

IMPACTO DE UN MODELO DE CODOCENCIA INTERDISCIPLINAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Olga Martín-Carrasquilla¹
Elsa Santaolalla¹
Belén Urosa¹

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales y educativos requieren que la formación docente desarrolle capacidades cognitivas, fomente el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad, e integre la práctica en contextos reales (UNESCO, 2021).

Esta investigación propone un modelo interdisciplinar en tres asignaturas basado en codocencia y trabajo en equipo, compartiendo recursos y tiempos para diseñar propuestas didácticas con metodologías activas. Estas metodologías mejoran la aplicación del conocimiento, el juicio crítico y la toma de decisiones, además de favorecer la participación estudiantil y el aprendizaje en situaciones reales.

La interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje se basa en la integración de conocimientos, la colaboración docente y el diseño de tareas que fomentan el desarrollo de competencias y la resolución de problemas (Arroyo et al., 2020; Ugalde et al., 2020).

Además, la codocencia facilita el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, promoviendo la construcción conjunta del conocimiento (Gladman, 2015). Este enfoque se vincula con la competencia en el trabajo en equipo, reconocida como una estrategia eficaz en la educación superior, ya que potencia el desarrollo académico, afectivo y social de los estudiantes (Loh & Ang, 2020). Investigaciones previas (Duran-Gisbert et al., 2019; Härkki et al., 2021) sugieren que el empleo de modelos de docencia compartida en la formación inicial del profesorado contribuiría a un currículum más flexible y con menos barreras entre disciplinas (Rodríguez et al., 2018), lo que permitiría responder mejor a las demandas futuras.

¹ Universidad Pontificia Comillas.

En España, la implementación del enfoque interdisciplinar es un desafío debido a la fragmentación en materias y profesorado aunque algunas universidades han desarrollado modelos interdisciplinares centrados en competencias y habilidades (Arroyo et al., 2020; Autores, 2021).

Para abordar esta problemática, esta investigación analiza la eficacia de la codocencia interdisciplinar y su impacto en la formación inicial del profesorado en España. Este objetivo se concreta en dos objetivos específicos:

1. Analizar si existen diferencias significativas en el desarrollo de la competencia en trabajo en equipo y en la autoeficacia docente entre los estudiantes que han cursado las asignaturas mediante el modelo y los que no.

2. Comprobar la percepción que tienen los futuros docentes sobre los beneficios y dificultades que conlleva el diseño y la implementación de propuestas interdisciplinares colaborativas con estudiantes de primaria.

2. MÉTODO

2.1. Enfoque y diseño

La investigación se llevó a cabo a través de un diseño cuasiexperimental, con grupos control y experimental no equivalentes y medidas pre/post tratamiento de las variables trabajo en equipo y autoeficacia docente.

Aunque el enfoque de investigación fue principalmente cuantitativo, con el fin de medir de manera más completa la valoración de la experiencia, se recogió de manera cualitativa la percepción de los futuros docentes sobre el modelo.

2.2. Participantes

La investigación incluyó 51 estudiantes del Grado de Educación Primaria (curso 2023-24), con una edad media de 21.63 años (DT = 3.60). De ellos, 74.5% eran mujeres (38) y 25.5% hombres (13). El Grupo Experimental (GE) contó con 28 estudiantes (55%), compuesto por 24 mujeres (86%) y 4 hombres (14%), con edades entre 19 y 45 años (M = 21.57; DT = 4.71). El Grupo Control (GC) incluyó 23 estudiantes (45%), con 14 mujeres (61%) y 9 hombres (39%), con edades entre 20 y 25 años (M = 21.70; DT = 1.52).

Se utilizó un muestreo no probabilístico de conveniencia, con grupos de características sociodemográficas y educativas similares.

2.3. Variables e Instrumentos

El estudio analizó la competencia para el trabajo en equipo de los futuros docentes y la autoeficacia percibida de forma general y en sus dimensiones de Implicación e interacción con los estudiantes, planificación de la enseñanza y selección y diseño de materiales didácticos. La

participación fue voluntaria, y los estudiantes completaron un pretest y un posttest en diferentes momentos del curso.

El cuestionario, aplicado en el pretest, incluía variables sociodemográficas y dos escalas tipo Likert, una de 18 ítems para valorar el trabajo en equipo (Izquierdo et al., 2019) y otra de 17 ítems para medir la autoeficacia docente (de elaboración propia). La Tabla 1 presenta la composición de las escalas y su consistencia interna en la muestra analizada.

Tabla 1

Consistencia interna en la muestra del estudio de las escalas utilizadas

Variable/Dimensión		N.º Items	Alfa de Cronbach
Trabajo en equipo		18	$\alpha = .912$
Autoeficacia docente	Implicación e interacción con los estudiantes	8	$\alpha = .919$
	Planificación de la enseñanza	4	$\alpha = .815$
	Selección y diseño de materiales didácticos	5	$\alpha = .920$
Total		17	$\alpha = .958$

En el posttest se aplicaron de nuevo las escalas de trabajo en equipo y autoeficacia docente del pretest. Además, el posttest del Grupo Experimental incluyó un cuestionario de 11 ítems para evaluar los beneficios y dificultades de las propuestas interdisciplinares. Contenía 4 escalas (valoración, importancia, impacto en la competencia docente y mejoras) y 7 preguntas abiertas sobre beneficios, formación y sugerencias para futuras implementaciones.

2.4. Análisis de datos

2.4.1. Análisis cuantitativo

Se llevó a cabo un primer análisis descriptivo de datos (Media y Desviación Típica) de las variables en las dos medidas del estudio. En segundo lugar, un análisis de varianza mixto (ANOVA) para dos factores, intersujeto (GE/GC) e intrasujeto (Pretest/Posttest), de medidas repetidas. Esto permitió comprobar el efecto principal de cada factor (CE/GC y Pre/Post) y el efecto de interacción entre ambos factores. Previamente se aplicó el estadístico F de Levene para comprobar si se cumplía el requisito de homogeneidad de las varianzas entre los grupos GC (N = 23) y GE (N = 28), tanto en el pretest como en el posttest, siendo no significativo ($p > .05$) en ambos casos en las dos variables del estudio, y para las dimensiones analizadas en la autoeficacia docente, cumpliendo así con el requisito de homocedasticidad requerido en el análisis de varianza. Se estableció un nivel de significación de $p < .05$ y se utilizó el programa IBM SPSS v26 para Windows.

2.4.2. Análisis cualitativo

La información cualitativa recogida en las 7 preguntas abiertas del posttest del Grupo Experimental (N = 28) fue analizada a través del programa NVivo 12, categorizando las respuestas de los sujetos en función de la frecuencia de aparición de conceptos similares. Luego, en una discusión conjunta las investigadoras, ajustaron las categorías iniciales, fusionando aquellas con pocas respuestas en temáticas más generales. Por ejemplo, las categorías “cambio

de perspectiva didáctica”, “innovación” y “creatividad” se integraron en “posibilidades didácticas que ofrece la interdisciplinaridad”. Este proceso reiterativo de refinamiento de temas y subtemas siguió la metodología propuesta por Linneberg y Korsgaard (2019), hasta definir las categorías finales: seguridad y autoconfianza, posibilidades didácticas de la interdisciplinaridad, competencias docentes, trabajo en equipo, motivación, y valor de la enseñanza en contexto real.

3. RESULTADOS

3.1 Mejora de competencias docentes: Trabajo en equipo y Autoeficacia Docente

La tabla 2 resume los datos descriptivos y los resultados de las variables trabajo en equipo y autoeficacia docente, así como de las tres dimensiones consideradas en esta última variable. Los valores mínimos y máximos posibles de cada medida están entre corchetes.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de las variables del estudio

Variable/Dimensión	Grupo	N	Pretest		Posttest		
			M	DT	M	DT	
Trabajo en equipo [18-90]	GE	28	74.89	10.02	75.61	11.58	
	GC	23	77.17	10.16	77.45	11.61	
Autoeficacia docente	Implicación e interacción con los estudiantes [8-48]	GE	35.07	6.76	42.89	4.68	
		GC	39.30	5.95	41.78	5.92	
	Planificación de la enseñanza [12-72]	GE	16.96	3.49	20.57	2.70	
		GC	23	18.52	2.87	19.74	3.05
	Selección y diseño de materiales didácticos [5-30]	GE	28	19.50	5.36	24.96	3.31
		GC	23	22.14	4.09	24.86	4.27
Total [17-102]	GE	28	71.54	14.88	88.43	9.51	
	GC	23	80.13	12.09	86.26	12.31	

Los resultados muestran que la media de todos los grupos supera el punto medio en Trabajo en equipo, Autoeficacia docente y dos de sus dimensiones. Los futuros docentes perciben un buen desempeño en trabajo en equipo y autoeficacia docente. Dentro de la autoeficacia docente, destacan Implicación e interacción con los estudiantes y Selección y diseño de material didáctico.

La única competencia con una media inferior al punto medio de su escala fue la Planificación docente. La tabla 3 muestra los resultados de los análisis de varianza (ANOVA) para las variables principales y para las dimensiones analizadas en la autoeficacia docente.

Tabla 3
Resultados del ANOVA para las variables y dimensiones del estudio

Variables/Dimensiones	Factor intrasujeto		Factor intersujeto		Interacción	
	F	Parcial Eta2	F	Parcial Eta2	F	Parcial Eta2
Trabajo en equipo [18-90]	0.19	.00	0.01	.54	0.03	.00
Autoeficacia docente	56.77 ***	.54	1.06	.02	12.41**	.20
Implicación e interacción con los estudiantes [8-48]	37.38***	.43	1.21	.02	10.06**	.17
Planificación de la enseñanza [12-72]	38.45***	.44	0.22	.01	9.43**	.16
Selección y diseño de materiales didácticos [5-30]	28.60***	.38	1.63	.03	3.23	.06

Nota. **p < .01; ***p < .001

El efecto intrasujeto (pre/post) fue estadísticamente significativo ($p < .001$) en la Autoeficacia docente general y sus tres dimensiones. Aunque el efecto intersujeto (GE/GC) no fue significativo, se hallaron evidencias empíricas ($p < .01$) de interacción entre ambos factores en la Autoeficacia docente general, así como en las dimensiones de Interacción y Planificación docente.

No se encontraron diferencias significativas en la variable Trabajo en equipo, ni en los efectos principales ni en la interacción.

3.2 Beneficios y dificultades de diseñar e implementar proyectos interdisciplinares

Los futuros docentes del Grupo Experimental otorgaron una valoración muy alta a la implementación de propuestas interdisciplinares colaborativas con estudiantes de primaria. En una escala del 1 al 10, el posttest reflejó una media de 9.17 (DT = 0.89), mientras que consideraron que este tipo de propuestas son clave en su formación docente (M = 8.8; DT = 0.90).

Además, los resultados muestran que la experiencia en un contexto real de aprendizaje les ayudó a identificar mejoras (M = 9.14; DT = 0.77) y a sentirse más competentes para diseñar futuras actividades interdisciplinares (M = 9.5; DT = 0.60).

El análisis cualitativo de las respuestas abiertas de los 28 participantes confirma que la codocencia interdisciplinaria colaborativa fue altamente positiva y se asoció con seis aspectos clave: la mejora en la seguridad y autoconfianza (N=11; 39.2%), el descubrimiento de las posibilidades didácticas que ofrece la interdisciplinariedad (N=8; 28.6%), la adquisición de competencias docentes (N=8; 28.6%), el trabajo en equipo (N=6; 21.4%), la motivación (N=7; 25%), y el valor de la enseñanza en contexto real de aprendizaje (N=18; 64.3%).

4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados indican que los estudiantes tienen una percepción positiva sobre su capacidad de trabajo en equipo, su autoeficacia docente general y dos de sus dimensiones: Implicación e interacción con los estudiantes y Análisis, diseño y selección de recursos didácticos. No obstante, su percepción sobre la Planificación docente fue inferior a la media, posiblemente debido a su limitada experiencia en esta área.

Aunque todos los estudiantes valoraron positivamente el trabajo en equipo (medias entre 74.89 y 77.45 en una escala de 18 a 90), no se encontraron evidencias de mejora en esta competencia. Este resultado concuerda con estudios previos (Arroyo et al., 2020; Rodríguez et al., 2018; Ugalde, 2020), que atribuyen la falta de progreso al alto nivel inicial de los futuros docentes en esta habilidad. Sin embargo, investigaciones como la de Loh y Ang (2020) sugieren que la ausencia de mejora también podría deberse a dificultades en la participación equitativa

dentro de los grupos, lo que resalta la necesidad de fortalecer la formación en habilidades de negociación.

Los resultados muestran una mejora estadísticamente significativa ($p < .001$) en la autoeficacia docente, tanto en la escala general como en sus tres subdimensiones. Esto es consistente con estudios previos que indican que las propuestas interdisciplinarias en la formación inicial, especialmente en escenarios de simulación entre iguales, fortalecen la autoconfianza (Ugalde et al., 2020) y la autoeficacia docente (Kickbusch et al., 2022; Lazarides et al., 2021).

La principal aportación de esta investigación es que la mejora fue significativamente mayor ($p < .01$) en el Grupo Experimental, particularmente en la Autoeficacia general, la Implicación e interacción con los estudiantes y la Planificación docente. Este último resultado es especialmente relevante, ya que la Planificación docente era la única dimensión en la que todos los estudiantes inicialmente estaban por debajo del punto central de la escala. La participación en proyectos que implican trabajo planificado con niños y niñas demuestra su valor para mejorar esta competencia.

Por otro lado, en la dimensión de Selección y diseño de recursos didácticos, no se encontraron diferencias significativas en la mejora entre los grupos.

Las respuestas cualitativas confirmaron los resultados de los cuestionarios y coinciden con estudios previos, como el de Ferguson y Wilson (2011), que destacan la importancia de que los futuros docentes experimenten modelos interdisciplinarios de codocencia para comprender sus ventajas y desafíos. En general, el alumnado valoró positivamente la experiencia interdisciplinaria colaborativa (Karrera et al., 2014) y reconoció su importancia en la formación docente (Arroyo et al., 2020). Además, en línea con Gladman (2015), se observó que este enfoque mejora la comprensión del contenido, fomenta la participación y la interacción con compañeros y docentes.

Coincidiendo con Coleman et al. (2023), esta investigación evidencia que la codocencia en programas interdisciplinarios permite a los futuros docentes analizar modelos de colaboración entre especialidades, fomentando la construcción de conocimiento desde diversas perspectivas.

Uno de los factores clave para el éxito fue la concurrencia de varias asignaturas en el mismo curso académico, lo que permitió generar un modelo interdisciplinario de codocencia. Sin embargo, aunque Pla-Campas et al. (2022) destacan que trabajar con grupos reducidos facilita la planificación y coordinación, en este caso, el tamaño reducido de la muestra representó una limitación del estudio.

La oportunidad de implementar proyectos interdisciplinarios en contextos reales con niños de primaria fue clave para la formación de los estudiantes, ayudándolos a ganar seguridad y desarrollar competencias docentes, como sugieren Fernández et al. (2013). Esta experiencia les permitió evaluar sus propuestas, identificar fortalezas y debilidades, y generar espacios de mejora, en línea con lo señalado por Coleman et al. (2023).

Los estudiantes identifican como principales dificultades la carga excesiva de trabajo en relación con el tiempo disponible y la necesidad de mayor interacción con los docentes para resolver dudas. Se subraya la importancia de contar con espacios y tiempos compartidos para

facilitar la coordinación docente y el trabajo colaborativo entre estudiantes (Karrera et al., 2014; Loh & Ang, 2020; Pla-Campas et al., 2022).

El estudio destaca la necesidad de que las instituciones promuevan modificaciones en los planes de estudio que impulsen la transdisciplinariedad entre docentes, permitiendo una mayor integración curricular (Arroyo et al., 2020; Ugalde et al., 2020). Se evidencia que la codocencia interdisciplinar mejora la autoeficacia docente, especialmente en la interacción con los estudiantes y la planificación, aunque la muestra limita la generalización de los resultados.

Los hallazgos confirman el valor de los enfoques interdisciplinares en el desarrollo del pensamiento crítico, flexible y creativo, resaltando la importancia de avanzar en esta línea para ofrecer modelos replicables que fomenten la cooperación y la investigación en la formación docente.

5 REFERENCIAS

- Arroyo, M., Pinedo, R., & de la Iglesia, M. (2020). Coordinación docente e interdisciplinariedad para la adquisición de competencias en el Grado de Educación Primaria e Infantil: Percepciones de alumnado y profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 102-117. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.009>
- Coleman, H., Boit, R., Butterworth, L., La Paro, K., Ricks, T., Hestenes, L., Ozdemir, M., & Aal-Anubiab, A. (2023). Effective teaching strategies: Pre-service teachers' experiences in team taught courses in an interdisciplinary Early Childhood teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103937>
- Duran-Gisbert, D., Flores-Coll, M., Mas-Torelló, O., & Sanahuja-Gavaldà, J. (2019). Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores. *REIRE*, 12(2), 1–11. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227430>
- Ferguson, J., & Wilson, J. (2011). The co-teaching professorship: Power and expertise in the co-taught higher education classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(1), 52e68. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_1/REFIEDU_6_1_3.pdf
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J., & Rosario, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en la educación superior: Un análisis a nivel individual y de contexto. *Anales de Psicología*, 29(3), 865–875. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341>
- Gladman, A. (2015). Team teaching is not just for teachers! Student perspectives on the collaborative classroom. *TESOL Journal*, 6(1), 130e148. <https://doi.org/10.1002/tesj.144>
- Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2021). Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188>

- Izquierdo, T., Asensio, E., Escarbajal, A., & Rodríguez, J. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543-559. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Karrera, I., Zulaika, T., & Aldaz, J. (2014). Actuaciones Interdisciplinarias del Profesorado Universitario: Desarrollo y Evaluación de las Competencias Genéricas de Grado en la Formación de Estudiantes de Educación Primaria. *Profesorado*, 18(3), 285-303. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182COL8.pdf>
- Kickbusch, S., Dawes, L., Kelly, N., & Nickels, K. (2022). Developing Mathematics and Science Teachers' Ability to Design for Active Learning: A Design-based Research Study. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(9). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2022v47n9.5>
- Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., & Göllner, R. (2021). Teacher Self-efficacy and Enthusiasm: Relations to Changes in Student-perceived Teaching Quality at the Beginning of Secondary Education. *Learning and Instruction*, 73(8), 1001435. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101435>
- Linneberg, M., & Korsgaard, S. (2019). Coding qualitative data: A synthesis guiding the novice. *Qualitative Research Journal*, 19(3), 259-270. <https://doi.org/10.1108/QRJ-12-2018-0012>
- Loh, R., & Ang, C. (2020). Unravelling cooperative learning in higher education: A review of research. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 22-39. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.2>
- Pla-Campas, G., Simó-Gil, N., & Arumí-Prat, J. (2022). Análisis de los efectos de un proyecto innovador de codocencia en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 93-104. <https://doi.org/10.6018/reifop.499111>
- Rodríguez, G., Ibarra, M., & Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-208. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14457>
- Ugalde, L., Bernaras, E., Rodríguez, E., & Odria, A. (2020). El Trabajo Interdisciplinar de Módulo como herramienta para el desarrollo de competencias transversales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.1), 243-262. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.76567>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

BUENAS PRÁCTICAS DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO

Naroa Uria-Olaizola¹
Carmen Olano-Iriarte²
Alaitz Amezua-Urrutia³

1. INTRODUCCIÓN

Los modelos educativos para personas con discapacidad han experimentado una evolución significativa a lo largo del tiempo, pasando de la segregación a la educación integradora y, posteriormente, a la inclusiva. En las últimas décadas, la educación inclusiva ha cobrado gran importancia a nivel mundial (Plancarte, 2017). La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2006 y representó un hito decisivo, ya que reconoció el derecho fundamental de las personas con discapacidad a recibir una educación inclusiva en igualdad de condiciones con los demás. Se reconoce, por tanto, el derecho de las personas con discapacidad a la educación (BOE, 2008).

En este contexto, el marco legal que regula los centros educativos del País Vasco es el Decreto 77/2023 (LOMLOE), publicado el 30 de mayo de 2023 con el objetivo de seguir mejorando el modelo educativo vasco. Entre otros elementos fundamentales, este decreto establece lo siguiente (*DECRETO 77/2023, de 30 de Mayo, de Establecimiento Del Currículo de Educación Básica e Implantación En La Comunidad Autónoma de Euskadi, 2023*):

"Definir y desarrollar el currículo de la Educación Básica para lograr la inclusión de todo el alumnado, un desarrollo personal equilibrado, una ciudadanía crítica, igualitaria, activa y constructiva, así como facilitar el acceso a futuros procesos formativos" (Gobierno Vasco, 2023, p.6).

¹ Departamento de Educación, Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto, 48007 Bilbao, España; naroa.uria@deusto.es

² Departamento de Educación, Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto, 48007 Bilbao, España; carmen.olano@deusto.es.

³ Departamento de Educación, Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto, 48007 Bilbao, España; alaitz.amezua@deusto.es.

Por lo tanto, se debe promover la inclusión de todas las personas para fomentar su desarrollo integral.

La inclusión educativa busca garantizar que todo el alumnado aprenda en entornos de calidad, sin distinciones (Castillo-Briceño, 2015). Es una responsabilidad compartida entre docentes, familias, investigadores y directivos, ya que implica una actitud positiva hacia el cambio (Robles, 2020; Simón, 2016). Además de beneficiar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), la escuela inclusiva mejora la afectividad, la aceptación y el rendimiento académico de toda la comunidad escolar (Cortés, 2010).

A pesar de los avances legislativos y sociales en materia de inclusión, aún persisten numerosos desafíos, especialmente en el ámbito escolar (Sandoval et al., 2019). Las personas con discapacidad siguen enfrentándose a barreras que limitan su acceso a una educación de calidad y su plena participación en la vida escolar. Estas barreras pueden estar relacionadas con actitudes discriminatorias, la falta de recursos adecuados o la ausencia de programas de sensibilización y formación para la comunidad educativa (Covarrubias, 2019).

En este contexto, los Programas de Sensibilización sobre Discapacidad (PSD) surgieron para responder a la necesidad de implementar estrategias que fomenten la comprensión, la empatía y la aceptación de la diversidad (Castelli et al., 2023). Durante la etapa escolar, la implementación de PSD puede generar cambios positivos en las actitudes hacia la discapacidad (Felipe et al., 2018).

Estas teorías han dado lugar a diversas estrategias para modificar las actitudes hacia las personas con discapacidad (Donaldson, 1987, citado en Felipe et al., 2018): contacto indirecto o directo con personas con discapacidad, información sobre la discapacidad, uso de mensajes persuasivos, simulación de la discapacidad y participación en grupos de debate.

Este estudio tiene como objetivo analizar el impacto de los Programas de Sensibilización sobre Discapacidad (PSD) en el contexto escolar. A través de estos programas, se busca evaluar en qué medida contribuyen a modificar actitudes, reducir prejuicios y fomentar una educación más inclusiva.

2. MÉTODO

Se llevaron a cabo sesiones de sensibilización en colaboración con la asociación Marea Urdina en seis centros educativos del País Vasco, con la participación de alumnado de entre 9 y 13 años. La intervención, realizada entre el 23 de septiembre y el 4 de diciembre de 2024, tuvo como objetivo concienciar a los estudiantes sobre la realidad de las personas con discapacidad.

2.1. Intervención

En total, cada aula recibió 10 horas de intervención, distribuidas en cinco sesiones de dos horas cada una dinamizadas por dos profesionales. Se abordaron diferentes tipos de discapacidad: sensoriales, físicas, cognitivas, del desarrollo y enfermedades raras. En estas sesiones se utilizaron diferentes técnicas de sensibilización, como la simulación, el contacto