

# Formación, grado de conocimiento y praxis de estrategias metodológicas inclusivas en educación primaria y secundaria

## Training, knowledge and practice of inclusive methodological strategies in primary and secondary education

<https://doi.org/10.58265/pulso.6259>

Aida Sanahuja Ribés<sup>1</sup>  
Jesús Roca Guerola<sup>2</sup>

Santiago Traver Albalat<sup>3</sup>

Recibido: 15-10-2023  
Aceptado: 06-02-2024

### Resumen

El profesorado ha de estar en continua formación y actualización para adquirir competencias en diversos métodos de enseñanza y conseguir una educación inclusiva y de calidad. Este trabajo se centra en tres objetivos: 1) Indagar sobre la formación que manifiestan tener los docentes de educación primaria y secundaria sobre estrategias metodológicas inclusivas; 2) Averiguar el grado de conocimiento sobre dichas estrategias y 3) Analizar si los docentes de educación primaria y secundaria las utilizan o ponen en práctica en su aula. El diseño metodológico de esta investigación es de tipo descriptivo y de carácter exploratorio, se utiliza el método de encuesta y el cuestionario como instrumento. Han participado 265 docentes en activo, siendo 125 docentes de educación primaria y 140 de secundaria. A pesar de que los docentes de educación primaria y secundaria afirman estar formados en diferentes estrategias metodológicas, la clase magistral sigue siendo la estrategia más utilizada en el aula. En conclusión, este estudio nos aporta información relevante para los planes de formación continuada de los docentes y puede ayudar a contribuir al nuevo paradigma de formación.

### Palabras clave

Formación, Estrategias metodológicas, Educación inclusiva, Educación infantil, Educación primaria

### Abstract

Teachers must be continuously trained and updated in order to acquire competencies in different teaching methods and achieve inclusive and quality education. This work focuses on three objectives: 1) To investigate the training that primary and secondary education teachers state they have on inclusive methodological strategies; 2) To find out the degree of understanding regarding these strategies and 3) To analyze whether primary and secondary education teachers use them or put them into practice in their classrooms. The methodological design of this study is descriptive and exploratory in nature, using the survey method and questionnaires as the instrument. A total of 265 active teachers took part in the study, 125 primary school teachers and 140 secondary school teachers. Even though primary and secondary school teachers claim to be trained in different methodological strategies, lecturing is still the most used strategy in the classroom. In conclusion, this study provides relevant information for teachers' ongoing professional development plans and can help contribute to the new training paradigm.

### Keywords

Training, Methodological strategies, Inclusive education, Early childhood education, Primary education

<sup>1</sup> Universitat Jaume I de Castellón de la Plana  
<https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>  
asanahuj@uji.es

<sup>2</sup> CEIP Illes Columbretes de Castellón de la Plana  
<https://orcid.org/0000-0001-6127-0272>

<sup>3</sup> Centro Rural Agrupado La Serra de Ibarsos  
<https://orcid.org/0000-0001-9237-8366>

## 1. Introducción

Uno de los retos más complejos y apremiantes a los que debe hacer frente el sistema educativo actual radica en el desarrollo de una educación inclusiva (Monzón & Luna, 2020). Esto es, una educación centrada en detectar obstáculos que impiden y frenan el aprendizaje, la convivencia, la participación y el respeto a todo el alumnado (López Melero, 2016). Con la aprobación en España de la nueva Ley de Educación LOMLOE de 2021, se abre una nueva oportunidad para la educación inclusiva y para la formación permanente del profesorado, ya que incluye en su disposición adicional séptima que el Gobierno presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta ley, “una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso a la profesión y el desarrollo de la carrera docente”. Sin embargo, se piensa que el marco será una oportunidad perdida en base al análisis de los valores y las creencias en los que el marco se sustenta (Echeita, 2021). Tal como revela el Informe McKinsey (2007) uno de los factores más decisivos en la equidad en un sistema educativo se centra en la calidad de los docentes. Por tanto, se puede afirmar que está en manos del profesorado la posibilidad de ofrecer una enseñanza de calidad (Braslavsky, 2006; Córdor & Remache, 2020; Low, 2007; Messina & Rodríguez, 2006; Rodríguez et al., 2020; UNESCO, 2014) y una verdadera educación inclusiva (Laitón et al., 2017; Prud’homme et al., 2011; Román-Meléndez et al., 2021). A colación de lo anterior, nos preguntamos sobre la formación, el grado de conocimiento y el uso o la puesta en práctica en el aula de estrategias metodológicas por parte del profesorado de educación primaria y secundaria.

## 2. La formación continua como elemento clave para la mejora educativa

La sociedad cambia muy rápidamente. Y las concepciones de la formación permanente también han ido cambiando y deberían cambiar aún más (Imbernón, 2020a). Actualmente, la formación continua del profesorado constituye un tema recurrente en el debate pedagógico (Camargo et al., 2004; Imbernón, 2020b). Escudero (2018) plantea la necesidad de construir propuestas y modelos para que los docentes adquieran competencias profesionales y personales para que sean capaces de desarrollar buenas prácticas educativas. En palabras de González y González (2017), la formación del docente se concibe como un proceso gradual, continuo y permanente que transita hacia la autodeterminación en la actuación profesional. Por tanto, se conceptualiza como un proceso permanente de valores, habilidades, adquisición, reestructuración de conocimientos y formas de actuación que se llevan a cabo a lo largo de toda la práctica docente, convirtiéndose así en un eje formativo estructurante (Gale et al., 2017). Por su parte, Fernández et al. (2018) apuntan los elemen-

tos característicos de la formación continua de los docentes: responder a las necesidades específicas, desarrollo de un aprendizaje colaborativo, la construcción y transformación del conocimiento desde el propio contexto, actualización para el perfeccionamiento y la renovación, flexibilidad para introducir los nuevos avances, prepararse a lo largo del ejercicio de su profesión para atender las demandas, utilizar para su concreción la educación de posgrado y proveer el impacto en diferentes ámbitos, como son: el familiar, comunitario y social, el metodológico y el curricular. Asimismo, autores como Bolívar (2019) o Timperley (2010) subrayan que la mejor formación continua proviene de los aprendizajes alcanzados en el propio contexto laboral a través de la interacción, observación y reflexión conjunta realizada con los propios *colegas*. Por ello, es importante combinar diferentes modalidades y enfoques formativos. Así como no centrarse exclusivamente en las técnicas o procedimientos (a modo de recetas), sino que debe estar orientada al análisis, comprensión, reflexión e interpretación (González & Cutanda, 2015). En este discurso cobra sentido la figura de un docente reflexivo e investigador (Domingo, 2020; Imbernón, 2020a). Acercar la investigación educativa a la problemática real de las aulas y proponer la ampliación del rol docente, a docente-investigador, para que actúe a modo de facilitador y acorte la distancia entre enseñar e investigar en busca de la mejora educativa. Por este motivo, resulta de vital importancia movilizar los conocimientos generados en la investigación educativa para intentar salvar la brecha existente entre teoría y práctica (Moliner et al., 2020) y que los avances originados en la investigación práctica tengan repercusiones directas en los contextos (Popkewitz, 2021).

### 3. Competencias docentes: pilar fundamental de la educación

Curchod-Ruedi et al. (2012) afirman que el hecho de llevar a cabo o no una pedagogía inclusiva favorecedora de la diversidad en el aula está vinculado a las creencias, actitudes y competencias profesionales de los docentes. Así pues, Fernández Batanero (2013) manifiesta que el hecho de desarrollar una educación inclusiva requiere de unos docentes competentes que actúen acorde con sus creencias y principios.

En palabras de Guzmán et al. (2012), las competencias profesionales se corresponden a las tareas, funciones y cualidades profesionales que facilitan al individuo solucionar los problemas propios de su profesión. Si se centra la definición en el ámbito educativo, esta adquiere un vínculo con características específicas de las tareas docentes (Hué, 2016). Las competencias docentes pueden definirse: “como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente” (García-Ruiz y Castro, 2012, p. 302).

Existen diferentes clasificaciones sobre las competencias que han de tener los docentes inclusivos (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesi-

dades Educativas Especiales, 2012; Alegre, 2010; Fernández Batanero, 2013; Perrenoud, 2007, entre otras). Mención especial merece la propuesta por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), la cual resalta cuatro valores subyacentes en los docentes considerados inclusivos: valorar la heterogeneidad del alumnado, apoyar a todos los estudiantes, colaborar y trabajar en equipo y desarrollo profesional y aprendizaje permanente del profesorado.

En síntesis, la formación continua de los docentes constituye una necesidad de primer orden para el desarrollo de las competencias que permiten un mejor desempeño profesional y que conduzca al cambio y la transformación en las instituciones educativas (Bernal & Teixidó, 2009). Este proceso de formación tiene que partir de las necesidades de los docentes y estar sustentada en el trabajo colaborativo, en la indagación y experimentación, así como la reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica. Los programas de formación tienen que contemplar estrategias que posibiliten a los docentes construir y reconstruir sus saberes personales y profesionales, así como aprender a aprender para después, enseñar a aprender (García-Ruiz & Castro, 2012).

#### 4. Estrategias metodológicas: herramientas de dinamización e inclusión

Los docentes emplean una variedad de métodos y técnicas (metodologías) para planificar y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández y Guárate, 2017). Ahora bien, ¿en qué se diferencia el término método del de técnica? A menudo estos conceptos comparten significados e, incluso, se usan indistintamente. Antes de empezar a entrar en materia, es importante hacer una clarificación conceptual alrededor de algunos términos relacionados con la idea central de «cómo» enseñar. Algunos de los conceptos vinculados son: modelos, métodos didácticos, estrategias y técnicas didácticas.

Los *modelos* provienen del pensamiento del profesorado y de la cultura de las instituciones. En este sentido, López et al. (2016) definen los modelos didácticos como un mediador entre teoría y práctica. Un *modelo didáctico* se articula desde diferentes teorías y se proyecta en la práctica educativa. Son un esquema teórico que sintetiza una realidad compleja y facilita su comprensión. Los *métodos didácticos* implican decisiones complejas establecidas por los modelos, que influyen en el diseño y la puesta en práctica de actividades, en la selección de los saberes básicos, así como de los criterios e instrumentos de evaluación, en función de los objetivos que se quieren lograr. Por lo tanto, los *métodos* son los caminos didácticos que se pueden emplear en el aula, distinguiendo entre los métodos expositivos (exposición docente), los métodos interactivos (comunicación interpersonal) y los métodos autónomos (trabajo del alumnado). Las *estrategias y técnicas didácticas* son

concepciones más explícitas y específicas de los métodos, que se organizan en diferentes secuencias de enseñanza-aprendizaje. Así, los métodos se materializan en *técnicas didácticas*, se unen en el que se suele denominar metodología didáctica. Un ejemplo puede ser el método de aprendizaje cooperativo que se articula a través de diferentes técnicas simples y complejas. En palabras de Medina y Domínguez (2015), las estrategias didácticas son una actuación secuenciada y consciente guiadas por uno o más principios didácticos, la finalidad de los cuales es la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, cuando hablamos de estrategias metodológicas nos referimos a un conjunto de actividades planificadas y organizadas que permiten el conocimiento académico (Riquelme, 2018). Según Muntaner y Forteza (2021), las estrategias metodológicas que facilitan la inclusión educativa se caracterizan por: 1) focalizar su atención en la detección y eliminación de las barreras contextuales que obstaculizan el aprendizaje y 2) promueven la participación creando nuevas oportunidades de aprendizaje. Pujolàs (2001) apunta tres tipos de estrategias para atender la heterogeneidad en el aula: 1) de personalización de la enseñanza, 2) de regulación y autorregulación del aprendizaje y 3) de aprendizaje cooperativo. Además, podemos añadir tres tipos de estrategias más siguiendo a Moliner et al. (2017): 4) Estrategias integrales, 5) Estrategias de aprendizaje dialógico y 6) Estrategias sociocomunitarias, como el Aprendizaje-Servicio.

Para Llabrés y Muntaner (2020) los motivos por los cuales muchos centros optan por introducir nuevas metodologías de enseñanza son diversos. Ahora bien, la verdadera transformación exige tener la convicción de que la implantación de dichas metodologías implica necesariamente la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos (Ainscow, 2012; Azorín & Arnáiz, 2015; Barba-Martín et al., 2018; Crisol, 2019). La inclusión educativa por sí misma debe ser suficiente para iniciar un proceso de innovación metodológica. Por ello, es necesario trabajar con metodologías activas que faciliten la inclusión y favorezcan un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes (Sanahuja, 2021). Dicho presupuesto supone la necesidad de replantearse las metodologías únicas, rígidas, pasivas e individualistas, que dificultan que todos los alumnos participen y aprendan juntos (Gonzalez-Gil et al., 2019). Por ende, las prácticas que posibilitan la participación de todo el alumnado son prácticas abiertas, significativas, globales, que permiten a los alumnos trabajar objetivos diferentes, pero dentro del mismo espacio y dentro de la misma propuesta didáctica, que permiten la manipulación, la experimentación, la colaboración, la comunicación, que emplean diversidad de recursos y estrategias y que fomentan la participación de las familias, entre otros. Todo ello partiendo de una mirada centrada en las capacidades y con altas expectativas para todo el alumnado. Así pues, las prácticas pedagógicas inclusivas van en consonancia con los postulados del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Alba-Pastor, 2019; Figueroa et al., 2019; Griful-Freixenet et al., 2020). En definitiva, si replantearse las metodologías de enseñanza a favor de las metodologías activas es imprescindible para la participación y el aprendizaje de algunos alumnos, es también una necesidad y una oportunidad para mejorar

la calidad de la educación para todos. Esta decisión, sin embargo, no debe depender sólo de la voluntad individual del docente, sino de una transformación del centro basada en un proceso de toma de decisiones consensuadas (Llabrés, 2019). Por tanto, se considera importante la necesidad de la actualización de las prácticas docentes en el aula y una buena estrategia para ello son los procesos de investigación-acción (Benet et al., 2018).

Un trabajo impulsado por Orozco y Moriña (2020) analiza las estrategias metodológicas que ponen en práctica docentes de infantil, primaria y secundaria. El estudio revela que el aprendizaje dialógico, el juego, el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales y el trabajo por proyectos son las estrategias metodológicas que más utilizan los docentes entrevistados. Sin embargo, los proyectos de trabajo no son muy utilizados por los docentes de Educación Secundaria Obligatoria. En la misma línea, y en otro trabajo (Orozco & Moriña, 2019), centrado en docentes de Educación Primaria, señalan que los docentes de dicha etapa desarrollan una pedagogía inclusiva a través del empleo de diversas estrategias metodológicas activas y democráticas, destacando el aprendizaje cooperativo, la gamificación, el ABN (Aprendizaje Basado en Números), los grupos interactivos, la Inteligencia Emocional, la convivencia pacífica y la Neurociencia. Para García-Prieto et al. (2021), en la etapa de educación infantil y primaria, una educación inclusiva comporta el uso de estrategias y metodologías didácticas como, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, rincones y talleres, las aulas invertidas, las redes de colaboración, la ludificación, el ABP (aprendizaje basado en problemas) o el ApS (Aprendizaje-servicio). Otro trabajo centrado en el análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción participativa (Sanahuja et al., 2020a) ilustra como todos los agentes de la comunidad educativa: alumnado, docentes, familias y equipo investigador analizan y problematizan sobre diferentes prácticas empleadas (lápiz en el centro, rincones, leemos en pareja y puzzle de Aronson) en un Colegio Rural Agrupado para mejorarlas.

Desde la revisión de la literatura vemos como está ampliamente estudiado cómo son diferentes las estrategias metodológicas que contribuyen a la inclusión del alumnado. Seguidamente, vamos a apuntar algunas de ellas.

Por ejemplo, tanto las investigaciones del aprendizaje dialógico (Flecha, 2015) con los grupos interactivos (Valls & Kyriakides, 2013) y las tertulias literarias dialógicas (Molina, 2015), como del aprendizaje cooperativo (Baines et al., 2022; Pujolàs y Lago, 2018; Putnam, 2015) a través de los tres ámbitos del Programa Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar (CA/AC) (Riera et al., 2022; Traver et al., 2023) corroboran la mejora de la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para participar y aprender en el aula ordinaria.

Los proyectos de trabajo inclusivos (Moliner et al., 2017; Sanahuja et al., 2015), los rincones y talleres (Moliner et al., 2017), las estaciones de aprendizaje (Signes y Moreno,

2021) o la gamificación (García-Tudela, 2019; Salvador-García, 2021) también aportan desde la investigación o la innovación educativa ejemplos prácticos de cómo estas estrategias metodológicas ayudan a materializar los principios de la educación inclusiva en el contexto educativo.

También se deben considerar el Aprendizaje Basado en Problemas (Satrústregui et al., 2021) o los algoritmos abiertos basados en números (ABN) (Bracho-López & Adamuz-Povedano, 2014). En la misma línea, la revisión de experiencias empleando Flipped Classroom en distintos niveles educativos de Navarro y Abril (2016), apunta las ventajas para atender a la diversidad en el aula, destacando que permite aumentar la motivación del alumnado por el simple hecho de utilizar las TIC, una atención individualizada del profesor a cada alumno en el aula y el hecho de poder aprovechar el tiempo de clase para realizar las tareas con el alumnado. Por su parte, el Aprendizaje-Servicio permite desarrollar un enfoque inclusivo en cuanto y tanto desarrolla iniciativas socioeducativas próximas al territorio trabajando el currículo (Mendia, 2012).

Respecto a la utilización del cuestionario *KPSI* la literatura existente destaca que cuantos más estudiantes puedan autorregular su aprendizaje (siendo autónomos) mejor para que la persona docente se centre en el alumnado que más lo necesite (Pujolàs, 2001; Sanahuja, 2017); aunque este instrumento es uno de los menos conocidos y aplicados como estrategia de autorregulación y regulación del aprendizaje por parte de los profesionales de educación especial y de comunicación y lenguaje (Sanahuja et al., 2021b).

Los enfoques de la enseñanza multinivel y el diseño universal del aprendizaje (Alba-Pastor, 2022; Ruiz et al., 2008), aunque todavía son escasas las investigaciones (Elizondo, 2020), nos permiten avanzar hacia un currículum más inclusivo. Con la docencia compartida (Oller et al., 2018) se cuenta con dos maestros/as en el aula facilitando una mejor atención a la diversidad e impulsando una metodología diversificada a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. No hay que olvidar la importancia del uso de la clase magistral/expositiva (Gatica-Saavedra & Rubí-González, 2021; Rapanta et al., 2021).

Por todo lo dicho anteriormente en la fundamentación teórica, los objetivos de este estudio son:

- a) Indagar sobre la formación que manifiestan tener los docentes de educación primaria y secundaria encuestados sobre estrategias metodológicas inclusivas.
- b) Averiguar el grado de conocimiento que tienen los docentes de educación primaria y secundaria encuestados sobre dichas estrategias.
- c) Analizar si los docentes de educación primaria y secundaria encuestados las utilizan o ponen en práctica en su aula.

Estos propósitos se asientan en la pirámide de Miller (1990) sobre cómo evaluar competencias. El primer objetivo hace referencia al *saber* (conocimiento), el segundo objetivo corresponde con el *saber cómo* (explicación) y el tercer objetivo hace referencia al *hacer* (desarrollo o desempeño real).

## 5. Método

El diseño metodológico de esta investigación es de tipo descriptivo y de carácter exploratorio, se emplea el método de encuesta y, como instrumento, el cuestionario.

### 5.1. Muestra

Se ha seguido un muestreo de tipo no probabilístico en cadena o bola de nieve. Han participado un total de 265 docentes de educación primaria y secundaria. Seguidamente, se presenta una descripción de la muestra de manera desglosada (ver tabla 1).

Tabla 1

#### *Distribución de la muestra*

Docentes	Sexo*		Equipo directivo		Años de experiencia					TOTAL
	Mujeres	Hombres	Sí	No	0-1 años	2-5 años	6-9 años	10-14 años	+15 años	
Primaria	90 72.0%	33 26.4%	13 10.4%	112 89.6%	4 3.2%	21 16.8%	15 12.0%	36 28.8%	49 39.2%	125
Secundaria	110 78.6%	30 21.4%	14 10%	126 90%	10 7.1%	23 16.4%	10 7.1%	23 16.4%	74 52.9%	140
									TOTAL	265

*Nota: \* Dos participantes prefieren no revelarlo*

*Fuente: Elaboración propia*

En cuanto a la especialidad de los docentes de educación secundaria hay que apuntar que el 15% (21) eran de lengua extranjera: inglés, el 11,4% (16) de lengua castellana y literatura y un 10% (14) de física y química y de geografía e historia respectivamente. Un 9,3% (13) de matemáticas, un 8,6 % (12) de lengua catalana y literatura, un 7,9% (11) de biología y geología y un 6,4% (9) de orientación educativa. Seguidamente, un 4,3% (6) del profesorado era del Área de Formación Profesional: Especialidades de Informática y Sistemas Electrónicos y tecnología y procesos industriales respectivamente, un 3,6% (5) de lengua extranjera: francés y un 2,9% (4) de filosofía y educación física respectivamente. Finalmente, un 2,1% (3) era de dibujo. Además se destaca un

0,7% (1) para la especialidad de economía y un 0,7% (1) para el área de Formación Profesional: Empresa, Comercio y Turismo.

## 5.2. Instrumento

Para la recogida de los datos se ha utilizado un cuestionario diseñado *ad hoc* (basado en Sans, 2004) y un formato similar ha sido empleado en otros estudios sobre las competencias evaluativas de los docentes en activo (Sanahuja & Sánchez-Tarazaga, 2018) o de los docentes en formación (Sanahuja et al., 2018). Y para indagar sobre las competencias de los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial sobre las estrategias de autorregulación y personalización de la enseñanza (Sanahuja et al., 2020b).

El instrumento está formado principalmente por dos partes. En la primera parte, se han recogido datos de tipo contextual y demográfico (sexo, años de experiencia docente, tipología de centros, especialidad y pertenencia a equipos directivos). Así mismo, se ha pedido el consentimiento informado (Dos Santos, 2017; Sales et al., 2019) por parte de los informantes dando su aceptación para utilizar sus respuestas en esta investigación. La segunda parte del cuestionario corresponde a preguntas sobre la formación (p.ej.: ¿Te has formado o has leído sobre grupos interactivos?), el nivel o grado de conocimiento (p. ej.: Nivel de conocimiento que crees tener sobre grupos interactivos) y la aplicación de las diferentes metodologías en el aula (p.ej.: ¿Has puesto en práctica en el aula los grupos interactivos?). El bloque de preguntas sobre formación y puesta en práctica hacía referencia a preguntas dicotómicas (Sí/No). Mientras que las preguntas referentes al grado de conocimiento estaban presentadas mediante una escala tipo Likert de 1 a 5 (1=No lo conozco/ no lo comprendo, 2= Lo conozco un poco/ lo comprendo un poco, 3= Lo conozco bastante/ lo comprendo bastante, 4= Lo conozco bien/ lo comprendo bien y 5= Lo domino de forma que sabría explicarlo). Para identificar las diferentes estrategias metodológicas inclusivas se ha seguido a Pujolàs (2001) y Moliner et al. (2017), ya que seleccionan estrategias metodológicas que ayudan a gestionar la heterogeneidad del aula desde una perspectiva inclusiva.

Además, podemos decir que se trata de un instrumento fiable, puesto que la prueba alfa de Cronbach da un valor de 0,78. Varios estudios (Gliem & Gliem, 2003; Rodríguez-Rodríguez & Reguant-Álvarez, 2020) señalan que un valor entre 0,70 y 0,95 se puede considerar adecuado y razonable.

### 5.3. Procedimiento de la investigación

Para la recogida de datos se utilizó la herramienta de Google Formulario. Se dio difusión por correo electrónico, el cual contenía un enlace al cuestionario empleado en la investigación y una breve explicación del motivo de la realización del trabajo, el agradecimiento por su colaboración, así como solicitando su difusión. Se optó por utilizar los grupos de maestros presentes en las redes sociales y al equipo de asesores/as y prospectores/as de algunos CEFIREs (Centros de Formación, Innovación y Recursos) de la Comunidad Valenciana. Los participantes han contestado de manera voluntaria garantizando su anonimato.

### 5.4. Análisis de los resultados

Por lo que respecta al análisis de los resultados, se realizaron mediante el SPSS Statistics (versión 27) para calcular los porcentajes, las frecuencias, la media, la desviación típica y el análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach). Posteriormente, se procedió con la elaboración de las Tablas para facilitar el extracto y la presentación de la información.

## 6. Resultados

*a) Formación que manifiestan tener los docentes de educación primaria y secundaria sobre estrategias metodológicas inclusivas (dimensión del saber).*

En la tabla 2, se presentan las frecuencias y los porcentajes referentes a la formación que manifiestan tener los docentes de educación primaria y secundaria encuestados sobre diferentes estrategias metodológicas inclusivas.

Tabla 2

*Formación sobre estrategias metodológicas inclusivas*

Estrategias metodológicas	Docentes Primaria		Docentes Secundaria	
	Si		Si	
	N	%	N	%
Clase magistral/expositiva	83	66.4	102	72.9
Grupos interactivos	105	84.0	102	72.9
Tertulia literaria dialógica	97	77.6	76	54.3
Habilidades cooperativas (Ámbito A: aprendizaje cooperativo)	116	92.8	124	88.6
Estructuras simples: 1-2-4, lectura compartida, folio giratorio, lápices al centro	98	78.4	94	67.1
Estructuras complejas (puzzle de Aronson, tutoría entre iguales, grupos de investigación...)	83	66.4	95	67.9
Cuaderno del equipo (Ámbito C: aprendizaje cooperativo)	71	56.8	79	56.4
Proyectos de Trabajo	111	88.8	123	87.9
Rincones	102	81.6	57	40.7
Estaciones de Aprendizaje	52	41.6	25	17.9
Talleres	107	85.6	96	68.6
Gamificación	71	56.8	108	77.1
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	62	49.6	91	65.0
Aprendizaje Basado en Números (ABN)	49	39.2	24	17.1
Flipped classroom (clase invertida)	52	41.6	103	73.6
Aprendizaje-Servicio	51	40.8	70	50.0
Cuestionario KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory)	11	8.8	12	8.6
Bases de orientación o guías de trabajo	26	20.8	43	30.7
Planes de Trabajo Personalizados	68	54.4	75	53.6
Contratos didácticos	40	32.0	51	36.4
Programación multinivel	78	62.4	68	48.6
Docencia compartida (dos docentes en la misma aula)	89	71.2	110	78.6
Diseño universal de aprendizaje (DUA)	51	40.8	53	37.9

Fuente: *Elaboración propia*

Las estrategias metodológicas inclusivas sobre las cuales más se han formado y han leído los docentes de educación primaria son las habilidades cooperativas con un 92.8% (116), seguido de los proyectos de trabajo con un 88.8% (111) y de los talleres con un 85.6% (107). Con porcentajes similares se encuentran; los grupos interactivos 84.0% (105), los rincones 81.6% (102) y las estructuras simples de aprendizaje cooperativo con un 78.4% (98). En el otro extremo, y por tanto las metodologías didácticas sobre las cuales menos se han formado los participantes, encontramos con un 8.8% (11) los cuestionarios KPSI, seguido de las bases de orientación o guías de trabajo con un 20.8% (26) y de los contratos didácticos con un 32.0% (40). Nótese también que los docentes de educación primaria apenas se han formado o han leído sobre el ABN con un 39.2% (49), DUA (diseño universal de aprendizaje) y Aprendizaje-Servicio ambos con un 40.8% (51) respectivamente y la Flipped classroom o clase invertida y las estaciones de aprendizaje ambas con un 41.6% (52) respectivamente.

Asimismo, las estrategias metodológicas inclusivas sobre las cuales más se han formado y han leído los docentes de educación secundaria son las habilidades cooperativas (Ámbito A: aprendizaje cooperativo) con un 88.6% (124), los proyectos de trabajo con un 87.9% (123) y la docencia compartida con 78.6% (110). Con porcentajes similares se encuentran; la gamificación con un 77.1% (108), la Flipped classroom o clase invertida con un 73.6% (103) y los grupos interactivos y la clase magistral o expositiva ambas con un 72.9% (102). Las estrategias metodológicas sobre las cuáles menos se han formado son: los cuestionarios KPSI con un 8.6% (12), ABN con un 17.1% (24) y las estaciones de aprendizaje con un 17.9% (25).

*b) Grado de conocimiento de las diferentes estrategias metodológicas inclusivas (dimensión del saber cómo).*

En la tabla 3 se presenta el grado de conocimiento que manifiestan tener los docentes de educación primaria sobre diferentes estrategias metodológicas inclusivas. Si nos fijamos donde creen tener mayor dominio los docentes de educación primaria (agregación de nivel 4 y 5) son clase magistral y las habilidades cooperativas 51.2% (64), seguidos de los grupos interactivos 43.2% (54). En el extremo opuesto (nivel 1) encontramos que los cuestionarios KPSI 84.0% (105) es la metodología que menos dominio presenta el profesorado. Le siguen las bases de orientación o guías de trabajo 65.6% (82) y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) 50.4% (63).

Tabla 3

*Nivel de conocimiento de los docentes de primaria sobre estrategias inclusivas<sup>1</sup>*

	1.No lo conozco/ no lo comprendo		2.Lo conozco un poco/ lo comprendo un poco		3.Lo conozco bastante/ lo comprendo bastante		4.Lo conozco bien/ lo comprendo bien		5.Lo domino de forma que podría explicárselo a otras personas		M	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Clase magistral/ expositiva	16	12.8	21	16.8	24	19.2	29	23.2	35	28.0	3.4	1.4
Grupos interactivos	9	7.2	28	22.4	34	27.2	27	21.6	27	21.6	3.3	1.2
Tertulia literaria dialógica	10	8.0	36	28.8	32	25.6	20	16.0	27	21.6	3.1	1.3
Habilidades cooperativas (Ámbito A: aprendizaje cooperativo)	6	4.8	27	21.6	28	22.4	36	28.8	28	22.4	3.4	1.2
Estructuras simples: 1-2-4, lectura compartida, folio giratorio, lápices al centro...(Ámbito B: aprendizaje cooperativo)	20	16.0	23	18.4	31	24.8	26	20.8	25	20.0	3.1	1.4
Estructuras complejas (puzzle de Aronson, tutoría entre iguales, grupos de investigación...)	33	26.4	39	31.2	20	16.0	17	13.6	16	12.8	2.6	1.4
Cuaderno del equipo (Ámbito C: aprendizaje cooperativo)	39	31.2	35	28.0	19	15.2	23	18.4	9	7.2	2.4	1.3
Proyectos de Trabajo	5	4.0	28	22.4	29	23.2	31	24.8	32	25.6	3.5	1.5
Rincones	8	6.4	28	22.4	34	27.2	29	23.2	26	20.8	3.3	1.2
Estaciones de Aprendizaje	47	37.6	36	28.8	13	10.4	12	9.6	17	13.6	2.3	1.4
Talleres	13	10.4	25	20.0	28	22.4	30	24.0	29	23.2	3.3	1.3
Gamificación	33	26.4	39	31.2	28	22.4	18	14.4	7	5.6	2.4	1.2
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	45	36.0	35	28.0	21	16.8	16	12.8	8	6.4	2.3	1.3
Aprendizaje Basado en números (ABN)	50	40	36	28.8	22	17.6	15	12.0	2	1.6	2.1	1.1
Flipped classroom (clase invertida)	55	44.0	35	28.0	14	11.2	14	11.2	7	5.6	2.1	1.2

*Continúa en pág. sig. >>*

>> Viene de pág. ant.

Aprendizaje Servicio	47	37.6	30	24.4	23	18.4	11	8.8	14	11.2	2.3	1.4
Cuestionario KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory)	105	84	13	10.4	3	2.4	2	1.6	2	1.6	1.3	0.7
Bases de orientación o guías de trabajo	82	65.6	26	20.8	11	8.8	3	2.4	3	2.4	1.6	0.9
Planes de Trabajo Personalizados	44	35.2	36	28.8	23	18.4	11	8.8	11	8.8	2.3	1.3
Contratos didácticos	56	44.8	36	28.8	14	11.2	12	9.6	7	5.6	2.0	1.2
Programación multinivel	26	20.8	36	28.8	30	24.0	21	16.8	12	9.6	2.7	1.3
Docencia compartida (dos docentes en la misma aula)	17	13.6	37	29.6	26	20.8	31	24.8	14	11.2	2.9	1.2
Diseño universal de aprendizaje (DUA)	63	50.4	24	19.2	14	11.2	9	7.2	15	12.0	2.1	1.4

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 se presenta el grado de conocimiento que manifiestan tener los docentes de educación secundaria obligatoria sobre diferentes estrategias metodológicas inclusivas. Si nos fijamos en donde creen tener mayor dominio los docentes de educación secundaria (agregación de nivel 4 y 5) son la clase magistral 75.7% (106), seguido de las habilidades cooperativas (ámbito A: aprendizaje cooperativo), con un 47.9% (67), la docencia compartida 45.7% (64) y las estructuras simples de aprendizaje cooperativo 42.2% (59). En el extremo opuesto (nivel 1) encontramos que los cuestionarios KPSI 87.1% (122) es la metodología que menos dominio presenta el profesorado. La siguiente hace referencia al ABN con un 74.3% (104) y las estaciones de aprendizaje con un 68.6% (96).

Tabla 4

*Nivel de conocimiento docentes de secundaria sobre estrategias inclusivas*

	1.No lo conozco/ no lo comprendo		2.Lo conozco un poco/ lo comprendo un poco		3.Lo conozco bastante/ lo comprendo bastante		4.Lo conozco bien/ lo comprendo bien		5.Lo domino de forma que podría explicárselo a otras personas		M	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Clase magistral/ expositiva	6	4.3	13	9.3	15	10.7	27	19.3	79	56.4	4.1	1.2
Grupos interactivos	30	21.4	26	18.6	30	21.4	29	20.7	25	17.9	3.0	1.4
Tertulia literaria dialógica	43	30.7	35	25	25	17.9	19	13.6	18	12.9	2.5	1.4
Habilidades cooperativas (Ámbito A: aprendizaje cooperativo)	8	5.7	31	22.1	34	24.3	33	23.6	34	24.3	3.4	1.2
Estructuras simples: 1-2-4, lectura compartida, folio giratorio, lápices al centro	34	24.3	23	16.4	24	17.1	27	19.3	32	22.9	3.0	1.5
Estructuras complejas (puzzle de Aronson, tutoría entre iguales, grupos de investigación...)	36	25.7	28	20	27	19.3	23	16.4	26	18.6	2.8	1.5
Cuaderno del equipo (Ámbito C: aprendizaje cooperativo)	48	34.3	30	21.4	22	15.7	17	12.1	23	16.4	2.6	1.5
Proyectos de Trabajo	7	5	39	27.9	39	27.9	25	17.9	30	21.4	3.2	1.2
Rincones	65	46.4	28	20	23	16.4	9	6.4	15	10.7	2.2	1.4
Estaciones de Aprendizaje	96	68.6	24	17.1	9	6.4	7	5	4	2.9	1.6	1.0
Talleres	25	17.9	33	23.6	40	28.6	24	17.1	18	12.9	2.8	1.3
Gamificación	16	11.4	35	25	33	23.6	34	24.3	22	15.7	3.1	1.3
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	40	28.6	29	20.7	25	17.9	24	17.1	22	15.7	2.7	1.4
Aprendizaje Basado en Números (ABN)	104	74.3	20	14.3	6	4.3	5	3.6	5	3.6	1.5	1.0
Flipped classroom (clase invertida)	22	15.7	31	22,1	35	25	34	24.3	18	12.9	3.0	1.3
Aprendizaje-Servicio	57	40.7	19	13.6	23	16.4	21	15	20	14.3	2.5	1.5

*Continúa en pág. sig. >>*

>> Viene de pág. ant.

Cuestionario KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory)	122	87.1	10	7.1	3	2.1	4	2.9	1	0.7	1.2	0.7
Bases de orientación o guías de trabajo	83	59.3	26	18.6	13	9.3	10	7.1	8	5.7	1.8	1.2
Planes de Trabajo Personalizados	48	34.3	29	20.7	32	22.9	19	13.6	12	8.6	2.4	1.3
Contratos didácticos	80	57.1	16	11.4	24	17.1	13	9.3	7	5	1.9	1.3
Programación multinivel	51	36.4	26	18.6	32	22.9	20	14.3	11	7.9	2.4	1.3
Docencia compartida (dos docentes en la misma aula)	16	11.4	30	21.4	30	21.4	29	20.7	35	25	3.3	1.3
Diseño universal de aprendizaje (DUA)	75	53.6	28	20	10	7.1	17	12.1	10	7.1	2.0	1.3

Fuente: Elaboración propia

*c) Aplicación en el aula de las diferentes estrategias metodológicas inclusivas (dimensión del hacer).*

En la tabla 5, se presentan las frecuencias y los porcentajes referentes a la puesta en práctica o aplicación en el aula de las diferentes estrategias metodológicas inclusivas por parte de los docentes de educación primaria y secundaria encuestados.

Tabla 5

*Aplicación de estrategias metodológicas inclusivas en el aula*

Estrategias metodológicas	Docentes Primaria		Docentes Secundaria	
	Si		Si	
	N	%	N	%
Clase magistral/expositiva	103	82.4	130	92.9
Grupos interactivos	86	68.8	79	56.4
Tertulia literaria dialógica	77	61.6	44	31.4
Habilidades cooperativas (Ámbito A: aprendizaje cooperativo)	102	81.6	116	82.9
Estructuras simples: 1-2-4, lectura compartida, folio giratorio, lápices al centro	85	68.0	89	63.6
Estructuras complejas (puzzle de Aronson, tutoría entre iguales, grupos de investigación...)	61	48.8	83	59.3
Cuaderno del equipo (Ámbito C: aprendizaje cooperativo)	49	39.2	52	37.1
Proyectos de Trabajo	103	82.4	101	72.1
Rincones	90	72.0	26	18.6
Estaciones de Aprendizaje	39	31.2	20	14.3
Talleres	99	79.2	67	47.9
Gamificación	55	44.0	88	62.9
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	38	30.4	58	41.4
Aprendizaje Basado en números (ABN)	31	24.8	13	9.3
Flipped classroom (clase invertida)	28	22.4	64	45.7
Aprendizaje-Servicio	32	25.6	35	25
Cuestionario KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory)	12	9.6	10	7.1
Bases de orientación o guías de trabajo	17	13.6	37	26.4
Planes de Trabajo Personalizados	60	48.0	74	52.9
Contratos didácticos	35	28.0	41	29.3
Programación multinivel	66	52.8	52	37.1
Docencia compartida (dos docentes en la misma aula)	84	67.2	81	57.9
Diseño universal de aprendizaje (DUA)	41	32.8	35	25

Fuente: *Elaboración propia*

En referencia al uso de las diferentes metodologías didácticas en el aula, en cuanto a los docentes de primaria, los resultados muestran que la clase magistral y los proyectos de trabajo son las metodologías más utilizadas por los docentes con un 82.4% (103), seguidos en tercer lugar de las habilidades cooperativas con un 81.6% (102). Con porcentajes similares encontramos los talleres con un 79.2% (99), los rincones 72.0% (90), los grupos interactivos con un 68.8% (86), las estructuras complejas con un 68.0% (85) y la docencia compartida con un 67.2% (84). En el otro extremo, encontramos con porcentajes bajos, que un 9.6% (12) utilizan los cuestionarios KPSI, un 13.6% (17) utilizan las bases de orientación y el 22.4 (28) la Flipped classroom (clase invertida). Nótese también que los docentes de educación primaria apenas utilizan en su práctica docente el ABN con un 24.8% (31), el Aprendizaje-Servicio con un 25.6% (32) y los contratos didácticos con un 28.0% (35).

Si nos centramos en los docentes de secundaria vemos como las metodologías más usadas son: las clases magistrales con un 92.9% (130), las habilidades cooperativas (Ámbito A: aprendizaje cooperativo) con un 82.9% (116) y los proyectos de trabajo con un 72.1% (101). Con porcentajes similares encontramos las estructuras simples 63.6% (89), la gamificación 62.9% (88) y las estructuras complejas de aprendizaje cooperativo con un 59.3% (83). Sin embargo, las metodologías inclusivas menos utilizadas son: el cuestionario KPSI con un 7.1% (10), el ABN con un 9.3% (13), las estaciones de aprendizaje con un 14.3% (20) y los rincones con un 18.6% (20).

## 7. Discusión de los resultados y conclusiones

En cuanto al objetivo 1 (formación docente) los resultados del estudio señalan que los docentes de educación primaria están formados mayoritariamente en habilidades cooperativas, los proyectos de trabajo, los talleres, los grupos interactivos, los rincones y las estructuras simples de aprendizaje cooperativo. Mientras que los docentes de educación secundaria obligatoria afirman tener mayor formación sobre las habilidades cooperativas, los proyectos de trabajo, la docencia compartida, la gamificación, la flipped classroom y los grupos interactivos. Sin embargo, las estrategias con las que menos formados se sienten los docentes de educación primaria son: los cuestionarios KPSI, las bases de orientación o guías de trabajo y los contratos didácticos. Los docentes de educación secundaria obligatoria afirman no sentirse formados en los cuestionarios KPSI, ABN y las estaciones de aprendizaje. Estos datos pueden deberse a lo que Camargo et al. (2004) identifican como necesidades formativas derivadas de prácticas de aula que no responden a los enfoques pedagógicos estudiados y conocidos por el profesorado durante su formación inicial en la universidad.

Por lo que respecta al grado de dominio de estrategias docentes (objetivo 2), los resultados muestran que los docentes de educación primaria manifiestan tener mayor dominio en la clase magistral, las habilidades cooperativas y grupos interactivos. Sin embargo, dicho colectivo de docentes afirma no dominar los cuestionarios KPSI, bases de orientación o guías de trabajo y el Diseño Universal de Aprendizaje. El colectivo de docentes de educación secundaria obligatoria tiene mayor dominio en la clase magistral, las habilidades cooperativas, la docencia compartida y las estructuras simples de aprendizaje cooperativo. Y manifiestan no tener dominio en los cuestionarios KPSI, ABN y las estaciones de aprendizaje. Coincidiendo con las estrategias metodológicas sobre las cuales afirman no tener formación.

Finalmente, los hallazgos referentes al uso de las metodologías en el aula (objetivo 3), ponen de manifiesto que las estrategias más usadas por los docentes de educación primaria que han participado en este estudio son: la clase magistral, los proyectos de trabajo, las habilidades cooperativas, los talleres, los rincones, los grupos interactivos, las estructuras complejas y la docencia compartida. Mientras que en el caso de los docentes de educación secundaria obligatoria las estrategias más usadas en el aula son: las clases magistrales, las habilidades cooperativas, los proyectos de trabajo, las estructuras simples de aprendizaje cooperativo y la gamificación. Mientras que las menos usadas en el aula por parte de los docentes de primaria son: los cuestionarios KPSI, las bases de orientación y la Flipped classroom (clase invertida), el ABN, el aprendizaje servicio y los contratos didácticos. Y las menos usadas en el aula de secundaria son: el cuestionario KPSI, el ABN, las estaciones de aprendizaje y los rincones.

Los principales hallazgos de este estudio coinciden parcialmente con los trabajos impulsados por Orozco y Moriña (2019, 2020) y García-Prieto et al. (2021). Podemos afirmar que los docentes no utilizan una única estrategia metodológica en sus aulas, sino que se caracteriza por el uso variado de diferentes estrategias metodológicas que permiten ir materializando los postulados inherentes a la educación inclusiva (Ainscow, 2012; Azorín & Arnáiz, 2015; Barba-Martín et al., 2018; Crisol, 2019; Laitón et al., 2017; Prud'homme et al., 2011; Román-Meléndez et al., 2021). En el estudio de García-Prieto et al. (2021) algunos de los métodos y de las estrategias más utilizados por parte de los especialistas de pedagogía terapéutica de educación infantil y primaria de la comunidad autónoma andaluza son: “método Teacch, método Denver, trabajo cooperativo, trabajo colaborativo, tutorías entre iguales, técnicas de habilidades sociales y agrupamientos flexibles” (p. 295). Una pedagogía inclusiva se sustenta, según Orozco y Moriña (2019), en el uso de múltiples y variadas estrategias metodológicas, en una evaluación y autoevaluación auténtica y el cambio de rol, esto es, el profesorado tiene que adjudicarse un rol de guía o acompañante y el estudiantado tiene que ser el protagonista de su propio aprendizaje.

A raíz de este trabajo podemos afirmar que en el caso de los docentes de educación secundaria obligatoria participantes en este estudio una de las estrategias más usadas en el aula son los proyectos de trabajo. Dato que difiere del estudio realizado por Orozco y Moriña (2020), las cuales afirman que es una asignatura pendiente de dicho colectivo. Si bien es cierto que la formación y la aplicabilidad de estos enfoques metodológicos suelen estar más arraigados en la etapa de educación primaria, vemos cómo a través de los esfuerzos de la formación inicial y permanente son cada vez más conocidos por el profesorado de secundaria. Y los desafíos para la educación inclusiva en secundaria, recogidos por Guerrero-Castañeda (2016), cada vez son más tangibles y se van materializando en las aulas.

De los hallazgos de este estudio merece especial atención el hecho de que a pesar de que los docentes de educación primaria y secundaria afirman estar formados en diferentes estrategias metodológicas, la clase magistral sigue siendo la estrategia más utilizada en el aula, poniendo de manifiesto que el cambio nunca se produce de forma lineal y suele desarrollarse en las personas de manera lenta. Las personas necesitamos experimentar, adaptarnos e interiorizar sobre aquellos aspectos en los que nos hemos formado (Imbernón, 2020a). Al respecto, García-Ruiz y Castro (2012) o García-Prieto et al. (2021) afirman que a pesar de que el profesorado está más formado que nunca, estos reclaman una mayor aplicabilidad de la formación recibida en su propio contexto educativo. No obstante, los resultados del estudio de García-Prieto et al. (2021) apuntan que en la dinámica de aula se emplean diversas técnicas y estrategias que atienden a la heterogeneidad. Imbernón (2020b) propone dejar paso a un modelo más indagativo y de desarrollo donde los docentes de un determinado contexto asuman el protagonismo y sean éstos quienes planeen, forjen y valoren su propia formación mediante proyectos de innovación.

A modo de cierre hay que decir que, este estudio nos aporta información relevante para los planes de formación continuada de los docentes y puede ayudar a contribuir al nuevo paradigma de formación, tal y como reclama Escudero (2020). Dicho autor apunta a la necesidad de un cambio de mirada sobre los actores involucrados, los procesos, los significados y los escenarios formativos.

## 7.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Las limitaciones observadas en este estudio han sido marcadas por la dificultad para conseguir respuestas al cuestionario. Resultaría interesante completar el estudio con grupos de discusión para profundizar en el aporte de las estrategias didácticas a la inclusión y con entrevistas en profundidad donde se preguntara a los docentes por los motivos concretos de la no utilización de diferentes metodologías a pesar de que ase-

guran que están formados en ellas. La observación directa en el aula nos aportaría más información sobre cómo ponen en práctica las diferentes estrategias metodológicas y cómo las adaptan teniendo en cuenta las necesidades contextuales, lo cual contribuiría notablemente a reforzar y completar el tercer objetivo del presente estudio. También resultaría interesante ampliar el estudio a diferentes etapas educativas (p.ej. educación infantil o enseñanzas universitarias). En el caso de secundaria resultaría interesante ampliar la muestra en las distintas especialidades o ramas de conocimiento para tener una información más detallada.

## 8. Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+I financiado por la Universitat Jaume I: «Universidad intercultural inclusiva: una propuesta de formación del profesorado desde la perspectiva de diseño universal para el aprendizaje (DUA)» (UJI-B2021-44).

## 9. Referencias bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional de docentes en la educación inclusiva*. TE4I.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 9, 55-66.
- Alba-Pastor, C. (2022). Entender la educación inclusiva con el DUA. En C. Alba-Pastor (Coord.), *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (pp. 17-21). SM.
- Alegre, O.M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. MAS-Eduforma.
- Azorín, C. M. y Arnaiz, P. (2015). Una experiencia de innovación en educación primaria: Medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 9-30.
- Baines, E., Blatchford, P. & Webster, R. (2022). The challenges of implementing group work in primary school classrooms and including pupils with special educational needs. In M. Brundrett (Ed.) *Contemporary Issues in Primary Education* (pp. 112-125). Routledge.
- Barba-Martín, R. A., Sonlleve, M. y García-Martín, N. (2018). Presencia participación y progreso: el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21 (2), 13-25. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323201>

- Benet, A., Escobedo, P., Moliner, M.O., Sales, M.A. y Sanahuja, A. (2018). *Actualización de las prácticas de aprendizaje cooperativo mediante procesos de investigación-acción*. [ponencia] XV Congreso Internacional y las XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Ed. Universidad de Granada.
- Bernal, J.L. y Teixidó, J. (2009). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Síntesis.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bracho-López, R., Adamuz-Povedano, N. (2014). Algoritmos flexibles para las operaciones básicas como modo de favorecer la inclusión social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 37-53.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2e), 84-101.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M. C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- Cóndor, B. H. y Remache, M. (2020). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Cátedra*, 2(1), 116-131. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 (1), 1-9.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. & Doudin, P. A. (2012). De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 135-147
- Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador: Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.
- Dos Santos, D.C. (2017). Editorial. Autonomía, consentimiento y vulnerabilidad del participante de investigación. *Revista Bioét*, 25 (1), 7-9.
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances En Supervisión Educativa*, 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la universidad: Diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro
- Escudero, J.M. (2018). Inclusión, justicia y equidad para la mejora de la educación. En J.C. Torrego y C. Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 17-57). Síntesis.
- Escudero, J.M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado. Escenario, significado, procesos y actores. *Revista Currículum*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Fernández, I., Pérez, N. y Rodríguez, M.V. (2018). La formación continua de los docentes: reflexiones desde la práctica educativa. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Fernández Batanero, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 82-99.

- Figuerola, L., Ospina, M. y Tuberquia, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y Desarrollo*, 6(2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer Publishing Company.
- Gale, E., Mills, C. y Cross, R. (2017). Socially inclusive teaching: Belief, design, action as pedagogic work. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 1-12. <https://doi.org/10.1177/0022487116685754>
- García-Prieto, F.J., Delgado-García, M., Gómez-Hurtado, I. y Moya, A. (2021). Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo. *Educación*, 57(2), 289-304. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1299>
- García-Ruiz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322.
- García-Tudela, P. A. (2019). Gamificación e inclusión. Rutas de aprendizaje en Educación Primaria. En Javier-Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (Coords.), *XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación Comprometida para la Transformación Social* (pp. 78-85). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Gatica-Saavedra, M. y Rubí-González, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 321-332. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.17>
- Gliem, J. A. & Gliem, R. R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*, 82-88.
- González, M.T. y Cutanda, T. (2015). La formación del profesorado y la implicación (engagement) de los alumnos en su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 9-24. <https://doi.org/10.35362/rie692134>
- González, R. M. y González, V. (2017). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6).
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W. & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29.
- Guerrero-Castañeda, B. J. (2016). Desafíos para la educación inclusiva en secundaria, de la utopía lo tangible. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 87-103.
- Guzmán, I., Marín, R., Zesati, G.I. y Breach, R.M. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 22-40. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.02>

- Hernández, C.A. y Guárate, A. Y. (2017). *Modelos didácticos: para situaciones y contextos de aprendizaje*. Narcea.
- Hué, C. (2016). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Editorial Walters Kluwer.
- Imbernón, F. (2020a). La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica: Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 5, 103-112.
- Imbernón, F. (2020b). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67.
- Laitón Z.E., Gómez A.S., Sarmiento P.R. y Mejía C.C. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia* 13 (2), 82-95.
- Llabrés, J. (2019). *Les oportunitats de la inclusió escolar: el cas de na Maria* [Tesis doctoral]. Universitat de les Illes Balears.
- Llabrés, J. y Muntaner, J.J. (2020). *Replantarse las metodologías de enseñanza necesidad y oportunidad para todos. Ampliando horizontes en educación inclusiva*, XVII Congreso Internacional y XXXVII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva [ponencia]. Universidad de Burgos.
- López, E. (2016). La práctica de la enseñanza principios didácticos y métodos de enseñanza. En E. López, M<sup>a</sup> L. Cacheiro, C. Camilli y J.L. Fuentes (Ed.), *Didáctica general y formación del profesorado* (pp. 93-110). UNIR editorial.
- López Melero, M. (2016). Educación inclusiva, escuelas democráticas. En I.E. Ramírez (ed.), *Voces de la incisión. Interpelaciones y críticas a la idea de "inclusión" escolar* (pp. 320-376). Praxis Editorial.
- Low, C. (2007). A defense of moderate inclusion and the end of ideology. In R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (pp. 3-15). Routledge.
- McKinsey Report (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Medina, A. y Domínguez, M<sup>a</sup>. C. (2015). *Didáctica, formación básica para profesionales de la educación*. Universitas.
- Mendia, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5, 1, 71-82.
- Messina, C. y Rodríguez, A. (2006). Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, 339, 493-516.
- Miller, G.E. (1990). The Assessment of clinical skills/competence/performance. *AcadMed*, 65 (9), 63- 67.
- Molina, S. (2015). Alba, a Girl Who Successfully Overcomes Barriers of Intellectual Disability Through Dialogic Literary Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 927-933. <https://doi.org/10.1177/1077800415611690>
- Moliner, O.; Arnaiz, P., y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23753>
- Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Colección Sapientia 127. Servicio de Publicación de la Universitat Jaume I.

- Monzón, J. y Luna, F. (2020). La educación en Euskadi: dilemas y retos. *Ekonomiaz*, 290-319.
- Muntaner, J.J. y Forteza, D. (2021). Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la educación secundaria. *Educar*, 57 (2), 305-318. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1236>
- Navarro, M., y Abril, V. (2016). La técnica Flipped Classroom o clase invertida. Una perspectiva crítica hacia la inclusión educativa. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje* (pp. 948-955). Octaedro.
- Oller, M., Navas, C. y Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades. *Aula de Innovación Educativa*, 275, 45-50
- Orozco, I. y Moriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48 (3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9 (1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Popkewitz, T.S. (2021). *La impracticabilidad de la investigación práctica*. Octaedro.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. y Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. Valorisation de la diversité en éducation: défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie, ACELF*, 39 (2), 6-22.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Aljibe.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC («Cooperar para aprender /Aprender a cooperar»)*. Octaedro.
- Putnam, J. W. (2015). Cooperative Learning Inclusive Classrooms. In E. Kourkoutas and A. Hart (Ed.) *Innovative Practice and Interventions for Children and Teenagers with Psychological Difficulties and Disabilities*, (pp.184-206). Cambridge Schollars Publishing.
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., Remesal, A. y Gonçalves, C. (2021). El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria. *Comunicar*, 66, 21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>
- Riera, G., Segués, T. & Lago, J. R. (2022). Cooperative Learning for Cohesion, Inclusion, and Equity at School and in the Classroom. In J. Collet, M. Naranjo, J. Soldevila-Pérez (Eds.) *Global Inclusive Education: Lessons from Spain* (pp. 33-46). Springer International Publishing.
- Riquelme, M. (2018). Estrategias metodológicas (definición y tipos). [webyempresas.com/estrategias-metodologicas/](http://webyempresas.com/estrategias-metodologicas/)
- Rodríguez, M., Aparicio, J.J. y Parellada, C.A. (2020). *Formación permanente del profesorado. Fundamentos pedagógicos, las líneas estratégicas y las acciones formativas para lograr un profesorado de calidad*. Ediciones Pirámide.
- Rodríguez-Rodríguez, J. y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13 (2), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>

- Román-Meléndez, G., Pérez-Navío, E. y Medina-Rivilla, A. (2021). Perfil del docente inclusivo de básica primaria: orientado a la transformación del proceso formativo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena-Colombia. *Información tecnológica*, 32 (2), 89-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200089>
- Ruiz, R., Padrós, N. y Pedragosa, O. (2008). Ensenyament multinivell i disseny universal de l'aprenentatge. *Caixa d'eines 08*, Llengua, interculturalitat i cohesió social, 28-49. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. A. (2019). Estrategias de investigación-acción participativa para la transformación. En B. Ballesteros (ed.), *Investigación social desde la práctica educativa* (p. 225– 266). UNED.
- Salvador-García, C. (2021). Gamificando en tiempos de coronavirus: el estudio de un caso. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-20.
- Sanahuja, A. (2017). *Diferenciación pedagógica y participación democrática en el aula inclusiva: estudio de casos múltiples* (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Sanahuja, A. (2021). *¿Cómo articular prácticas inclusivas en el aula de educación primaria? Algunas experiencias didácticas*. II Congreso Internacional Nodos del Conocimiento 2021.
- Sanahuja, A. Peiro, M. y Piquer, A. (2015). La prehistoria: una experiencia de trabajo por proyectos en educación primaria. *Quaderns Digitals*, 81. 6-23.
- Sanahuja, A., Moliner, L., & Benet, A. (2020a). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Sanahuja, A., Moliner, L., & Benet, A. (2020b). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Sanahuja, A., y Sánchez-Tarazaga, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76(2), 95-116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>
- Sanahuja, A., Sánchez-Tarazaga, L. y Fortea, M.A. (2018). *Competencia evaluativa de los futuros docentes: algunas reflexiones en torno a la formación inicial*. A-M. Arnal y otros (Ed.) Avances en Tecnologías Innovación y Desafíos de la Educación Superior ATIDES 2018. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sanahuja, A., Sánchez-Tarazaga, L. y Ruiz-Bernardo, M. P. (2020b). Estrategias de autorregulación y personalización de la enseñanza: estudio piloto sobre las competencias de los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial. *Revista de educación, innovación y formación*, 3, 175-193 [https://www.educarm.es/reif/doc/3/reif2020\\_vol3.pdf](https://www.educarm.es/reif/doc/3/reif2020_vol3.pdf)
- Sans, A. (2004). *L'avaluació dels Aprenentatges. Construcció d'instruments* (Núm. 2) ICE-UB.
- Satrústegui, A., Quilez, A. y Cortés, M. P. (2021). Aprendizaje basado en problemas en el aula de Secundaria. El uso de metodologías activas para una práctica inclusiva. En Latorre, C. y Quintas, A. (Coords.), *Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje* (pp. 53-66). Octaedro.

- Signes, M. D., y Moreno, M. (2021). Estaciones de aprendizaje en un Centro de Educación Especial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 148-174. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10164>
- Timperley, H. (2010). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OIE/UNESCO.
- Traver, S., Lago, J. R. y Moliner, O. (2023). The inclusion of students who are most vulnerable to exclusion via cooperative learning. A longitudinal case-study. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 48-62.
- UNESCO (2014). Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>

---

1 En las tablas 3 y 4: M = Media y DT = Desviación típica.

Se ha optado por un análisis de frecuencias, ya que la desviación típica es alta y la media no resulta un buen indicador.

---

**Como citar (APA):**

Sanahuja, A.; Roca, J. y Traver, S. (2024). Formación, grado de conocimiento y praxis de estrategias metodológicas inclusivas en educación primaria y secundaria. *Pulso. Revista de Educación*, 47, pp. 15-41. <https://doi.org/10.58265/pulso.6259>