

Francisco Javier Hinojo Lucena  
Juan Manuel Trujillo Torres  
José Antonio Marín Marín  
José María Sola Reche

# Contextos y procesos en investigación educativa





Francisco Javier Hinojo Lucena  
Juan Manuel Trujillo Torres  
José Antonio Marín Marín  
José María Sola Reche

# Contextos y procesos en investigación educativa

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Contextos y procesos en investigación educativa*

Primera edición: octubre de 2020

© Francisco Javier Hinojo Lucena, Juan Manuel Trujillo Torres,  
José Antonio Marín Marín y José María Sola Reche

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S. L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)  
email: [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18348-50-1

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

# Sumario

Introducción .....	11
1. La formación del docente inclusivo del siglo XXI .....	15
INMACULADA AZNAR DÍAZ; GERARDO GÓMEZ GARCÍA; JOSE ANTONIO MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ; MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO	
2. La importancia de enseñar técnicas gamificables a los futuros docentes .....	29
M.ª PILAR CÁCERES RECHE; ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO; CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ; CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ	
3. Metodologías activas en el aula: desarrollo de competencias en alumnado universitario .....	47
NATALIA CAMPOS SOTO; CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ; ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO; JUAN ANTONIO LOPEZ NUÑEZ	
4. Metodologías activas como recurso inclusivo con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo .....	61
SANTIAGO ALONSO GARCÍA; JOSÉ MARÍA ROMERO RODRÍGUEZ; BLANCA BERRAL ORTIZ; NATALIA CAMPOS SOTO	

5. Altas capacidades intelectuales en la educación del siglo XXI: el papel de la tecnología y gestión . . . . .	77
MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO; BLANCA BERRAL ORTIZ GERARDO GÓMEZ GARCÍA; JOSÉ MARÍA ROMERO RODRÍGUEZ	
6. El cine en el contexto educativo: la competencia cinematográfica en Educación Primaria. . . . .	93
MARÍA PILAR LÓPEZ GARCÍA; SALVADOR MATEO ARIAS ROMERO	
7. Educación inclusiva para la innovación educativa en la universidad: claves pedagógicas y principios de procedimiento . . . . .	109
MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ; MARÍA JESÚS SANTOS VILLALBA; JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA	
8. Fundamentación epistemológica de la didáctica de la lengua y la literatura: una perspectiva docente en Educación Primaria. . . . .	125
ELISABETH MELGUIZO-MORENO	
9. Pedagogía y competencia digital . . . . .	141
JOSÉ FERNÁNDEZ CERERO; MARTA MONTENEGRO RUEDA DANIEL FERNÁNDEZ CERERO	
10. Good collaborative practices in inclusion: teleseic platform . . . . .	153
CARLOS BRIGAS; PEDRO TADEU	
11. Educación sexual virtual: intercambio, memoria y sentido . . . . .	165
FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ RÍOS; ANA AMARO AGUIDO NAZARET MARTÍNEZ HEREDIA	
12. Japanese passive democracy and education . . . . .	179
KYOKO ITO-MORALES; JERÓNIMO MORALES-CABEZAS	
13. Metodologías activas para la formación en contextos profesionales . . . . .	191
ROCÍO PÉREZ-DEL-RÍO; ENRIQUE SÁNCHEZ-RIVAS; ERNESTO COLOMO-MAGAÑA	

14. EEES y TIC: buscando un uso responsable . . . . .	207
DANIEL GARROTE ROJAS; NAZARET MARTÍNEZ HEREDIA; FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ RÍOS	
15. Educación inclusiva y neuroeducación de la salud . . . . .	219
CLAUDIA DE BARROS CAMARGO; LUCÍA MELERO GARCÍA; CARMEN FLORES MELERO	
16. Diferencias de género en el rendimiento académico en un estudio intrasujetos de formación <i>mobile learning</i> en la Facultad de Educación de Albacete . . . . .	235
ANTONIO CEBRIÁN MARTÍNEZ; ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ; EMILIO LÓPEZ PARRA; MARÍA INÉS MARTÍN GARCÍA	
17. Neurodidáctica y metodología docente . . . . .	247
ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ; PILAR ZAMORA LÓPEZ; ADRIANA ESTEFANÍA MÓNICO BORDINO	
18. Vulnerabilidad y educación superior: prácticas orientadas a la equidad . . . . .	255
JORGE MIRANDA OSSANDOM; REBECA SOLER COSTA; PEDRO JURADO DE LOS SANTOS	
19. Valores de cooperación y solidaridad en una comunidad de aprendizaje y su incidencia en la convivencia escolar . . . . .	271
CRISTINA AZNAR ZAFRA; ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ; FRANCISCO JAVIER DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ	
20. El auge de los <i>open educational</i> resources en educación superior: consideraciones críticas . . . . .	283
REBECA SOLER COSTA; PABLO LAFARGA OSTÁRIZ; MARTA MAURI MEDRANO	
Sobre los autores . . . . .	295





# Introducción

Mientras que los países y las organizaciones tratan de prosperar en un mundo complejo y rápidamente cambiante, cada vez más buscan la innovación como un medio para crecer social y económicamente. Existen diversas herramientas políticas al alcance de los gobiernos y las organizaciones que pueden impulsar las mejoras en la innovación. Entre ellas se encuentran los sistemas fiscales incentivados, subvenciones e inversiones, incluido el aumento de los niveles de educación e investigación. Se sabe que la innovación, el espíritu empresarial y la tecnología son aspectos importantes del crecimiento y la productividad económica. El crecimiento de una organización es vinculado a su capacidad de cambiarse a sí misma de acuerdo con las necesidades y expectativas del cliente y para responder a los factores externos. Además, la innovación es especialmente importante para la recuperación, sobrevivir y prosperar en un mundo que cambia rápidamente.

Ligada a la innovación aparece la investigación como fase primaria para que se desarrollen los procesos innovadores que den respuesta a las demandas de la sociedad y que permitan adaptar las instituciones y los sistemas a las nuevas necesidades. Esta investigación tiene que ir acompañada de una comprensión de las tendencias de la sociedad y de la capacidad de la propia institución o sistema para adoptar los resultados de la misma.

En el ámbito educativo, la investigación es un proceso natural promovido por el propio profesorado como método para adaptar los contenidos teóricos y prácticos a un conjunto de estu-

diantes con una singularidad particular. Desde este contexto tan particular, las universidades y las instituciones públicas y privadas ligadas a la educación tienen un papel relevante en fomentar la realización de investigaciones que promuevan un cambio real basándose en datos concretos que incorporen los avances en tecnología y metodologías activas a la enseñanza. La contextualización de las investigaciones es uno de los principales factores de efectividad para que las decisiones sobre la innovación tengan éxito. Sin la toma de conciencia de la realidad de las situaciones y problemáticas concretas, toda innovación está abocada al fracaso. Por ejemplo, poner la innovación en educación en la incorporación de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) como eje principal del cambio se ha comprobado que no ha surtido el efecto esperado. De por sí, la incorporación de las TIC al currículo no promueve el cambio y el desarrollo de las competencias digitales en el alumnado. Las investigaciones han revelado que la formación del profesorado en competencias digitales y la capacidad de este en la inclusión en el currículo escolar, es un factor determinante para que las TIC aporten un efecto innovador en la enseñanza y en el aprendizaje del alumnado. En este sentido, los enfoques más actuales para el desarrollo de la competencia del profesorado en la integración de la tecnología han restado importancia al conocimiento tecnológico por sí solos y se han centrado en las conexiones esenciales entre la tecnología, la pedagogía y el conocimiento de los contenidos (TPACK). El TPACK es un marco para la integración de la tecnología y el conocimiento de los profesores que combina la tecnología, la pedagogía y el contenido. Se basa en el concepto de Schulman de conocimiento del contenido pedagógico (PCK), donde se combinan el contenido y la pedagogía para comprender cómo un determinado contenido requiere estrategias pedagógicas específicas para su enseñanza. Desde esta visión, el tener un conocimiento de los contextos en los que se realiza la enseñanza y de los procesos de aprendizaje del alumnado permite realizar investigaciones que ofrecen resultados capaces de generar innovaciones en el ámbito educativo con capacidad de perdurar en el tiempo.

En este trabajo se recopila, en sus diferentes capítulos, una muestra de las investigaciones más actuales en educación en campos tan diversos como la gamificación y las metodologías

activas de enseñanza, la educación sexual, la neuroeducación aplicada a diferentes disciplinas, la convivencia escolar, la inclusión educativa, la competencia digital del profesorado y del alumnado o el tratamiento de las altas capacidades intelectuales en el siglo XXI. Es una muestra representativa y actual de las líneas de investigación que se están siguiendo en educación tanto, en el ámbito nacional como internacional, promovidas por investigadores de diversos países y con un tratamiento interdisciplinar de las temáticas.



# La formación del docente inclusivo del siglo XXI

INMACULADA AZNAR DÍAZ  
GERARDO GÓMEZ GARCÍA  
JOSE ANTONIO MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ  
MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO

## 1. Introducción

La calidad de la educación y su capacidad de dar una respuesta eficaz a la totalidad de su alumnado de manera inclusiva, se relaciona íntimamente con las políticas y prácticas sociales, con el nivel de calidad de las instituciones educativas y especialmente con la calidad de la preparación inicial y permanente de su profesorado (Mijailovna-Nazarova y Bell-Rodríguez, 2019).

En los últimos años han cambiado de manera muy rápida las necesidades educativas, como consecuencia de un radical cambio social. Este hecho ha llevado a los investigadores educativos a plantearse el nuevo rol del docente de la escuela del siglo XXI y, por tanto, la necesidad de una formación específica para afrontar los nuevos retos educativos (Orozco y Moraña, 2019).

Uno de estos grandes retos a los que se tiene que enfrentar un docente en la actualidad es el de conseguir una educación inclusiva. Ya que a través de distintos movimientos colectivos, la sociedad se ha hecho eco de la importancia de incorporar en las aulas ordinarias a todos los niños y niñas sin excepción, de modo que las nuevas leyes educativas así lo recogen y demandan del profesorado que se enfrente al desafío de desarrollar una pedagogía capaz de educar con éxito a todo el alumnado, atendiendo a sus necesidades particulares y garantizando su participación activa y plena en la educación y en sus aprendizajes (Arnaiz, 2019; Fernández-Batanero, 2018; García, 2015).

Otro cambio importante que ha experimentado la sociedad actual es la integración de las TIC, que han pasado a ser el eje central sobre el que giran todas las dimensiones que la conforman, modificando completamente la manera de comunicarse, aprender, interactuar, trabajar, comprar, etc. (Trujillo, Hinojo y Aznar, 2011; Gómez, Thevenet y Bellido, 2018). El nuevo individuo del siglo XXI necesita adquirir las habilidades y técnicas para hacer un uso efectivo de los dispositivos tecnológicos, saber gestionar la cantidad de información, a la que tienen acceso de manera fácil e inmediata, y resolver problemas (Maldonado, 2018). La escuela debe preparar al nuevo ciudadano digital dotándolo de estas competencias fundamentales y por tanto, los docentes se encuentran con este nuevo reto digital al que tienen que hacer frente dando una respuesta eficaz.

En medio de este panorama tan diferente al de hace apenas unas décadas, también la metodología tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje se ha quedado obsoleta. En la escuela del siglo XXI no tiene cabida la enseñanza descontextualizada, pasiva, memorística, poco práctica y desmotivante para el alumnado. El rol del docente cambia por completo pasando de ser el protagonista de la enseñanza, al guía y planificador de esta, cediendo el protagonismo a su alumnado que, para obtener un aprendizaje significativo y funcional, debe ser su autor y constructor. Supone otro gran reto que se suma a los anteriores y hace que sea necesario un replanteamiento de la formación del profesorado (Cáceres-Reche, Ramos-Navas-Parejo y Berral-Ortiz, 2019).

## 2. Conceptualización del término *inclusión*

Castillo-Ibáñez (2019) definen la *inclusión* como un proceso de transformación que se está dando en las escuelas, para desarrollar una respuesta a la diversidad del alumnado que convive en ellas. Este término derroca el anterior, *integración*; que se utiliza para hacer alusión a un proceso de asimilación en el que se apoya cada alumno para poder participar en el programa educativo ordinario, sin que la escuela tenga el compromiso de hacer ningún cambio.

La inclusión supone dar una respuesta justa al alumnado con discapacidad y a todos los colectivos que encuentran barreras y dificultades en la educación. Algunos derivados de la margina-

ción que conllevan los procesos de globalización y las migraciones forzadas, la exclusión social severa y la xenofobia (Marchesí, Palacios y Coll, 2017).

García (2015) detalla que el término *inclusión* engloba al alumnado que se encuentra en las siguientes situaciones:

- El que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en general.
- El que pertenece a colectivos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

Y lo relaciona con los conceptos de *equidad e igualdad de oportunidades* para todo el alumnado indistintamente de sus características y circunstancias.

Perlado-Lamo de Espinosa, Muñoz-Martínez y Torrego-Seijo (2019) definen, por su parte, el concepto de *atención a la diversidad* como la forma de adecuar las respuestas educativas a las necesidades individuales del alumnado, tales como ajustes curriculares y organizativos, con el objetivo de que pueda continuar con éxito su trayectoria escolar, alcance los objetivos básicos de las programaciones didácticas, cursos y etapas educativas. Ello supone una enseñanza adaptada a los procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A) de todo el alumnado.

### 3. La pedagogía inclusiva

El modelo de educación inclusiva aboga por convivir con las diferencias y atañe a los ámbitos políticos, sociales y culturales que coinciden en los centros educativos, para conseguir la presencia, el aprendizaje, la participación y el éxito de todo su alumnado al completo (Ainscow y Messiou, 2018).

Este modelo pretende que las escuelas se conviertan en espacios donde se pueda dar respuesta a la diversidad, reconociendo que todo alumno y alumna tiene capacidad para aprender, ya que estas capacidades dependen en gran medida de las oportunidades de las que disponga el alumnado y es obligación de la escuela ofrecerlas (Tonnuci, 2017).

Por tanto, la educación inclusiva es mucho más que un sueño o utopía; reflexionando con detenimiento sobre su significado,

se llega a la conclusión de que se trata de un derecho que ninguna institución debe cuestionar o no tener en cuenta (Haug, 2017). Sin embargo, hoy en día todavía existen resistencias y el alumnado más vulnerable sufre estas consecuencias que le llevan a quedarse al margen, no pudiendo participar en la educación que le corresponde por derecho, tal y como se refleja en las leyes educativas actuales (Echeita-Sarrionandia, 2017; Florian y Beaton, 2018).

Sin una transformación metodológica profunda, la educación de una parte del alumnado tendrá que seguir realizándose a base de apoyos fuera del aula ordinaria, lo que no responde a la inclusión que demanda el sistema educativo actual (Sandoval-Mena, Simón-Rueda y Echeita-Sarrionandia, 2018). El profesorado debe tomar conciencia de su necesidad de reciclaje, poner todo el interés en la mejora de su profesión, reflexionar e investigar para saber intervenir de la forma más adecuada en su aula, luchando por la dignidad de cada uno de los discentes y valorando la diversidad como una oportunidad de descubrir nuevas perspectivas, en lugar de considerarla como un problema que complica su ejercicio profesional (Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015).

Por estos motivos se hace urgente disponer de una pedagogía de la diversidad que replantee los procesos educativos y que tenga en consideración a las personas y colectivos que continúan quedándose marginados. Desde este panorama nace la pedagogía inclusiva (Orozco y Moraña, 2019).

## 4. Los principios profesionales del docente inclusivo

Para cumplir de forma adecuada con las tareas de la preparación profesional del nuevo docente inclusivo es necesario contar con una serie de principios profesionales entre los cuales destacan los siguientes (Mijailovna-Nazarova y Bell-Rodríguez, 2019):

- Principio de atención del alumnado; reconociendo y respetando sus necesidades, así como sus derechos y oportunidades, poniendo énfasis en tratar de comprender su problemática.



- Principio de responsabilidad moral; dando prioridad a la corrección encaminada a obtener unos resultados óptimos de aprendizaje y educación.
- Principio de cooperación dentro de un equipo de especialistas, donde conseguir afianzar las estrategias que guíen al docente a desarrollar con autonomía su actividad.
- Principio de creatividad y reflexión del desempeño de la labor docente.
- Principio de las normas éticas, sin olvidar la importancia de la comunicación constante con las familias del alumnado y su contexto.
- Principio de optimismo pedagógico, que lleve al docente a confiar en el logro de unos resultados óptimos a raíz de su trabajo.
- Principio de relevancia cultural de la educación inclusiva; basado en el enriquecimiento educativo que se consigue a través de la diversidad con las diferentes aportaciones.

Arnaiz, De Haro-Rodríguez y Maldonado (2019) también hacen hincapié en la necesidad de una formación docente específica para la atención a la diversidad, que se sume al conocimiento de los distintos métodos didácticos, a una forma de trabajo cooperativa y a través de la gestión de aprendizajes activos (Peñalva y Leiva, 2019; Gómez Pintado, Rojo Robas, y Zuazagoitia, 2018). Lopera Pérez *et al.* (2019) remarcan la importancia del trabajo en equipo entre profesionales, considerando prioritaria la formación de comunidades de aprendizaje en procesos de E-A, donde coexistan equipos interdisciplinarios, con la finalidad de compartir los conocimientos y experiencias.

## 5. Las competencias básicas del maestro del siglo XXI

A raíz de los cambios sociales y las nuevas necesidades educativas que han traído consigo, el maestro actual también necesita, para realizar su labor docente de forma eficaz, coherente y justa, tener adquiridas una serie de competencias (Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes, 2016).

## 5.1. La competencia curricular

El maestro inclusivo del siglo XXI debe conocer el currículo escolar elaborado por la Administración educativa para ser capaz, en función de los objetivos, competencias, métodos y contenidos, de diseñar un proyecto pedagógico coherente que dé una respuesta eficaz a su alumnado. Adquiriendo un dominio de la planificación y programación, en colaboración y consenso con el resto del profesorado de etapa, y atendiendo a compromiso y responsabilidad que exige su actividad. El docente adquiere un papel activo en el diseño de los ambientes donde debe darse el proceso de E-A, sabiendo programar, intervenir y evaluar, a través de los métodos y técnicas más apropiadas (Rosales, 2013).

## 5.2. La competencia didáctica

Tener el conocimiento de la materia no es suficiente, el docente debe saber enseñar lo que sabe. Y para ello, resulta indispensable tener las habilidades para seleccionar estrategias y crearlas para promover los aprendizajes del alumnado.

Majoko (2019) afirma que lo más efectivo es utilizar distintas técnicas metodológicas en el aula, que tengan como centro al alumnado, implicándolo de forma activa para ajustarse así a sus necesidades y ritmos de aprendizaje, a través del planteamiento de retos que estimulen la creación de entornos de interacción y colaboración, fomentando la motivación, el compromiso, el acceso a la información y, por tanto, el logro de los objetivos.

Jay y Knaus (2018) defienden que las prácticas más efectivas para la inclusión son aquellas que utilizan el juego y las que tienen en cuenta las diferentes preferencias de aprendizaje y capacidades del alumnado. En esta línea, las metodologías activas como el aprendizaje-servicio (Billing, 2017), el aprendizaje basado en problemas (ABP), la gamificación o el *flipped classroom* son algunas de las que responden mejor a la diversidad del aula y, por tanto, se encuentran en sintonía con la pedagogía inclusiva (Escalona, Cartagena y González, 2018).

El docente del siglo XXI debe conocer y tener un gran dominio de estas metodologías activas para saber seleccionar, desarrollar

y valorar las estrategias pedagógicas más adecuadas para el contexto de su aula (Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes, 2016).

### 5.3. La competencia interactiva

El cambio de rol del profesorado implica que exista una mayor interacción entre el docente y el alumnado y entre el mismo alumnado entre sí. Ahora el maestro hace el papel de guía y orientador de la enseñanza y los discentes pasan a ser los actores principales desarrollando sus competencias de forma autónoma. Esta interacción es fundamental para poder detectar eficazmente, las dificultades de aprendizaje y NEAE que puede presentar el alumnado, para tomar las medidas de atención a la diversidad adecuadas, lo antes posible (Orozco y Moraña, 2019).

El docente debe saber crear un ambiente seguro de aprendizaje, ofreciendo *feedback* y basándose en las experiencias, utilizando la coenseñanza, el apoyo entre iguales y los diferentes agrupamientos para favorecer la inclusión. En este sentido cobra mucha importancia el componente afectivo, puesto que se establece un vínculo emocional entre el docente y los discentes que afecta la motivación e identidad de ambos agentes (Brien, Blue y Rowlands, 2017). Surge así la preocupación del docente por cómo aprende su alumnado y una confianza en sus distintas capacidades de aprendizaje, involucrándose con todos y cada uno de ellos y fomentando las interacciones positivas con y entre el alumnado (Klibthong y Agbenyega, 2018).

### 5.4. La competencia investigadora

El profesorado debe reflexionar sobre su propia actividad y buscar de forma activa la mejora de las estrategias metodológicas y organizativas, para encontrar las alternativas a sus prácticas docentes que más se adecuen en cada momento al contexto de su aula. Ser una persona investigadora e innovadora es también un aspecto clave para la inclusión (Eslava-Suanes, De León-Huertas, González-López, 2017).

Fernández-Batanero (2018) apoya esta afirmación destacando que es importante la autoevaluación y búsqueda de las propias limitaciones y potencialidades para formarse de manera adecuada y dar una mejor respuesta docente.

El hecho de concebir el resultado del aprendizaje del alumnado como una responsabilidad compartida favorece la preocupación por obtener más información sobre su alumnado, ampliar su conocimiento, unificar criterios, evaluar la docencia y buscar el asesoramiento de especialistas. De esta forma el maestro aprende del error y se muestra motivado y flexible (Petrie, Devcich y Fitzgerald, 2018)

## 5.5. La competencia digital

Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes (2016) definen esta competencia como el conjunto de conocimiento habilidades, actitudes, capacidades, estrategias y juicios necesarios para hacer buen uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Aspecto fundamental de para desenvolverse de manera efectiva en la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos inmersos. El docente debe tener adquirida esta competencia por dos razones fundamentales:

- Su alumnado debe adquirir esta competencia para conectarlo con su realidad social Hinojo, Cáceres, Gómez y Romero, 2018).
- Las TIC suponen un aliado fundamental en la pedagogía inclusiva si se utiliza con la metodología adecuada Trujillo, Rodríguez, Chaves y Gómez, 2018).

## 5.6. La competencia intercultural

La diversidad es otra característica del siglo XXI que ha llenado las aulas de una gran variedad de culturas, clases sociales y religiones. La diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas respeta y valora el pluralismo cultural, como algo consustancial a las sociedades actuales, que se debe apreciar como riqueza y recurso educativo El docente debe partir del hecho de que las diferencias se pueden considerar enriquecedoras y pueden dotar al alumnado de la flexibilidad para vivir y convivir en entornos cambiantes y heterogéneos. Debe también ser consciente de que el cambio que reclama la escuela y la sociedad no viene solo motivado por la llegada de inmigrantes, sino que estamos ante una situación de cambio global que provoca la necesidad de revi-

sar los planteamientos del proceso de E-A para responder a las nuevas necesidades sociales (Arroyo-González, 2017).

## 5.7. La competencia social

Es fundamental que el docente sienta un compromiso social con su alumnado dentro y fuera del contexto educativo. Posicionándose como agente de cambio que pueda transformar desde la escuela la realidad social (Bjørnsrud y Nilsen, 2019) y sintiéndose comprometido con las problemáticas sociales, políticas, culturales y éticas que demanda la sociedad. Para ello, es necesario contar con una educación en valores acorde a los principios democráticos de solidaridad y justicia social y que haga de espejo donde el alumnado pueda reflejarse y adquirir una conciencia cívica, interiorizando estos valores (Díaz, 2014).

## 6. Reflexiones finales

Resulta tan evidente como urgente, a la luz de la literatura analizada, la importancia de la formación que el nuevo docente del siglo XXI necesita (Ainscow y Messiou, 2018). El hecho de que la sociedad haya cambiado tanto en los últimos años y tan rápido, ha provocado que las necesidades educativas se hayan transformado también y, por consiguiente, el papel del docente se ha quedado obsoleto e ineficaz.

Salir de la zona de confort para adentrarse en lo desconocido e innovar es una situación que provoca resistencias a muchos docentes (Arnaiz, 2019). Sin embargo, las leyes educativas actuales exigen este cambio y la justicia social también, ya que se encuentra en juego el futuro del alumnado más vulnerable que encuentra barreras para encajar en el sistema educativo que por ley le pertenece en términos de igualdad (Haug, 2017).

Son muchas y muy exigentes las competencias que se esperan del docente del siglo XXI. Y atañen a aspectos muy variados, entre los que se encuentran representados algunos personales como la ética o el compromiso social (Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes 2016).

El maestro tiene una gran responsabilidad en el ejercicio de su profesión y por ese motivo la formación se debe concebir

como un proceso continuo, que lo vaya dotando de las competencias pertinentes para cada contexto escolar, para ir acorde a las necesidades educativas cambiantes y para hacer de la escuela un agente de equidad social.

## 7. Referencias

- Ainscow, M., y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in Education. *Journal of Educational Change*, 19, 1-17. doi: 10.1007/s10833-017-9312-1
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos* [lección magistral apertura de curso 2018-2019]. Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P., De Haro, R., y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en Educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 103-122. doi: 10.6018/reifop.18.1.214351
- Arnaiz, P., de Haro-Rodríguez, R., y Maldonado, R. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research. NAER Journal*, 8(1), 18-24.
- Arroyo-González, M. J. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Billig, S. H. (2017). Implementing Service-Learning in Elementary Schools to Enhance Inclusion. En S. Lavery, D. Chambers, y G. Cain (eds.). *Service-Learning, International Perspectives on Inclusive Education* (pp. 75-94). Australia: Emerald Publishing Limited.
- Bjørnsrud, H., y Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action- a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158-173. doi: 10.1080/13603116.2018.1427153
- Brien, M., Blue, L., y Rowlands, D. (2017). My best possible learning self: Primary school children's perspectives on happiness and success in the classroom. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 12(1), 1-16.
- Cáceres-Reche, M. P., Ramos-Navas-Parejo, M., y Berral-Ortiz, B. (2019). Las TIC como herramientas de inclusión educativa. En J. A.

- Marín Marín, S. Alonso García, y J. M. Romero Rodríguez (eds.). *Metodologías Activas con Recursos Metodológicos. Perspectivas y Enfoques docentes* (pp. 37-54). Granada: Avicam.
- Castillo-Ibáñez, N. M. (2019). Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias/Inclusive Education: Contradictions, debates and resistance. *Praxis Educativa*, 23(3), 4. doi:10.19137/praxiseducativa-2019-230304
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98.
- Echeita-Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24. doi: 10.17811/rifie.46
- Escalona, T. Z., Cartagena, Y. G., y González, D. R. (2018). Educación para el sujeto del siglo XXI: principales características del enfoque STEAM desde la mirada educacional. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 41, 1-21.
- Eslava-Suanes, M. D., De León Huertas, C., y Gonzáles-López, I. (2017). La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 58-76.
- Fernández-Batanero, J. M. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. Aportaciones arbitradas. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 19-29.
- Florian, L., y Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. doi: 10.1080/13603116.2017.1412513
- Gallego-Ortega, J. L., y Rodríguez-Fuentes, A. (2016). *La alteridad en educación. Teoría e investigación*. Madrid: Pirámide.
- García, R. (2015). Desafíos a la igualdad en el siglo XXI: Dificultades y retos de la escuela comprensiva. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 135-152.
- Gómez, B. L., Thevenet, P. S., y Bellido, M. R. G. (2018). La escuela del siglo XXI: Retos digitales necesarios para dar respuesta a la realidad social y educativa. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 6-19.
- Gómez-Pintado, A., Rojo-Robas, V., y Zuazagoitia, A. (2018). Implementación de metodologías cooperativas en la docencia universitaria: experiencias en la facultad de educación y deporte de Vitoria-Gasteiz. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(3), 119-138.

- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. doi: 10.1080/15017419.2016.1224778
- Hinojo, F. J., Cáceres, M. P., Gómez, G., y Romero, J. M. (2018). Análisis de competencias profesionales desarrolladas respecto al uso de las TIC. Una perspectiva de género presentada por el profesorado de Educación Superior en Angola. En J. Ruiz-Palmero, E. Sánchez-Rivas, y J. Sánchez-Rodríguez (eds.). *Innovación pedagógica sostenible*. Málaga: UMA
- Jay, J. A., y Knaus, M. (2018). Embedding Play-Based Learning into Junior Primary (Year 1 and 2) Curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 112-126.
- Klibthong, S., y Agbenyega, J. S. (2018). Exploring Professional Knowing, Being and Becoming through Inclusive Pedagogical Approach in Action (IPAA) Framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3).
- Lopera Pérez, M., Díaz Posada, L. E., Villagrà Sobrino, S., Charro Hueriga, E., y Molpeceres Sanz, C. (2019). La teoría de inteligencias múltiples aplicada a la educación ambiental en escenarios inclusivos. *Enseñanza de las ciencias*, 37(3), 189-207. doi: 10.5565/rev/ensciencias.2580
- Majoko, T. (2019). *Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers*. SAGE Open. doi: 10.1177/2158244018823455
- Maldonado, M. E. (2018). El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas. *Sophia-Educación*, 14(1), 39-50.
- Marchesí, A., Palacios J., y Coll, C. (2017). *Desarrollo psicológico y educación*. Sevilla: Alianza.
- Mijailovna-Nazarova, N., y Bell-Rodríguez, R. F. (2019). La preparación profesional de los docentes para el trabajo en las condiciones de la educación inclusiva en Rusia. *Identidad Bolivariana*, 3(1), 50-62.
- Orozco, I., y Moriña, A. (2019). Práctica docente para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 219-331. doi: 10.17811/rife.48.3.2019.331-338
- Peñalva, A., y Leiva, J. L. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46.
- Perlado-Lamo de Espinosa, I., Muñoz-Martínez, Y., y Torrego-Seijo, J. C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en apren-



- dizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 128-151.
- Petrie, K., Devcich, J., y Fitzgerald, H. (2018). Working towards inclusive physical education in a primary school: «some days I just don't get it right». *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 345-357. doi: 10.1080/17408989.2018.1441391
- Sagner-Tapia, J. (2018). An analysis of alterity in teachers' inclusive pedagogical practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 375-390. doi: 10.1080/13603116.2017.1370735
- Sandoval-Mena, M., Simón-Rueda, C., y Echeita-Sarrionandia, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*. doi: 10.1080/08856257.2018.1533094
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del Título de Grado de Maestro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 73-90
- Tonnuci, F. (2017). A modo de introducción. La diversidad como valor en una escuela. *Aula Abierta*, 46, 9-12. doi: 10.17811/rifie.46
- Trujillo, J. M., Hinojo, F. J., y Aznar, I. (2011). Propuestas de trabajo innovadoras y colaborativas e-learning 2.0 como demanda de la sociedad del conocimiento. *Estudios sobre Educación*, 20, 141-159
- Trujillo, J. M., Rodríguez, C., Chaves, E., y Gómez, G. (2018). Creación, uso e integración de las TIC por parte del profesorado. En J. Ruiz-Palmero, E. Sánchez-Rivas, y J. Sánchez-Rodríguez (eds.). *Innovación pedagógica sostenible*. Málaga: UMA.



## Sobre los autores

### **Francisco Javier Hinojo Lucena**

Diplomado en Educación Física, Licenciado en Psicopedagogía y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Tiene más de un centenar de publicaciones científicas en el ámbito nacional e internacional. Ha sido profesor pasante en la Universidad de Costa Rica y la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Portalegre, Guarda y Odivelas (Portugal) y en la Universidad de Bolonia (Italia), entre otras. Ha obtenido varios Premios Académicos y Becas del MECD, del MAE y de la Universidad de Granada en el ámbito de la Educación Superior. Ha participado del mismo modo en diferentes proyectos de Investigación e innovación educativa, siendo una de sus líneas de actuación la Formación Profesional y la educación a lo largo de la vida. Actualmente desarrolla su labor como Profesor Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

### **Juan Manuel Trujillo Torres**

Diplomado en Magisterio por la Universidad de Granada, Licenciado en Pedagogía por la UNED (Madrid), Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada y Máster universitario en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación por la Universidad de Málaga. Presenta una gran experiencia como docente en diversos Centros de Educación Primaria y Secundaria realizando numerosos proyectos de integración TIC y desarrollo

de pedagogías emergentes. En la actualidad desarrolla su labor docente e investigadora como profesor Titular y Director en el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

### **José Antonio Marín Marín**

Maestro de Educación Primaria, Licenciado en Pedagogía y Doctor por la Universidad de Granada. Ha ejercido durante 18 años como profesor de la especialidad de orientación educativa en las etapas de Educación Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato. Coordinador de la Especialidad de Orientación Educativa del Máster de Secundaria en la Universidad de Granada. Actualmente es profesor de la Universidad de Granada adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Su docencia se centra en el MAES y los grados que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR. Ha realizado diversas estancias en instituciones internacionales de prestigio. Es autor de más de una veintena de artículos publicados en revistas indexadas.

### **José María Sola Reche**

Doctor por la Universidad de Granada. Actualmente trabaja como profesor en la Universidad de Alicante, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas.

# Índice

Introducción .....	11
1. La formación del docente inclusivo del siglo XXI .....	15
1. Introducción. ....	15
2. Conceptualización del término <i>inclusión</i> .....	16
3. La pedagogía inclusiva .....	17
4. Los principios profesionales del docente inclusivo .....	18
5. Las competencias básicas del maestro del siglo XXI .....	19
5.1. La competencia curricular .....	20
5.2. La competencia didáctica .....	20
5.3. La competencia interactiva .....	21
5.4. La competencia investigadora .....	21
5.5. La competencia digital .....	22
5.6. La competencia intercultural .....	22
5.7. La competencia social .....	23
6. Reflexiones finales .....	23
7. Referencias .....	24
2. La importancia de enseñar técnicas gamificables a los futuros docentes .....	29
1. Introducción. ....	29
2. Paradigma tecnológico-educativo actual .....	30
3. Uso de la gamificación como medio de enseñanza y aprendizaje. ....	32
4. ¿Innovación para mayor motivación de los alumnos? .....	34

5. Metodología activa de aprendizaje: nuevos modelos de enseñanza . . . . .	35
6. Propuesta de técnicas gamificables al futuro docente . . . . .	38
7. Conclusiones . . . . .	42
8. Referencias . . . . .	43
3. Metodologías activas en el aula: desarrollo de competencias en alumnado universitario . . . . .	47
1. Introducción. . . . .	47
2. Tipos de metodologías activas . . . . .	49
3. Experiencias con metodologías activas en el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios. . . . .	51
4. Método. . . . .	55
5. Resultados . . . . .	56
6. Conclusiones . . . . .	57
7. Referencias . . . . .	57
4. Metodologías activas como recurso inclusivo con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo . . . . .	61
1. Introducción. . . . .	61
2. Las metodologías activas como recurso educativo . . . . .	64
3. Metodologías activas y calidad docente . . . . .	67
4. Metodologías activas en el aula inclusiva. . . . .	68
5. Conclusiones . . . . .	71
6. Referencias . . . . .	72
5. Altas capacidades intelectuales en la educación del siglo XXI: el papel de la tecnología y gestión . . . . .	77
1. Introducción. . . . .	77
2. Revisión y perspectivas sobre altas capacidades . . . . .	79
2.1. Conceptualización de <i>altas capacidades</i> . . . . .	79
2.2. Cualidades y características que presentan los alumnos con altas capacidades intelectuales. . . . .	82
2.3. Marco legislativo de niños con altas capacidades . . . . .	83
2.4. Medidas de atención dirigidas al alumnado con ACI . . . . .	84
3. Papel de la tecnología ante estudiantes de Aci . . . . .	86
4. Conclusiones . . . . .	88
5. Referencias . . . . .	88

6. El cine en el contexto educativo: la competencia cinematográfica en Educación Primaria. . . . .	93
1. Introducción. . . . .	93
1.1. Justificación de la investigación . . . . .	94
1.2. Objetivos generales y específicos. . . . .	94
2. El cine en el aula de Educación Primaria: la competencia cinematográfica . . . . .	95
2.1. Los medios audiovisuales y el uso del cine como recursos didácticos . . . . .	95
2.2. El cine como objeto de estudio en el aula. . . . .	97
3. La enseñanza-aprendizaje a través del cine: metodología docente. . . . .	98
4. Propuesta didáctica para el aula de Educación Primaria: <i>Tiempos modernos</i> (1936) . . . . .	100
4.1. Desarrollo de una macroactividad . . . . .	101
4.2. El cine como herramienta transmisora de valores: paradigma en el estudio de la Revolución Industrial . . . . .	104
5. Conclusiones . . . . .	106
6. Referencias . . . . .	107
7. Educación inclusiva para la innovación educativa en la universidad: claves pedagógicas y principios de procedimiento . . . . .	109
1. Introducción. . . . .	109
2. Educación inclusiva o educando para la igualdad y la diversidad: claves pedagógicas . . . . .	110
3. Principios de procedimiento para la aplicación de la inclusión en el escenario universitario del siglo XXI . . . . .	114
4. Inclusión y formación universitaria para la innovación educativa . . . . .	117
5. Conclusiones . . . . .	120
6. Referencias . . . . .	121
8. Fundamentación epistemológica de la didáctica de la lengua y la literatura: una perspectiva docente en Educación Primaria. . . . .	125
1. Introducción. . . . .	125
2. Antecedentes . . . . .	126
3. El nacimiento de la didáctica de la lengua y la literatura . . . . .	127

4. La didáctica de la lengua y la literatura: su proceso de consolidación como disciplina científica . . . . .	130
5. Referencias . . . . .	137
9. Pedagogía y competencia digital . . . . .	141
1. Introducción . . . . .	141
2. La investigación sobre los usos pedagógicos de las tecnologías digitales por parte de los docentes . . . . .	144
3. Marcos y estándares para docentes sobre usos pedagógicos de las tecnologías digitales . . . . .	146
4. Formación del profesorado en TIC . . . . .	147
5. Referencias . . . . .	150
10. Good collaborative practices in inclusion: teleseict platform . . . . .	153
1. Introduction . . . . .	153
2. TELESEICT project . . . . .	155
3. TELESEICT.com platform . . . . .	156
4. Conclusions . . . . .	161
5. Acknowledgements . . . . .	162
6. References . . . . .	162
11. Educación sexual virtual: intercambio, memoria y sentido . . . . .	165
1. Introducción . . . . .	165
2. Método . . . . .	167
3. Resultados . . . . .	172
4. Discusión . . . . .	175
5. Conclusiones . . . . .	176
6. Referencias . . . . .	176
12. Japanese passive democracy and education . . . . .	179
1. Introduction . . . . .	179
2. Theoretical framework . . . . .	180
2.1. Democracy . . . . .	180
2.2. Japanese group-oriented culture . . . . .	181
3. Material and method . . . . .	182
3.1. Research methodology . . . . .	182
3.2. Data . . . . .	183
4. Results . . . . .	183



5. Discussion . . . . .	188
6. Conclusion . . . . .	189
7. References . . . . .	189
13. Metodologías activas para la formación en contextos profesionales . . . . .	191
1. Repensar el modelo educativo para dar respuesta a la demanda social actual . . . . .	191
2. Aprendizaje significativo y construcción social del conocimiento . . . . .	192
2.1. Descripción del contexto del proyecto . . . . .	196
2.2. Búsqueda de la bibliografía . . . . .	198
2.3. Valoración crítica de alternativas posibles . . . . .	199
2.4. Diseño y elaboración del proyecto . . . . .	200
2.5. Autoevaluación del aprendizaje obtenido . . . . .	201
3. Roles activos: del rol del profesorado y del alumnado . . . . .	204
4. Referencias . . . . .	205
14. EEES y TIC: buscando un uso responsable . . . . .	207
1. Introducción . . . . .	207
2. Método . . . . .	209
2.1. Objetivos . . . . .	209
2.2. Diseño y participantes . . . . .	210
2.3. Variables e instrumentos . . . . .	210
3. Resultados . . . . .	211
4. Conclusiones y discusión . . . . .	214
5. Referencias . . . . .	216
15. Educación inclusiva y neuroeducación de la salud . . . . .	219
1. Introducción . . . . .	219
2. Educación inclusiva . . . . .	221
3. Historia: de la discapacidad a la inclusión . . . . .	222
4. Neuroeducación . . . . .	224
5. Neuroeducación de la salud . . . . .	225
6. La salud y la calidad de vida: evolución histórica . . . . .	227
7. Conclusiones . . . . .	230
8. Referencias . . . . .	231

16. Diferencias de género en el rendimiento académico en un estudio intrasujetos de formación <i>mobile learning</i> en la Facultad de Educación de Albacete . . . . .	235
1. Introducción . . . . .	235
2. Objetivos . . . . .	237
3. Desarrollo . . . . .	238
3.1. Variables . . . . .	238
3.2. Población y muestra . . . . .	239
3.3. Análisis de fiabilidad de la prueba . . . . .	240
3.4. Intervención educativa . . . . .	241
3.5. Formulario Evaluación Asignatura TEC. . . . .	242
3.6. Resultados . . . . .	244
4. Conclusiones . . . . .	245
5. Referencias . . . . .	246
17. Neurodidáctica y metodología docente . . . . .	247
1. Introducción . . . . .	247
2. Neurodidáctica . . . . .	248
3. Metodología docente . . . . .	250
4. Conclusiones . . . . .	253
5. Referencias . . . . .	253
18. Vulnerabilidad y educación superior: prácticas orientadas a la equidad . . . . .	255
1. Introducción . . . . .	255
2. Presentación de un estudio en el contexto chileno . . . . .	258
3. Resultados . . . . .	259
4. Conclusiones y discusión . . . . .	264
5. Referencias . . . . .	266
19. Valores de cooperación y solidaridad en una comunidad de aprendizaje y su incidencia en la convivencia escolar . . . . .	271
1. Introducción . . . . .	271
2. Valores y comunidades de aprendizaje . . . . .	273
2.1. Aproximación al concepto de <i>valor</i> . . . . .	273
2.2. Importancia de una educación en valores en la escuela . . . . .	275
3. Valores de cooperación y solidaridad en comunidades de aprendizaje . . . . .	276

4. Efectos del trabajo de los valores en comunidades de aprendizaje: mejora de la convivencia escolar . . . . .	278
5. Conclusiones . . . . .	280
6. Referencias . . . . .	280
20. El auge de los <i>open educational resources</i> en educación superior: consideraciones críticas . . . . .	283
1. Introducción. . . . .	283
2. La presencia TIC en la educación del siglo XXI . . . . .	284
3. La adaptación de los <i>open educational resources</i> al contexto actual . . . . .	286
4. Discusión . . . . .	289
5. Referencias . . . . .	291
Sobre los autores. . . . .	295

## Contextos y procesos en investigación educativa

En el ámbito educativo, la investigación es un proceso natural promovido por el propio profesorado como método para adaptar los contenidos teóricos y prácticos a un conjunto de estudiantes con una singularidad particular. Desde este contexto tan particular, las universidades y las instituciones públicas y privadas ligadas a la educación tienen un papel relevante en fomentar la realización de investigaciones que promuevan un cambio real basándose en datos concretos que incorporen los avances en tecnología y metodologías activas a la enseñanza. La contextualización de las investigaciones es uno de los principales factores de efectividad para que las decisiones sobre la innovación tengan éxito. Sin la toma de conciencia de la realidad de las situaciones y problemáticas concretas, toda innovación está abocada al fracaso.

En este trabajo se recopila, en sus diferentes capítulos, una muestra de las investigaciones más actuales en educación en campos tan diversos como la gamificación y las metodologías activas de enseñanza, la educación sexual, la neuroeducación aplicada a diferentes disciplinas, la convivencia escolar, la inclusión educativa, la competencia digital del profesorado y del alumnado o el tratamiento de las altas capacidades intelectuales en el siglo XXI. Es una muestra representativa y actual de las líneas de investigación que se están siguiendo en educación tanto, en el ámbito nacional como internacional, promovidas por investigadores de diversos países y con un tratamiento interdisciplinar de las temáticas.

Si desea más información  
o adquirir el libro  
diríjase a:

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

