bar Nir, 2025). La carencia de habilidades para analizar e interpretar informes psicopedagógicos limita la capacidad del profesorado para planificar estrategias inclusivas y genera inseguridad profesional a la hora de tomar decisiones pedagógicas para todos los estudiantes (Moriña & Orozco, 2021). Ello evidencia la necesidad de reforzar la formación inicial y continua en la identificación de necesidades y en la transformación de esta información en intervenciones didácticas concretas y contextualizadas para todos (Takala & Sirkko, 2022; Zapata, 2023).

Otro hallazgo significativo es la dificultad del profesorado para identificar y eliminar barreras que afectan a la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en las aulas ordinarias. Los docentes muestran limitaciones para analizar cómo los factores contextuales, la organización del aula y las barreras impactan en la inclusión del alumnado (Arnaiz-Sánchez et al., 2019; Donath et al., 2023; Escudero, 2024). Se requiere la creación de actividades formativas para el profesorado bajo enfoques inclusivos que vayan más allá de la clasificación y del diagnóstico centrado en el déficit; orientando la práctica hacia la identificación de barreras y la implementación de estrategias que favorezcan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Este hallazgo arroja luz sobre la importancia de que la formación docente se centre en la evaluación inclusiva del contexto y el diseño de respuestas educativas inclusivas (Waitoller & Thorius, 2022).

Asimismo, el profesorado demanda una formación de carácter eminentemente práctica y contextualizada (Arnaiz-Sánchez et al., 2021). Los docentes consideran la observación directa de prácticas en aula, el acompañamiento profesional y el análisis reflexivo de situaciones de aprendizaje reales son elementos esenciales para el desarrollo de sus competencias inclusivas (Arnaiz-Sánchez et al., 2019). Se destaca la necesidad de transformar los entornos teóricos y descontextualizados, por una formación contextualizada aplicable a su práctica diaria (Gülsün et al., 2023; Hogan et al., 2025; Moliner et al., 2025). La formación práctica permite consolidar procesos de cambio

sostenidos en el tiempo y ajustados a las necesidades específicas de cada centro educativo (Woodcock et al., 2022). De este modo, se fortalece la capacidad del profesorado para planificar, implementar y evaluar intervenciones inclusivas coherentes con la diversidad de las aulas ordinarias (Florian, 2022).

El estudio también evidencia que el aprendizaje profesional colaborativo tiene un papel central en la construcción de políticas, culturas y prácticas inclusivas compartidas. La creación de espacios de intercambio y reflexión entre docentes facilita la construcción colectiva del conocimiento pedagógico, la revisión de creencias y la generación conjunta de estrategias contextualizadas para atender a la diversidad. Esta práctica fomenta la mejora continua de la intervención educativa, promoviendo la cohesión y el compromiso colectivo en la realización de estrategias didácticas inclusivas (Lago et al., 2025; Marín et al., 2024). Los entrevistados sugieren que la colaboración entre profesionales no solo mejora la competencia individual, sino que permite la creación de decisiones pedagógicas comunes y reflexivas, fundamentadas en evidencias reales de aula.

En relación con las necesidades formativas en estrategias didácticas, se destaca que el profesorado requiere formación en metodologías inclusivas y flexibles que permitan adaptar el proceso de enseñanza a los diferentes ritmos, intereses y necesidades del alumnado. Estas metodologías -aprendizaje por rincones, por niveles o por proyectos-, se perciben como herramientas para promover la participación y la personalización en el aprendizaje, pero su implementación requiere acompañamiento formativo y prácticas contextualizadas en entornos reales (Ainscow, 2024; Ribosa et al., 2024). Los profesionales reconocen la importancia del empleo de metodologías activas para la personalización de los entornos, pero desconocen cómo aplicarla de manera sostenida en el tiempo.

Otro aspecto notable es la necesidad de formación en la organización inclusiva de los tiempos y espacios escolares. El estudio revela que la planificación flexible de horarios, la estructuración adecuada de espacios y la coordinación entre profesionales impactan directamente en la creación de respuestas educativas inclusivas. Una organización inclusiva permite reducir barreras, favorecer la interacción entre estudiantes y garantizar que todos los alumnos puedan acceder a los aprendizajes de forma equitativa (Ainscow, 2024; Woodcock et al., 2022; Zapata, 2023). Además, la configuración de agrupamientos flexibles emerge como una demanda relevante, ya que posibilita la formación de grupos ajustados a las características, objetivos de aprendizaje y necesidades individuales de cada alumno (Ainscow, 2024; Florian, 2022).

Los docentes reconocen el DUA como un marco valioso para planificar el aula a través de anticipación a la diversidad del alumnado y diseñar un currículo accesible. La implementación efectiva del DUA debe combinar, atendiendo a los participantes del estudio, formación conceptual, práctica reflexiva y acompañamiento en el aula. Este proceso garantiza que las adaptaciones curriculares se integren de manera coherente en la práctica docente cotidiana (Arnaiz-Sánchez, 2025; Montalbano et al., 2024; Quirke & Galvin, 2025).

En conclusión, este estudio ofrece una perspectiva clara sobre cómo orientar la formación inicial y continua del profesorado para lograr la inclusión en los contextos educativos. Los docentes requieren competencias para identificar necesidades, eliminar barreras, organizar tiempos y espacios, diseñar agrupamientos y aplicar estrategias metodológicas activas y contextualizadas. La inclusión efectiva requiere la combinación de un aprendizaje práctico, reflexión crítica y colaboración entre docentes para fortalecer la

capacidad del profesorado para responder a la diversidad y garantizar el derecho de todos los estudiantes a participar y aprender en las aulas ordinarias.

Las futuras investigaciones que se derivan de este estudio se deberían centrar en el diseño y evaluación de programas formativos prácticos dirigidos a docentes, con especial atención a su aplicabilidad en contextos reales de aula. Asimismo, se propone el desarrollo de estudios comparativos sobre formación docente en distintos contextos educativos inclusivos, lo que permitiría identificar buenas prácticas, detectar necesidades y contribuir al desarrollo de modelos formativos más eficaces y contextualizados.

Este estudio presenta determinadas limitaciones, dado que se enmarca en una investigación más amplia. Para el análisis de la información del presente trabajo se han seleccionado las voces del profesorado regulares, protagonista fundamental en la inclusión del alumnado en las aulas ordinarias. En próximos estudios se ampliará el perfil de los participantes, Asimismo, sería relevante ampliar el estudio a otras comunidades autónomas, con el fin de obtener una visión más amplia sobre la formación que requiere el profesorado en otros contextos educativos.

## AGRADECIMIENTOS

Este estudio 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.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2024). *Promoting equity in education systems*. Routledge.
- Álvarez-Rementería-Álvarez, M., Darretxe-Urrutxi, L., & Arandía-Loroño, M. (2024). La formación continua del profesorado para la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2), 41–58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9888062>
- Arnaiz-Sánchez, P. (2025). Construyendo un curriculum para todos (pp. 137-156). En A. De la Herranz Gascón & J. A. Alarcón Aguilera (Coord.), *Más allá de curriculum. Hacia una educación plena*. Dykinson S.L.
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro, R., & Maldonado, R. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18–24. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321>
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S., & De Haro Rodríguez, R. (2021). Teacher Training for the Construction of Classrooms Open to Inclusion. *Revista Educación*, 393, 35-63. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Donath, M., Hennemann, T., Hillenbrand, C., & Hövel, D. (2023). Inclusive school development and teachers' professional competencies. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2054698>
- Escudero, J. M. (2024). Hacia un balance de nuestra innovación educativa: caminos hechos, horizontes por alcanzar. *Innovación Educativa*, 34, 1-13. <https://doi.org/10.15304/ie.34.10165>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

- Florian, L. (2022). Inclusive pedagogy: A transformative approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 73(4), 345–356. <https://doi.org/10.1177/00224871211068933>
- Gülsün, I., Malinen, Ö., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 29(4), 389–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2183124>
- Hogan, J. A., Montalbano, C., Coviello, J., McQueston, J., Kirby, M., Koo, B. J., Nissley-Tsiopinis, J., Jutovich, S., & Lang, J. (2025). Developing inclusive educators: Analyzing the effectiveness of a short-term technical assistance model for best practices. *Education Sciences*, 15(5), 578. <https://doi.org/10.3390/educsci15050578>
- Kimhi, Y., & Bar Nir, A. (2025). Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1510314>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015) *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 3rd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Lago, J. R., Sanahuja, A., & Amenabar, N. (2025). Teacher collaboration to promote inclusive practices with cooperative learning. *Professional Development in Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2547388>
- Marín, V., Sampedro, B. E., & Cáceres, M. del P. (2024). Percepciones de los docentes en formación de educación secundaria sobre la dimensión inclusiva de la realidad mixta. *EDUCAR*, 60(2), 397–412. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1926>
- Moliner García, O., Sanahuja Ribés, A., Orozco Almario, I., & Barrera Ciurana, 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>
- Montalbano, C., Hogan, J. A., & Coviello, J. (2024). Professional development for Universal Design for Learning implementation. *Education Sciences*, 14(3), 312. <https://doi.org/10.3390/educsci14030312>
- Moriña, A., & Orozco, I. (2021). Understanding inclusive pedagogy in primary education: teachers' perspectives. *Educational Studies*, 47(2), 137–154. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139>
- Moriña, A., Carballo, R., & Doménech, A. (2025). Formación docente y facilitadores para la inclusión educativa. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104023. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104023>
- Quirke, M., & Galvin, J. (2025). Universal Design for Learning and the Sustainable Development Goals: Reimagining Inclusive Education – An Alice in Wonderland Journey. *European Journal of Inclusive Education*, 4(1), 99-113. <https://doi.org/10.7146/ejie.v4i1.150454>
- Ribosa, J., Noguera, I., Monguillot, M., & Duran, D. (2024). Teachers' closeness of professional relationship and its role in learning perception after reciprocal peer observation. *Teaching and Teacher Education*, 140, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104469>

- Takala, M., & Sirkko, A. (2022). Teacher education initiatives and inclusion self-efficacy. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(2), 95–109. <https://doi.org/10.1080/10300118.2021.1889048>
- UNESCO. (2025). *Global education monitoring report 2025: Inclusion and education*. UNESCO Publishing.
- Waitoller, F. R., & Thorius, K. A. K. (2022). Cross-pollinating inclusive education and critical special education. *Review of Research in Education*, 46(1), 1–35. <https://doi.org/10.3102/0091732X211069406>
- Woodcock, S., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Inclusive pedagogy and teacher professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103548. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103548>
- Zapata, J. E. (2023). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación HORIZONTES*, 7(30), 1930-1944. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.640>