



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Educación en valores y normas: innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho



Coords.

Caterina Cucinotta

Cecilio Molina Hernández

Blanca Sáenz de Santa María Gómez-Mampaso

Dykinson, S.L.

EDUCANDO EN VALORES Y NORMAS: INNOVACIÓN DOCENTE Y
TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN CUESTIONES DE EQUIDAD Y DERECHO



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EDUCACIÓN EN VALORES Y NORMAS:
INNOVACIÓN DOCENTE Y TRANSFERENCIA
DE CONOCIMIENTO EN CUESTIONES
DE EQUIDAD Y DERECHO

Coords.

CATERINA CUCINOTTA
CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ
BLANCA SÁENZ DE SANTA MARÍA GÓMEZ-MAMPASO

Dykinson, S.L.

2023

EDUCANDO EN VALORES Y NORMAS: INNOVACIÓN DOCENTE Y TRANSFERENCIA DE
CONOCIMIENTO EN CUESTIONES DE EQUIDAD Y DERECHO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 134 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-300-0

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L., ni de los editores o coordinadores de la obra.

Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L. no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN. LA EQUIDAD, EL DERECHO, LA INNOVACIÓN DOCENTE Y LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN DE VALORES Y DEL ORDENAMIENTO JURÍDICO	14
--	----

CATERINA CUCINOTTA
CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ
BLANCA SÁENZ DE SANTA MARÍA GÓMEZ MAMPASO

APARTADO I

INNOVACIÓN DOCENTE EN MATERIAS EDUCATIVAS

INCLUSIÓN Y DEPORTE

CAPÍTULO 1. PERCEPCIÓN Y CONOCIMIENTO SOBRE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES DE POSGRADO RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD FÍSICA	27
---	----

BINGEN MARCOS-RIVERO
JON ORTUONDO BÁRCENA
JOSEBA AGIRRE-GARAI
JAVIER YANCI IRIGOYEN

CAPÍTULO 2. ¿IMPLEMENTAN DE UNA MANERA ADECUADA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ETAPA DE PRIMARIA?.....	46
---	----

BINGEN MARCOS-RIVERO
JON ORTUONDO BÁRCENA
IRATI BECERRIL-ATXIKALLEDE
JAVIER YANCI IRIGOYEN

CAPÍTULO 3. INCLUSIÓN EDUCATIVA MEDIANTE REALIDAD VIRTUAL: ROMPIENDO BARRERAS	66
--	----

ANTONIA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
GEMA PARRA CABRERA
JUAN JOSÉ JIMÉNEZ DELGADO
FRANCISCO DANIEL PÉREZ CANO

CAPÍTULO 4. SUPERANDO LA ÚLTIMA GRAN BARRERA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: EL CAPACITISMO EN LAS AULAS DE MAGISTERIO	81
---	----

RAQUEL SÁNCHEZ-PADILLA
TERESA VICENTE RABANAQUE
ÁNGELA CALERO VALVERDE

CAPÍTULO 5. INNOVANDO CON LAS COREOGRAFÍAS PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN Y EDUCAR EN LA DIVERSIDAD..... 109

JUAN JOSÉ MIJARRA MURILLO
MIRIAM GARCÍA GONZÁLEZ
JOSÉ MANUEL DELFA DE LA MORENA

CAPÍTULO 6. LA UTILIZACIÓN DEL DEPORTE COMO MEDIO PARA PROMOVER LA COMUNICACIÓN Y LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES MIGRANTES..... 126

BLANCA BERRAL ORTIZ
GRACIA CRISTINA VILLODRES
JOSE ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO

DISCAPACIDAD Y VULNERABILIDAD

CAPÍTULO 7. ROBOTS SOCIALES ANTROPOMÓRFICOS COMO MEDIADORES DEL DESARROLLO SOCIAL EN ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA..... 142

MARÍA ISABEL GÓMEZ-LEÓN

CAPÍTULO 8. HERRAMIENTA DE APOYO PARA COMPRENDER LAS EMOCIONES EN LOS NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA..... 165

AMPARO CASADO MELO

CAPÍTULO 9. PROPUESTAS INNOVADORAS EN ESTUDIANTES CON TEA. UTILIZACIÓN DE LA REALIDAD AUMENTADA Y VIRTUAL PARA ATENDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS 187

JESÚS LÓPEZ-BELMONTE
SANTIAGO POZO-SÁNCHEZ
JOSÉ ANTONIO MARÍN-MARÍN
ANTONIO JOSÉ MORENO-GUERRERO

CAPÍTULO 10. INTERVENCIÓN EN LECTOESCRITURA EN UN CASO CON PARÁLISIS CEREBRAL..... 211

MINERVA MIRANDA LÓPEZ
FERNANDO MARTÍN HERRÁEZ

CAPÍTULO 11. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA DAR UNA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO 241

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
NOELIA NAVARRO GÓMEZ

CAPÍTULO 12. CALIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA: ESTUDIO DE LA PERSPECTIVA DE FAMILIAS CON HIJOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	256
SUSANA TÉBAR YÉBANA DIEGO NAVARRO MATEU M ^a TERESA GÓMEZ DOMINGUEZ	
CAPÍTULO 13. ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO	275
NURIA ANTÓN ROS NATALIA PÉREZ SOTO	
CAPÍTULO 14. LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO SORDO	296
MARÍA ISABEL RODRÍGUEZ CONDE	
CAPÍTULO 15. <i>MUNDO CIEGO: LAMENTO DE UN REFUGIADO.</i> MODELO PARA ACTIVAR LA PREOCUPACIÓN EMPÁTICA EN EL ALUMNADO FRENTE A LAS CRISIS HUMANITARIAS EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE MÚSICA.....	317
YÓNATAN SÁNCHEZ SANTIANES FÁTIMA NARANJO MARRERO	
CAPÍTULO 16. FLEXI-COMP: MARCO DE COMPETENCIAS PARA UNA ALFABETIZACIÓN DIGITAL DE ALUMNADO VULNERABLE ...	332
NOELIA MORALES ROMO MARÍA JOSÉ HERNÁNDEZ SERRANO BEATRIZ MORALES ROMO	

MIGRACIONES

CAPÍTULO 17. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO ENTRE ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL Y JÓVENES MIGRANTES.....	352
MAITE HUERTA TARDÍO LUCÍA MARTÍNEZ VIRTO	
CAPÍTULO 18. PROYECTO DE SENSIBILIZACIÓN Y PREVENCIÓN CONTRA EL RACISMO Y LA XENOFOBIA EN CENTROS EDUCATIVOS	368
CRISTINA VELASCO CRISTINA NORIEGA ROSA M ^o GONZÁLEZ	

INNOVACIÓN

- CAPÍTULO 19. TRASFERENCIA DEL CONOCIMIENTO PARA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA .. 390
JESÚS RAMÉ LÓPEZ
JUAN MANUEL DÍAZ LIMA
CATERINA CUCINOTTA
- CAPÍTULO 20. RETOS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA GARANTIZAR PRÁCTICAS “DE CALIDAD” EN EL CONTEXTO EDUCATIVO 404
CAROLINA FALCÓN-LINARES
MARTA MAURI-MEDRANO
SARA GONZÁLEZ-YUBERO
- CAPÍTULO 21. LOS SISTEMAS DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO AL ESTUDIANTE EN LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, CON ESPECIAL REFERENCIA AL PAPEL DEL PROFESOR..... 422
JAVIER MARTÍNEZ CALVO
- CAPÍTULO 22. UNA PRÁCTICA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA ENTENDER QUÉ ES LA ACCESIBILIDAD EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO 438
IRENE GARCIA-MOLINA
JESSICA MERCADER-RUIZ
- CAPÍTULO 23. DESPERTANDO MENTES: 'EDUCATED' COMO HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE 452
MARÍA MUÑOZ RICO
- CAPÍTULO 24. EL APRENDIZAJE SERVICIO PARA EL ESTUDIO DEL TERCER SECTOR DE LA COMUNICACIÓN 466
SALOMÉ SOLA-MORALES
JOSÉ CANDÓN-MENA
- CAPÍTULO 25. TECNOLOGÍAS DE APOYO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD: EL ENFOQUE DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN 484
ANTONIA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
FRANCISCO DANIEL PÉREZ CANO
GEMA PARRA CABRERA
JUAN JOSÉ JIMÉNEZ DELGADO
- CAPÍTULO 26. LA DIVERSIÓN COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA: CÓMO LOS MINIONS IMPULSARON LA GAMIFICACIÓN INCLUSIVA ... 499
RUBÉN MARTÍNEZ SÁNCHEZ
- CAPÍTULO 27. ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CASTILLAS Y LEÓN 516
AMPARO CASADO MELO

CAPÍTULO 28. INTERVENCIÓN SOCIOEMOCIONAL CON PERSONAS MAYORES: ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES DE AFFECTO POSITIVO Y NEGATIVO TRAS UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA MEDIANTE TALLERES TIC..... 533

CAROLINA MORENO RIBERA
ROCÍO FERNÁNDEZ PIQUERAS
JOANA CALERO PLAZA

GÉNERO

CAPÍTULO 29. INTEGRACIÓN Y APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO E INTERSECCIONAL EN LA ASIGNATURA ‘TEORÍA DE LA IMAGEN’ 554

SANTIAGO LOMAS MARTÍNEZ
ELENA OROZ

CAPÍTULO 30. INCLUSION DE LAS MUJERES EM LA HISTÓRIA DEL CINE: PROPUESTAS PARA NUEVAS METODOLOGIAS DIDACTICAS573

CATERINA CUCINOTTA
JESUS RAMÉ LOPEZ
JUAN MANUEL DIAZ LIMA

CAPÍTULO 31. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EL TERCER SECTOR DE LA COMUNICACIÓN: APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO AL ÁMBITO DE LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO..... 588

JOSE CANDÓN-MENA
SALOMÉ SOLA-MORALES

CAPÍTULO 32. COMBATIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA DESDE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANAZA APRENDIZAJE-SERVICIO 603

AROA ARCOS RODRÍGUEZ
LILIAN VELASCO FURLONG
HELENA THOMAS CURRÁS

APARTADO II
INNOVACIÓN DOCENTE EN MATERIAS JURÍDICAS

SECCIÓN I
CUESTIONES GENERALES DE LA INNOVACIÓN
DOCENTE EN DERECHO

CAPÍTULO 33. LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO DEL GRADO EN DERECHO EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.....	628
JAVIER MARTÍNEZ CALVO	
CAPÍTULO 34. RETÓRICA JURÍDICA ENSEÑAR A COMUNICAR AL DISCENTE JURÍDICO EN FORMACIÓN	641
JESÚS VÍCTOR ALFREDO CONTRERAS UGARTE	
CAPÍTULO 35. EL HÁBITO DE LA LECTURA SUSTANTIVA EN LOS ESTUDIANTES DE DERECHO LA EXPERIENCIA DE LOS TEST SEMANALES	655
JESÚS VÍCTOR ALFREDO CONTRERAS UGARTE	
CAPÍTULO 36. LOS MAPAS MENTALES EN EL ÁMBITO JURÍDICO: UNA TÉCNICA DE ESTUDIO PARA MEJORAR Y REFORZAR EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO.....	669
JOSEP GUNNAR HORRACH ARMO	
CAPÍTULO 37. DOCENCIA COMPARTIDA, APRENDIZAJE OPTIMIZADO.....	689
ANTONIO OBREGÓN GARCÍA	
JAVIER GÓMEZ LANZ	
CAPÍTULO 38. LA FIGURA DE COORDINADOR ACADÉMICO DE ASIGNATURA EN EL MÁSTER EN ABOGACÍA.....	703
LUIS CORPAS PASTOR	
CAPÍTULO 39. AULA JURÍDICA INVERTIDA: EL PROTAGONISMO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO	723
JESÚS VÍCTOR ALFREDO CONTRERAS UGARTE	
CAPÍTULO 40. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y USO DE LAS TIC EN LA DOCENCIA SEMIPRESENCIAL DEL GRADO EN DERECHO.....	738
ARACELI AMORÓS MARTÍNEZ	
JOSÉ ANTONIO CAVERO RUBIO	
MÓNICA GONZÁLEZ MORALES	

CAPÍTULO 41. LA UTILIZACIÓN DE LA REALIDAD EN SESIONES DE HABILIDADES PARA ABOGACÍA.....	751
MARÍA DEL PILAR GALEOTE MUÑOZ CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 42. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.....	764
JORGE SUBIRÁN MARCOS	
CAPÍTULO 43. EL DEBATE JURÍDICO COMO HERRAMIENTA PARA INCENTIVAR Y ESTIMULAR LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL GRADO EN DERECHO	777
JOSEP GUNNAR HORRACH ARMO NOMBRE DEL SIGUIENTE AUTOR	
CAPÍTULO 44. ELABORACIÓN DE CAMPAÑAS PUBLICITARIAS COMO RECURSO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	793
CARMEN DE VIVERO DE PORRAS	
CAPÍTULO 45. CONGRESO INTERNACIONAL PROFUTURE PARA ESTUDIANTES: UN INCENTIVO A LA CARRERA ACADÉMICA DE CIENCIAS JURÍDICAS	810
MIGUEL EIROS BACHILLER	
CAPÍTULO 46. ACCIÓN POR UCRANIA DE LA RED ESPAÑOLA DE CLÍNICAS JURÍDICAS COMO INNOVACIÓN DOCENTE INTERUNIVERSITARIA.....	824
CRISTINA ARGELICH COMELLES	
CAPÍTULO 47. DOCENCIA CON PERSPECTIVA INTERSECCIONAL EN EL MÁSTER DE ACCESO A LA ABOGACÍA.....	837
M ^a CARMEN TORRECILLAS MERINO	
CAPÍTULO 48. LA RETRIBUCIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS JURÍDICOS DE POSGRADO EN MÉXICO	853
MARÍA ERIKA CÁRDENAS BRISEÑO ROBERTO CASTRO PÉREZ	

SECCIÓN II
CUESTIONES ESPECIALES DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS
DISTINTAS DISCIPLINAS JURÍDICAS

CAPÍTULO 49. INNOVAR A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD DE <i>PODCASTING</i> EN LAS CLASES DE DERECHO ROMANO E HISTORIA DEL DERECHO.....	869
REGINA M.ª POLO MARTÍN ANA B. ZAERA GARCÍA PEDRO LÓPEZ HERRAIZ M.ª ARANTZAZU CAGIGAL CASQUERO	
CAPÍTULO 50. EL IMPACTO DEL USO DE GLOSARIOS DE TÉRMINOS JURIDICOS EN ESTUDIANTES DE DERECHO ROMANO..	890
REAL BELTRÁN, AMANDA COLUMBA	
CAPÍTULO 51. EVALUACIÓN DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE DERECHO CIVIL	909
LUIS CORPAS PASTOR	
CAPÍTULO 52. REVISIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE LA MATERIA «SUCCESSION LAW» A LA LUZ DE LOS POSTULADOS DE LA ALINEACIÓN CONSTRUCTIVA.....	926
MARCOS A. LÓPEZ SUÁREZ	
CAPÍTULO 53. EL MUN COMO CASO DE ÉXITO REPUTACIONAL DE LAS NACIONES UNIDAS ENTRE LA JUVENTUD: MÁS ALLÁ DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	947
ANTONIO QUIRÓS FONTS	
CAPÍTULO 54. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: UN MÉTODO PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO.....	964
YOLANDA TORRES BARQUILLA	
CAPÍTULO 55. DOCENCIA DE DERECHO ADMINISTRATIVO EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS MEDIANTE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	979
MARÍA RIAZA VÁZQUEZ	
CAPÍTULO 56. EL DERECHO MERCANTIL Y LOS NUEVOS INSTRUMENTOS DE CORTE TECNOLÓGICO APLICADOS A LAS INSTITUCIONES MERCANTILES Y SOCIETARIAS.....	994
MARÍA ENCISO ALONSO-MUÑUMER CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 57. EL USO DOCENTE DEL <i>MOCK TRIAL</i> PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO	1007
JUAN FRANCISCO MORENO DOMÍNGUEZ	

CAPÍTULO 58. GAMIFICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE
RESOLUCIÓN ALTERNATIVA DE CONFLICTOS MEDIANTE LA
REALIZACIÓN DE UN MODELO INMERSIVO DE ARBITRAJE..... 1022

ELISABET CUETO SANTA EUGENIA

CAPÍTULO 59. EL PODER DEL JUEGO: LA GAMIFICACIÓN
COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO TRIBUTARIO 1035

ESTEFANÍA HARANA SUANO

CAPÍTULO 60. DERECHO TRIBUTARIO APLICADO: DOCENCIA
MEDIANTE EL MÉTODO DEL CASO EN EL GRADO EN RELACIONES
LABORALES Y RECURSOS HUMANOS 1060

TERESA PONTÓN ARICHA

CAPÍTULO 61. INCORPORACIÓN DEL *COMPLIANCE TRIBUTARIO* EN
LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: UNA PERSPECTIVA DESDE EL
APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)..... 1074

ESTEFANÍA HARANA SUANO

CAPÍTULO 62. LA GLOBALIZACIÓN Y LA ERA DIGITAL EN EL
DERECHO: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO..... 1074

MARINA GALVÍN

UNA PRÁCTICA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA ENTENDER QUÉ ES LA ACCESIBILIDAD EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO

IRENE GARCIA-MOLINA⁴¹

Universitat Jaume I

JESSICA MERCADER-RUIZ

Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la Agenda 2030, la educación es un tema clave para el Desarrollo Sostenible, ya que está directamente conectada con cada uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Más concretamente, el ODS 4 ‘Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos’, se define por su meta de eliminar desigualdades y garantizar la igualdad de acceso a la educación a todos los niveles, entre ellos, para las personas vulnerables y con discapacidad (Naciones Unidas, 2015). Se remarca pues, la importancia de saber identificar las barreras y desigualdades para suprimirlas y de ese modo permitir el acceso - la accesibilidad - al contexto educativo. Este es pues, el objeto de nuestro trabajo.

Cuando nos preguntamos qué es la accesibilidad o, más concretamente, qué es accesible y qué no, lo primero que pensamos es en la accesibilidad física: imaginamos una rampa, un baño adaptado o una plaza de estacionamiento con una silla de ruedas pintada en el pavimento. Ciertamente, desde un plano general, cuando hablamos de accesibilidad e inclusión, nos ceñimos al ámbito de la escuela. No obstante, se puede trasladar todo lo investigado al contexto de cualquier institución o ámbito, ya que lo importante en la inclusión es la capacidad del propio

⁴¹ ORCID Irene Garcia-Molina: 0000-0002-5150-9371

centro (entorno) para responder a la diversidad, trasladando el foco de atención del alumnado al contexto (Durán y Giner, 2011). Así pues, para hablar de accesibilidad debemos poner el foco en todas las *accesibilidades*, así como en intentar adaptar nuestro entorno, nuestras aulas, nuestras instituciones, no solo de forma arquitectónica, si no también repensar si nuestros contextos son accesibles sensorial, cognitiva, e incluso, emocionalmente. Reconocer barreras, necesidades y saber diseñar prácticas para la inclusión, es un deber de los futuros maestros de Educación Primaria, y el objetivo del presente trabajo basado en una práctica de innovación educativa universitaria.

1.1. ACCESIBILIDAD FÍSICA

Para saber si un contexto es accesible físicamente, debemos preguntarnos: ¿este lugar es físicamente accesible, te puedes desplazar, llegar a sitios, entrar y estar fácilmente? Es decir, encontramos rampas, ascensores, pasillos amplios, baños accesibles para poder despalzarnos y estar en ese lugar. Y no solo eso, sino que también debemos poder manipular objetos fácilmente, saber dónde encontrar las cosas de un modo rápido, clasificarlas para que todo el mundo sepa dónde están, ofrecer diversos modos de trabajar en un espacio (por grupos, individual, en forma de U...), o encontrar mesas o sillas donde quepan todos los cuerpos.

El diseño pues, es una parte imprescindible en la accesibilidad física, y que no tan solo se limita al contexto clase, si no también a pasillos y patios. De forma más general, uno de los objetivos importantes de los diseñadores / arquitectos es crear entornos en el que todas las personas tengan fácil acceso a los servicios (Lotfi y Koohsari).

1.2. ACCESIBILIDAD SENSORIAL

Para saber si un contexto es accesible sensorialmente debemos preguntarnos: ¿este lugar es sensorialmente accesible, se permite la actividad a través de los sentidos? Ya no solo en relación a lo audiovisual, sino también debe estar adaptado a nivel de luces, texturas, ruidos, olores o colores. Ejemplos de ello serían: si hay luces en vez de timbres (para que el ruido no moleste inesperadamente), si se pueden usar cascos para protegerse de los sonidos, si el método preferente para responder es levantar

la mano (para que todos los alumnos no hablen a la vez), si existe un rincón o una sala multisensorial con diferentes texturas para calmarse, o si las paredes están pintadas con colores neutros y sin muchos estímulos (como por ejemplo, con una gran cantidad de diferentes cartulinas de colores y formas). También, la tecnología tiene un papel fundamental para que el contexto educativo sea accesible a través de *software* y aplicaciones como lectores de pantalla, opciones de alto contraste, o ajuste de tamaño de letra.

Tampoco, desde el plano arquitectónico, debemos dejar de lado el entorno sensorial, pues los arquitectos suelen utilizar las características auditivas, visuales, táctiles y de calidad del aire del espacio, para transmitir significados y mensajes a los usuarios, facilitando así funciones y actividades dentro de un espacio, particularmente en el caso de usuarios con necesidades especiales (Malik, 2005; Mostafa 2014) .

1.3. ACCESIBILIDAD COGNITIVA

Para saber si un contexto es accesible cognitivamente debemos preguntarnos: ¿este lugar resulta comprensible o se entiende fácilmente? Hablamos de entornos, dispositivos, herramientas, productos, objetos... Todo ello se puede hacer más entendible con señalización en los pasillos con flechas y carteles para la orientación, a través de pictogramas o fotografías, usando las nuevas tecnologías como herramienta de comprensión de un tema (por ejemplo, *apps*), utilizando una fuente entendible y legible en los textos, estructurar la información de modo claro y lógico como proporcionar las instrucciones paso a paso, de una forma ordenada (por números o viñetas) o usando siempre los principios de Lectura Fácil para indicar enunciados en, por ejemplo, exámenes o trabajos. La Lectura Fácil es una tecnología de apoyo para la accesibilidad, cuyo objetivo es la adaptación de los textos en un formato que permita su comprensión (Pérez y López, 2015).

1.4. ACCESIBILIDAD EMOCIONAL

Para saber si un contexto es accesible emocionalmente debemos preguntarnos: ¿este lugar es emocionalmente accesible: la experiencia provoca una emoción positiva? Así pues, tenemos que saber las preferencias de

los estudiantes, sus gustos, y todo lo contrario, qué les puede hacer enfadar, incomodar o alterar. Las actividades se pueden preparar de diferentes formas, se pueden repensar. Por ejemplo, si a un niño o niña le gustan los dinosaurios pero queremos dar la lección de las formas geométricas, quizá se pueda construir un dinosaurio con formas geométricas de fieltro, o en vez de hacer ‘fichas’ aburridas de repetición de letras, se puede escribir y borrar en la arena; o en un nivel más avanzado, en vez de estudiar las plantas o los vegetales, se puede construir, regar y abonar un huerto y trabajar matemáticas, sociales, arte, biología con solo una actividad. Es decir, para hablar de accesibilidad emocional, debe existir interacción entre los factores emocionales del alumnado, profesorado, familia y otros agentes educativos, y el contexto de aprendizaje y convivencia. El resultado de esta interacción por un lado, podría limitar, activando barreras emocionales, o, por el contrario, facilitar el aprendizaje y la participación del alumnado (Villaescusa, 2017).

Así pues, para hablar de que un contexto educativo es lo más inclusivo posible, es necesario ir más allá de la accesibilidad física, y adoptar un enfoque inclusivo que promueva la igualdad de oportunidades y la participación plena de todos, independientemente de sus habilidades o capacidades. Hablamos por tanto de contextos accesibles que necesitan a profesores críticos y transformadores, que estén seguros de poder realizar prácticas educativas inclusivas para su alumnado. Por tal razón, un ejercicio inicial para poder convertirse en ello es reflexionar sobre las barreras y necesidades de nuestro entorno – ya desde el contexto universitario – para así trasladar esos conocimientos a su futuro centro educativo.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de la presente práctica educativa en contexto universitario es:

- Formar maestros y maestras de Primaria que sean capaces de debatir, reconocer necesidades y diseñar prácticas para la inclusión de su futuro alumnado.

De él, se bifurcan particularmente el reconocimiento de estas necesidades y barreras en diferentes tipo de accesibilidad, como la (i)

accesibilidad física, (ii) accesibilidad cognitiva, (iii) accesibilidad sensorial y (iv) accesibilidad emocional.

3. METODOLOGÍA

En relación a los participantes, un total de 146 estudiantes de 2º de Grado de Maestro/a de Educación Primaria de una universidad de la Comunidad Valenciana participaron en la presente práctica educativa. Ésta, se llevó a cabo por las dos profesoras (I.G. y J.M.) de la materia de *Trastornos del Desarrollo*, junto con C.B., una artista y activista con diversidad funcional auditiva, visual y motora experta en accesibilidad en instituciones.

Por lo que se refiere a la asignatura, *Trastornos del Desarrollo* trata de ofrecer al estudiantado una concepción actualizada sobre los trastornos del desarrollo más comunes en los centros ordinarios. Más concretamente, desde la psicología de la educación, la asignatura pretende proporcionar al estudiantado los conocimientos teórico-prácticos básicos para conocer y comprender las características de desarrollo y aprendizaje propias de estos niños y niñas, así como para poder detectar e intervenir sobre sus necesidades educativas. Dichos conocimientos permitirán potenciar actitudes positivas en los futuros maestros y maestras de Educación Primaria hacia los niños y niñas con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos del desarrollo. La eminente orientación aplicada de la asignatura destaca recursos como las actividades de formación de tipo seminario que se utilizan para complementar y afianzar los conocimientos teórico-prácticos de todos los temas de la asignatura. La presentada en este trabajo se englobaría dentro de ellas.

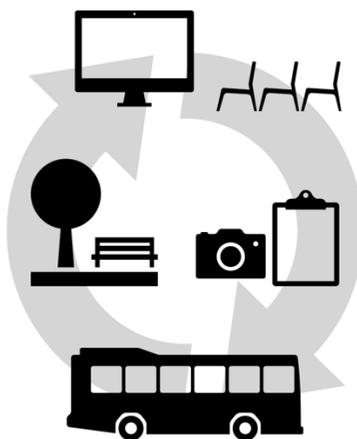
En lo relativo al procedimiento, el seminario comprendía 4 fases, las cuales pasan a detallarse a continuación. Además, en la Figura 1, se muestra un mapa del recorrido por los diferentes ambientes.

- Fase 1: Primero, se realizó una exposición en el aula-clase por parte de la experta en accesibilidad y persona con diversidad funcional (C.B.) sobre si existe o no la accesibilidad universal y, seguidamente, se profundizó en la materia a partir de un

coloquio acerca de qué entendemos por accesibilidad y en qué fijarnos para detectar barreras y necesidades.

- Fase 2: En la segunda fase, todos los conocimientos aprendidos en el coloquio inicial se pusieron en práctica, y el alumnado salió a dar un paseo por las inmediaciones de la universidad, desde el aula-clase hasta la parada de autobús, con el fin de detectar puntos o rincones accesibles o no-accesibles.
- Fase 3: Tras un primer paseo y análisis de la accesibilidad en nuestro contexto, los alumnos fotografiaron los diferentes puntos o rincones inaccesibles de la universidad y documentaron brevemente por qué ese ambiente no era accesible
- Fase 4: De vuelta al aula-clase, se realizó una discusión a través de las fotografías y las ideas documentadas durante el paseo, llegando a conclusiones importantes acerca de la accesibilidad en nuestro entorno y en su futuro trabajo.

FIGURA 1. Estructura del recorrido durante las cuatro fases de la práctica.



Fuente: Elaboración propia

En relación a la última fase, el alumnado subió toda la documentación a un foro común. De tal modo, todos pudimos acceder a sus fotografías, relatos y conclusiones finales.

4. RESULTADOS

Se clasifican, a continuación, los resultados hallados por el estudiantado. Así, se aporta la documentación más significativa en relación a los tipos de accesibilidades explicadas en clase y se detallan las explicaciones a partir de su narrativa. Se remarca que el alumnado no solo se centró en la accesibilidad física, si no que tuvo en cuenta también la accesibilidad cognitiva y sensorial, y que durante el recorrido indagaron por otros rincones del entorno (máquinas expendedoras, biblioteca, césped...).

1. Accesibilidad física

En relación a la accesibilidad física, se denotan diferentes paradojas entorno a la arquitectura y estructura de los lugares que no parecen pensados para personas con movilidad reducida. Por ejemplo, en la entrada de la biblioteca, se apunta: “Las personas con diversidad funcional motora disponen de una puerta especial para acceder a la biblioteca, pero en esta puerta no hay un lector de tarjetas, por lo que necesitan que otra persona la abra para poder pasar”. También, en relación a las rampas de acceso, existe una pequeña rampa para poder subir al césped y relajarse entre clases, pero “hay un escalón para poder subir a esta rampita”, o “a la hora de entrar al polideportivo encontramos un cambio de rasante muy pronunciado, cuya inclinación dificulta la subida de personas con diversidad funcional motora de manera autónoma y, además, esta rampa solo está en un aparte de toda la calle, cuando, si hubiera rampa en toda la cera todo el mundo podría entrar igualmente”. En relación a las escaleras como barreras de acceso, en la propia clase, los alumnos indican: “La mayoría de las clases de la facultad tienen una tarima situada donde se ubica el profesor o los alumnos a la hora de hacer una exposición. Una persona con diversidad motora no puede acceder a esta y, por lo tanto, al ordenador que es la zona de control y a la mesa”.

Además, durante el recorrido, se indicaron barreras arquitectónicas para personas con diversidad funcional visual como: “no hay ningún cambio

de suelo que indique el cambio de vía peatonal y el carril por donde pasa el tram, [y además] nos hemos encontrado en medio del camino, pelotas de cemento que dificultan la circulación de gente con discapacidad visual”. Ver Figura 2 para identificar los ejemplos de barreras físicas detectadas por el alumando.

FIGURA 2. Ejemplos de barreras físicas.



Fuente: Elaboración propia

2. Accesibilidad cognitiva

Por lo que se refiere a la accesibilidad cognitiva, sobre todo se destacó la complejidad para orientarse dentro de los edificios, e incluso, fuera de ellos: “Una persona con diversidad cognitiva se puede sentir desorientada al bajar unas escaleras largas que no llevan a ningún sitio y donde posteriormente, aparecen otras escaleras más cortas”. Se remarcó por encima de todo que la arquitectura de las facultades cambiaba mucho de una a otra (una tiene forma de círculo, otra de ‘x’...), que había pasillos que no llevaban a clases sino a despachos con números muy parecidos a las clases, y entre todo ello, no existía - o existía muy poca - señalización, toda ello de tipo verbal, dejando de lado el aspecto visual o tecnológico (p.e. herramientas de asistencia tecnológica) que podía favorecer la orientación de personas con discapacidad intelectual o autistas.

3. Accesibilidad sensorial

Relativo a la accesibilidad sensorial, aunque primeramente no sea de las más visibles, fue de la que más ejemplos encontró el estudiantado. Por ambientes, se remarcó que en la biblioteca “solo hay un libro en braille

que no estaba disponible. Nos han enseñado este libro que es para enseñar el braille pero para personas videntes, las personas con diversidad funcional visual no podrían leerlo”. Otro ambiente a destacar sería el pabellón (donde se realizan actividades de educación física), los estudiantes anotaron: “sobre la sonoridad que hay en el pabellón, resulta que si se está dando clases, hay eco, es decir, en una clase un/a alumno/a que tenga dificultades auditivas puede no poder escuchar lo que intenta comunicar el profesorado”.

Diferentes rincones que suelen pasar desapercibidos y son parte de la arquitectura funcional también fueron tenidos en cuenta por los estudiantes: “En el caso de las personas con discapacidad auditiva, si ocurriera una situación de peligro y se encontraran en el baño y sonara la alarma de incendios, no podría enterarse al mismo tiempo que los demás. Debería haber una señal luminosa” o “que una persona con discapacidad auditiva no puede comunicarse con el exterior en caso de quedarse encerrado en el ascensor”. También, aunque las máquinas expendedoras fueron cambiadas hace poco, incorporando mejoras como poder pagar con tarjeta, el alumnado se dio cuenta de que “las personas con diversidad funcional visual no podrían utilizarlas, ya que los botones son táctiles y no hay señal acústica” y de que “las máquinas expendedoras no disponen del lenguaje braille ni tampoco ningún dispositivo que permita identificar o saber el producto que queremos elegir”.

Llegando al final del recorrido, la parada de autobuses, muchos alumnos destacaron la complejidad para poder coger un autobús debido a las barreras sensoriales: “Para personas con algún tipo de discapacidad visual, resulta complicado o imposible ver la pantalla con los horarios de autobuses, así como los carteles de las líneas de autobús. No hay braille ni emisión de efectos sonoros”, o “en el caso de las personas ciegas, dependen de una persona que les indique a que autobús subirse, deberían tener como una señal auditiva que dijera el número del autobús”. Éste, el punto de llegada y salida de la universidad, fue en el que más barreras encontró el alumnado. Ver Figura 3 para ejemplos de barreras sensoriales.

FIGURA 3. Ejemplos de barreras sensoriales



Fuente: Elaboración propia

4. Accesibilidad emocional

No se indicaron barreras del tipo emocional como tal. Sin embargo, muchas de las actividades que se apuntaron eran de tipo recreativo y que se suelen hacer con amistades, en los que están implicados factores emocionales, como podría ser estar en el césped o poder tomarse un tentempié.

5. DISCUSIÓN

Durante el presente trabajo, y en el transcurso de la práctica educativa explicada, se remarca la importancia de trabajar en el reconocimiento de barreras y necesidades para poder eliminarlas – o al menos, identificarlas para trabajar en ello – y así alcanzar el máximo acceso posible al contexto educativo de nuestro alumnado.

El objetivo principal del estudio era formar a los futuros maestros y maestras de Primaria para que fueran críticos y transformadores en su práctica inclusiva futura. Es decir, la repercusión del trabajo presentado no se ciñe tan solo a lo que haya podido aprender nuestro alumnado de Grado de Educación Primaria, si no que, idílicamente, el objetivo real se trasladaría a lo que sus futuros alumnos puedan percibir, ya sea a nivel de aula, como de centro, a nivel arquitectónico de clase como de patio.

Aterrizando y atendiendo a los resultados del presente artículo, se destacan algunas ideas que cabe mencionar a continuación:

En relación a los tipos de *accesibilidades*, cabría pensar que las más ‘visibles’ han sido las que más ejemplos han reportado (tal y como ocurre con las diversidades funcionales manifiestas: la silla de ruedas es un objeto visible, el autismo, no). Sin embargo, el hecho de que anteriormente a la actividad una persona con diversidad funcional de diferentes tipos (manifiestas y no manifiestas) les hablase de ello, ha hecho que, sobre todo, el alumnado se haya fijado en los elementos, barreras y necesidades del tipo sensorial. Así, en la accesibilidad sensorial, se destacan elementos arquitectónicos: de tipo material o contrucción, por ejemplo, en el efecto que provoca la sonoridad del pabellón, pero también de tipo elementos, que son más asequibles y que se pueden añadir a la estructura arquitectónica ya diseñada, como señales lumínicas, señales auditivas para la orientación en determinados lugares concurridos (parada de autobús), o artefactos que puedan ayudar con señales auditivas en la cantina o en las máquinas expendedoras. A parte, aunque menos citada, cabe destacar que el hecho de hacer el contexto educativo (en nuestro caso, la universidad) más accesible cognitivamente (con más carteles, pictogramas, mapas, fotografías... repartidos por las facultades o a nivel *app*) sería beneficioso para las personas con y sin diversidad funcional. Por último, en relación a la accesibilidad emocional, aunque los estudiantes no hayan clasificado sus fotografías y documentos como tal, si nos regimos por la definición ya explicada anteriormente de Villaescusa (2017), podríamos entender la accesibilidad emocional como la interacción entre los factores emocionales del alumnado y, por ejemplo, el contexto de convivencia que puede ser dado durante los descansos (recreos en la etapa Infantil, Primaria o Secundaria) ya sea en el césped o en la cantina – ambientes típicos universitarios de pausas, a los cuales, como sí se ha visto en otras *accesibilidades*, el alumnado con diversidad funcional (motora) no puede acceder o (sensorial) no puede manipular por sí mismo.

Todas las barreras halladas, aunque se hayan encontrado en contexto universitario, son trasladables al centro escolar: acceso sin obstáculos, espacios adaptados, señalización accesible (optando por sistemas más pictográficos que verbales), adaptaciones de sistemas de trabajo y uso de diseños y metodologías inclusivos por parte del profesorado. Así

pues, la formación de maestros y maestras con una mirada inclusiva y transformadora beneficia a las escuelas y garantiza la equidad educativa. Por eso, prácticas educativas como la presentada son cada vez más necesarias desde ámbitos educativos superiores, como la universidad, pero también se deben mostrar sus resultados a la sociedad y divulgar sus conclusiones en congresos nacionales e internacionales. Ya que, la sociedad actual es cada vez más diversa, y los maestros y maestras deben desempeñar un papel fundamental en ella, por eso, primero deben prepararse ellos, para educar a sus estudiantes en un mundo multicultural e inclusivo, contribuyendo a crear un entorno educativo lo más respetuoso y enriquecedor posible.

Esta práctica, sin embargo, cuenta con ciertas limitaciones que deben tenerse en cuenta para posibles réplicas, ya sea por nuestra parte o por parte del lector, en un futuro. Por ejemplo, cabría saber si el alumando ha tenido los conceptos claros de otras *accesibilidades*, o si los ejemplos aportados han sido solo de una, por ejemplo, la física. Por tal razón, sería adecuado realizar algún tipo de cuestionario al final de la actividad para dejar conceptos claros y clarificar dudas si las hubiere que, posiblemente, no hayan salido durante el coloquio. En relación a los tipos de accesibilidades, las más llamativas han sido la física y la sensorial, porque seguramente aquellas cognitivas y emocionales estarían más relacionadas con la metodología impartida por el profesorado. Así pues, en un futuro, se podría indagar sobre diferentes tipo de presentaciones de información (visuales o verbales, ver modos de presentar los estímulos en Garcia-Molina y Clemente, 2019), en relación a enunciados con Lectura Fácil, *softwares* accesibles y saber preparar materiales con pictogramas, por ejemplo. Para finalizar, como línea futura, sería aconsejable repetir o repensar este tipo de prácticas para alumando de arquitectura o diseño, pues, como se ha denotado en anteriores líneas, entender, diseñar y construir el entorno desde una perspectiva accesible contribuye a la creación de espacios inclusivos que promuevan la participación y la igualdad de oportunidades de todas las personas. Es más, si ya desde un inicio pensamos en un diseño accesible, haremos éste asequible, ya que se evitarán costes por cambios, derribos y adaptaciones que cumplan con los estándares de accesibilidad.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, aún reconociendo que la accesibilidad universal, tal y como nos comentó C.B., es prácticamente una utopía, sí que resulta necesario que los profesionales que se van a dedicar a la educación entiendan qué es realmente la accesibilidad, sepan detectar barreras de todo tipo y tiendan a un modelo lo más inclusivo posible, ya sea desde prácticas hasta modelos de patio, escuela, instituto o incluso, como fue el caso, de universidad. El profesorado, desde Educación Infantil hasta la universidad, debe tener capacidad crítica para preguntarse acerca de su entorno y visión transformadora para resolver problemas. Además, es necesario que los futuros maestros y maestras del futuro estén sensibilizados sobre la diversidad funcional, y promuevan la cultura del repeto, de la empatía y de la comprensión. No tenemos que olvidar que la transformación empieza desde las escuelas, pero no debemos dejarla de lado en niveles educativos superiores.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todo nuestro alumnado del Grado de Educación Primaria del curso 2021-2022 que participó en la práctica educativa presentada, así como a C.B. por deleitarnos con su coloquio e ideas.

8. REFERENCIAS

- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170.
- García-Molina, I., & Clemente-Estevan, R. A. (2019). Autism and faux pas. Influences of presentation modality and working memory. *The Spanish Journal of Psychology*, 22, E13. doi:10.1017/sjp.2019.13
- Lotfi, S., y Koohsari, M.J. (2009). Analyzing Accessibility Dimension of Urban Quality of Life: Where Urban Designers Face Duality Between Subjective and Objective Reading of Place. *Soc Indic Res* 94, 417-435. doi: 10.1007/s11205-009-9438-5

- Malik, S. (2005). The Meaning of Architecture as Total Experience Involving all the Senses Challenges the Meaning of Architecture Limited to Vision. Designing for the 21st Century III. Adaptive Environments.
- Mostafa, M. (2014). Architecture for autism: Autism ASPECTSS™ in school design. *International Journal of Architectural Research: ArchNet-IJAR*, 8(1), 143-158.
- Naciones Unidas (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. Recuperado Mayo, 2023, from https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
- Pérez, J. M y López, L. (2015). La lectura fácil: una apuesta de valor para las organizaciones, *Revista Española de Discapacidad*, 3(1), 187-192. doi: 10.5569/2340- 5104.03.01.10
- Villaescusa Alejo, M. I. (2017). Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva. En A.Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria*. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional (pp. 17-24). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.