

Isabel María Mercader Rubio
Nieves Gutiérrez Ángel
María del Mar Fernández Martínez
María Dolores Pérez Esteban
(coords.)

Nuevos escenarios psicológicos, educativos y sociales en la educación superior

Nuevos escenarios psicológicos,
educativos y sociales
en la educación superior

Isabel María Mercader Rubio,
Nieves Gutiérrez Ángel,
María del Mar Fernández Martínez
y María Dolores Pérez Esteban (coords.)

Nuevos escenarios
psicológicos, educativos
y sociales en la educación
superior

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Nuevos escenarios psicológicos, educativos y sociales en la educación superior*

Primera edición: mayo de 2024

© Isabel María Mercader Rubio, Nieves Gutiérrez Ángel, María del Mar Fernández Martínez y María Dolores Pérez Esteban (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

ISBN: 978-84-10054-17-2

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Introducción	11
1. La reciprocidad entre la inteligencia emocional, la sostenibilidad y el desarrollo social en el ámbito universitario	15
ISABEL MERCADER RUBIO; NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL	
2. La competencia digital a través de la educación superior como medio para la sostenibilidad y el desarrollo social.	29
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL; ISABEL MERCADER RUBIO	
3. La inteligencia emocional docente como factor protector resiliente en profesores y profesoras de universidad.	43
CRISTINA PINEL MARTÍNEZ; CARMEN MARÍA HERNÁNDEZ GARRE; THANIA DÍAZ VARGAS	
4. Hacia un futuro inclusivo: avances y desafíos en la educación superior	61
MARÍA DOLORES PÉREZ-ESTEBAN; MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ; SANDRA ELIZABETH ALBÁN MORALES	

5. Alumnado con discapacidad en el aula universitaria: el papel del docente para la atención a la diversidad y el desarrollo de la resiliencia	77
MARÍA DOLORES PÉREZ-ESTEBAN; CRISTINA PINEL MARTÍNEZ; ISABEL ANA EGUIZABAL ROMÁN	
6. Metodologías para la formación inicial del profesorado en interculturalidad	93
VICTORIA FIGUEREDO CANOSA; MACARENA CASTELLARY LÓPEZ	
7. Cómo diseñar situaciones de aprendizaje en educación física: del currículo al aula.	103
ANTONIO GRANERO-GALLEGOS; GINÉS D. LÓPEZ-GARCÍA; MARÍA CARRASCO-POYATOS	
8. Educación Física y modelos pedagógicos para una universidad más inclusiva: el modelo de responsabilidad personal y social y el aprendizaje cooperativo.	123
DAVID MANZANO-SÁNCHEZ; ANTONIO GRANERO-GALLEGOS; GINÉS D. LÓPEZ-GARCÍA; MARÍA CARRASCO-POYATOS	
9. El poder de los elementos tipográficos en el proceso de lectura: protocolos experimentales utilizando <i>eye tracking</i>	141
ANA RITA TEIXEIRA; SONIA BRITO-COSTA; SILVIA ESPADA; FERNANDA ANTÚNES	
10. Cómo desarrollar la enseñanza musical, desde una realidad inclusiva, en la Educación Superior.	157
MACARENA CASTELLARY LÓPEZ; VICTORIA FIGUEREDO CANOSA; JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN	
11. El aprendizaje basado en juegos para favorecer las competencias cognitivas del alumnado con dificultades de aprendizaje	171
CARMEN MARÍA HERNÁNDEZ GARRE; ANTONIO MARTÍNEZ SÁNCHEZ; MARIA LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ	

12. Intervención social educativa integral ante la violencia escolar	181
MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ; ISABEL ANA EGUIZÁBAL ROMÁN; ESTEFANÍA GONZÁLEZ SALAS	
Sobre las coordinadoras.	199

Introducción

En la actualidad las investigaciones centradas en el contexto social y educativo y la relación entre ambos son cada vez más numerosas, abordando para ello distintos escenarios de índole psicológica, educativa y social.

Esta triple intervención conduce a que en el presente libro abarquemos tanto el currículo no formal como el currículo regulado, escolar y formal a través de distintas disciplinas que pretenden demostrar el hecho de que la educación forma parte del concepto de *sostenibilidad*, en cuanto a la promoción de la igualdad de oportunidades, y el aprendizaje equitativo. Así como la gran importancia del contexto social, en concreto a partir de la movilidad social, y la justicia social. Y el contexto vital, en cuanto a la calidad de vida, la cooperación y el empoderamiento.

De tal manera, el capítulo uno analiza las publicaciones existentes en la literatura específica sobre la inteligencia emocional y la educación sostenible. Y pone de manifiesto el hecho de que el desarrollo sostenible exitoso conlleva la capacitación emocional para poder, así, enfrentarse a situaciones educativas altamente emocionales.

A continuación, el segundo capítulo estudia las publicaciones existentes en la literatura específica sobre la competencia digital y la educación sostenible. Demostrando la imperante necesidad de formar digitalmente a nuestro alumnado, y el hecho de que los dispositivos digitales e internet deben ser considerados como un medio para lograr una sociedad que se rija por los

principios de la justicia social, la equidad y la sostenibilidad a nivel social.

Por su parte, el capítulo tres investiga la relación entre la inteligencia emocional y la resiliencia en el profesorado universitario, los cuales muestran altos niveles de resiliencia de manera general y dimensional. Manifestando que la resiliencia y la inteligencia emocional se encuentran correlacionadas positiva y fuertemente entre sí, tanto a nivel general como a nivel dimensional.

A continuación, el cuarto capítulo pretende reflexionar hacia dónde avanzan los cambios en la educación superior en materia de inclusión, afirmando que la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior representa un avance significativo en la búsqueda de la equidad y la diversidad en el ámbito académico.

En cuanto al capítulo cinco, se abordan distintos métodos para la atención a la diversidad en el aula universitaria a través de una revisión bibliográfica. Obteniendo como principales resultados el hecho de que el papel del profesor es fundamental para garantizar un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo. Asimismo, para lograrlo, los docentes deben poseer un profundo conocimiento de las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad y estar comprometidos en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas.

El capítulo sexto ofrece un extenso recorrido acerca de distintas metodologías que el profesorado en formación inicial puede aplicar de cara al tratamiento de la interculturalidad en el aula. Llegando a la conclusión de que las metodologías más idóneas para la formación intercultural del profesorado son aquellas que favorecen la reflexión sobre las distintas visiones y actitudes ante la diversidad cultural, así como el trabajo en colaboración y la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y destrezas.

Por su parte, el séptimo capítulo plantea distintas pautas a tener en cuenta a la hora de diseñar situaciones de aprendizaje centradas en la enseñanza de la Educación Física. A partir de distintas orientaciones generales para el diseño de situaciones de aprendizaje, y las fases correspondientes para su programación.

El capítulo ocho aborda el tratamiento de distintos modelos pedagógicos para la obtención de una enseñanza universitaria más inclusiva a partir del modelo de responsabilidad personal y social y el aprendizaje cooperativo. Donde comprende la impor-

tancia de la innovación educativa en la educación superior en general, y en el caso de la Educación Física en particular. Ello, abarcando tanto los pasos para su implementación como la descripción del rol docente.

Por su parte, el noveno capítulo se centra en los procesos lectores y tiene como finalidad estudiar el impacto de diferentes elementos tipográficos en la atención y legibilidad del usuario utilizando el sistema de seguimiento ocular (*Gazepoint*). Los resultados presentan un conjunto de elementos y variantes tipográficas que pueden ayudar a los diseñadores a tomar decisiones y crear proyectos más eficaces, usables, accesibles y atractivos.

El capítulo diez indaga acerca de cómo desarrollar la enseñanza musical inclusiva en el contexto universitario. Apostando que el docente en esta área debe ser adaptarse a lo que está disponible en cada momento, en cualquier lugar y en cualquier situación.

Asimismo, el capítulo once versa sobre el aprendizaje basado en juegos para favorecer las competencias cognitivas del alumnado con dificultades de aprendizaje a partir de un estudio exploratorio de la literatura. Obteniendo como principales resultados el hecho de que su empleo reporta una serie de beneficios relacionados con las funciones ejecutivas: la mejora en fluidez lectora, el progreso en comprensión lectora y, por consiguiente, en la mayoría de las competencias académicas.

Finalmente, el capítulo doce trata de la relevancia de la intervención tanto de carácter social como educativo de manera integral ante la violencia escolar. Apuesta por que, en contextos de dificultades de convivencia, con episodios de *bullying*, la educación institucional tiene que abrirse a la integralidad de la intervención social educativa.

La reciprocidad entre la inteligencia emocional, la sostenibilidad y el desarrollo social en el ámbito universitario

ISABEL MERCADER RUBIO
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL

1. Introducción

Sobre el concepto de *sostenibilidad*, son numerosos las aportaciones que intentan definirlo (Bjornberg *et al.*, 2015). No obstante, desde las aportaciones teóricas existe acuerdo unánime ante todas aquellos rasgos que concretan tal concepto, estrechamente relacionados con el contexto social, en concreto con la movilidad social, y la justicia social. El contexto vital, en cuanto a la calidad de vida, la cooperación y el empoderamiento. Y el contexto educativo, en cuanto a la promoción de la igualdad de oportunidades, y el aprendizaje equitativo (Ketschau, 2015).

Sin duda alguna, en la sociedad actual los estudios e investigaciones generadas alrededor de los conceptos de *sostenibilidad* y *educación* son cada vez más prevalentes (Bucea-Manea *et al.*, 2020; Napal *et al.*, 2020). Sin embargo, desde estas aportaciones, hemos de aclarar que no todos los rasgos del concepto son igualmente abarcados desde la investigación (Cai *et al.*, 2022). Quedando relegados a un segundo plano aquellos trabajos investigadores que han tenido por finalidad el tratamiento de temáticas relacionadas con el apoyo social, distintos determinantes psicológicos, o la relación entre la sostenibilidad y las emocionales (Saito, 2013).

Centrándonos en las emociones, su estudio como factor aislado ha dado lugar con el devenir de los años a un nuevo paradigma y junto con ello, estas han pasado de ser consideradas como

aspectos perturbadores cognitivamente, a ser consideradas como aspectos principales en la solución de los problemas diarios para un individuo (Rey y Extremera, 2012; Zaccagnini, 2004) suponiendo uno de los campos de estudio más recientes dentro de la psicología y las emociones (Jiménez y López-Zafra, 2008).

Ante él, encontramos dos grandes corrientes o modelos (Petrides y Furnham, 2000), que se corresponden con los modelos de habilidad y los modelos mixtos (García del Castillo-López *et al.*, 2013; Mayer *et al.*, 2000; Petrides y Furham, 2000, 2001). En este trabajo nos vamos a centrar en los modelos de habilidad los cuales comprenden a la inteligencia emocional como la suma de distintas habilidades relacionadas con la capacidad para detectar, emplear, discernir y dominar las emociones (Mayer y Salovey, 1997), haciendo alusión tanto al terrero intrapersonal como al interpersonal (Mayer *et al.*, 2004). Todo ello articulado a partir de un modelo compuesto por cuatro secciones o ramas, y el hecho de que cada una de ellas disponga de una serie de habilidades. Donde cada sección, y las habilidades que las integra, se desarrollan en un rumbo distinto y se configuran atendiendo a su complejidad (Salovey *et al.*, 2008). Tales secciones se corresponden con la regulación reflexiva de las emociones, la comprensión y análisis de las emociones, la facilitación emocional del pensamiento y la percepción, valoración y expresión de las emociones (Cabello *et al.*, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; García del Castillo-López *et al.*, 2013; Mayer y Salovey, 1997).

Por todo ello, el conjunto de todas estas habilidades se corresponde con el concepto global de *inteligencia emocional*, en el que el protagonismo recae en las habilidades para reflexionar en cuanto a las emociones, y el potencial de estas para beneficiar y dirigir el pensamiento (Mayer y Salovey, 1997), en la que no tienen cabida ningún aspecto de la personalidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

Por consiguiente, la inteligencia emocional es considerada una aptitud de cara tanto al procesamiento de las emociones como del razonamiento, los cuales se interrelacionan con la finalidad de aportar un razonamiento más práctico, y un pensamiento más inteligente (Mayer y Salovey, 1997), así como la capacidad para utilizarlo en distintas circunstancias de nuestra vida diaria (Salovey y Pizarro, 2003).

2. Objetivos

El objetivo de este trabajo es analizar las publicaciones existentes en la literatura específica sobre la inteligencia emocional y la educación sostenible.

3. Método

El método de este trabajo se basa en la fundamentación empírica correspondiente a la revisión bibliográfica, cuya finalidad es inspeccionar, recabar y analizar los resultados acerca de las distintas aportaciones de carácter científico que hayan sido publicadas desde el año 2020 hasta el año 2023. Es decir, se trata de un trabajo de indagación documental, a partir del total de publicaciones acerca de una temática en concreto.

El proceso seguido se compone de cuatro fases siguiendo el modelo de Miller *et al.* (2016):

3.1. Fase 1: términos de búsqueda

El primer paso fue la confección de un diagrama con los principales constructos abarcados en la búsqueda, los cuales se aplicaron tanto en la base de datos de Web of Science como de Scopus. En la propia búsqueda empleamos este diagrama (figura 1) como punto de origen en la búsqueda. Para ello, además, empleamos como descriptores: “inteligencia emocional” y “desarrollo sostenible”.

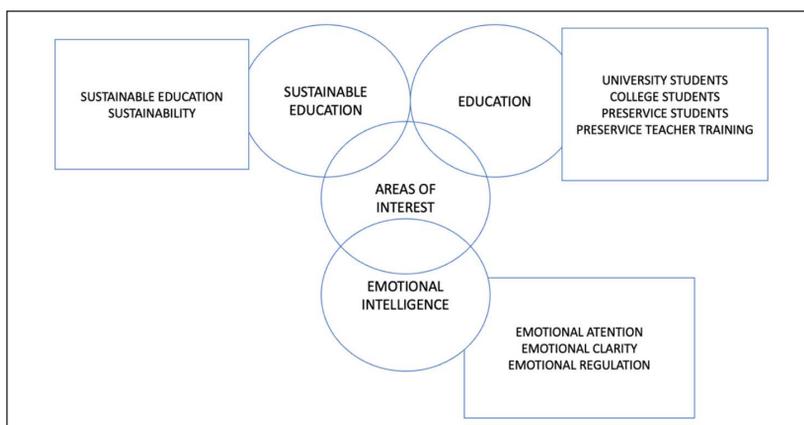


Figura 1. Esquema de términos y ejes temáticos

3.2. Fase 2: selección según criterios de inclusión y exclusión

Escogimos los siguientes criterios de inclusión:

- Publicaciones comprendidas entre los años 2020 y 2023.
- Acceso libre o abierto al texto completo.
- Idioma de publicación en inglés, portugués o español.
- Investigaciones cuya muestra estuviera integrada por estudiantes universitarios.

Tras este procedimiento, se analizó de manera individual cada publicación atendiendo a: el título, el resumen y la propia publicación completa. Además, se utilizaron los indicadores de selección proporcionados por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009), tales como revistas revisadas por pares, bases de datos referenciadas e índices de citas.

3.3. Fase 3: análisis de calidad metodológica e indicadores basados en evidencia científica

Empleamos los siete indicadores para investigar la calidad y efectividad de las investigaciones encontrados, los cuales se refieren a la alineación de la teoría, hallazgos, confiabilidad y validez, detalles descriptivos de los participantes y el estudio, muestra y consistencia de los hallazgos, y conclusiones con los datos.

3.4. Fase 4: fiabilidad y resultados

Para conseguir la replicabilidad de los resultados obtenidos en nuestra búsqueda, construimos la confiabilidad tanto de los criterios de selección como de los criterios de codificación durante cada fase. Asimismo, analizamos los resultados de manera cualitativa e individual. Por lo tanto, se fundamentó y graficó el procedimiento seguido atendiendo a la declaración PRISMA (Moher *et al.*, 2009; Page *et al.*, 2021) (figura 2).

En definitiva, el procedimiento llevado a cabo se corresponde con: en primer lugar, analizar los documentos relacionados con inteligencia emocional y el desarrollo de la sostenibilidad en estudiantes universitarios; en segundo lugar, identificamos qué va-

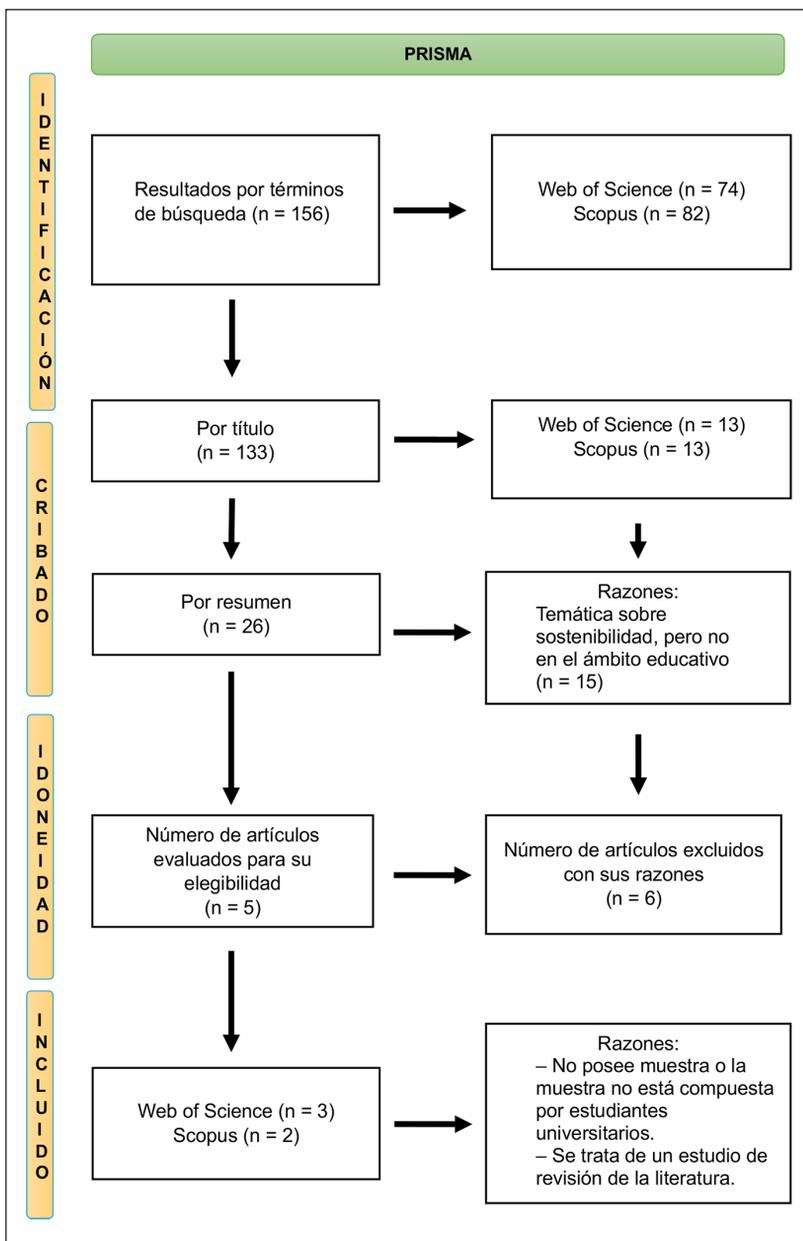


Figura 2. Diagrama de flujo de los resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios de Moher *et al.* (2009, 2014; Page *et al.*, 2021)

riables estaban implicadas en este proceso; y, en tercer lugar, se realizó un análisis comparativo entre los distintos constructos teóricos abarcados.

4. Resultados

Los resultados encontrados se resumen en la tabla 1.

Tabla 1. Resumen de los hallazgos principales

Autores	Participantes			Objetivo	Resultados
	Muestra	Grupos	Metodología e instrumentos		
Guillén <i>et al.</i> (2022)	N = 340 estudiantes universitarios	No hay	Cuestionario elaborado <i>ad hoc</i> y cuestionarios estandarizados	Mostrar cómo la inteligencia emocional de los estudiantes influyó en su resiliencia, con repercusiones en su compromiso y desempeño académico	La inteligencia emocional se relacionó positivamente con la resiliencia, que a su vez se relacionó con compromiso y, en consecuencia, resultó en un mejor rendimiento académico
Ramli <i>et al.</i> (2022)	N = 340 estudiantes universitarios de titulaciones relacionadas con la educación	No hay	Cuestionario elaborado <i>ad hoc</i>	Medir el efecto de las estrategias de enseñanza, la creación de redes y el aprendizaje del desarrollo sostenible	El indicador de redes tiene la relación más fuerte con el aprendizaje para el desarrollo sostenible para desarrollar habilidades verdes y la inteligencia emocional
Sanabrias-Moreno <i>et al.</i> (2023)	N = 442 estudiantes universitarios de titulaciones relacionadas con la educación	No hay	Cuestionarios estandarizados: – TMMS-24 – SWLS-C – EFIG	Analizar la relación entre inteligencia emocional y calidad de vida en estudiantes universitarios de carreras relacionadas con educación	En relación con la inteligencia emocional, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en la dimensión atención y los hombres en la claridad y reparación emocional

Nogueira <i>et al.</i> (2023)	N = 184 estudiantes universitarios de titulaciones relacionadas con la ingeniería	No hay	Cuestionarios estandarizados	Investigar si las emociones la inteligencia afecta la motivación de los estudiantes para aprender más sobre la sostenibilidad y si juega un papel en moderar las relaciones entre esas variables	Los hallazgos revelan que las mujeres tienen creencias más fuertes e intenciones hacia la sostenibilidad que los hombres y que los estudiantes con mayor inteligencia emocional están más motivados para aprender más sobre la sostenibilidad
Estrada <i>et al.</i> (2021)	N = 550 estudiantes universitarios	No hay	Cuestionario elaborado <i>ad hoc</i>	Mostrar cómo la inteligencia emocional es una dimensión esencial en el desarrollo y gestión de las competencias emocionales necesarias para construir sociedades sostenibles, y juega un papel clave en la optimización del rendimiento académico de los estudiantes	Se demostró que la inteligencia está relacionada positivamente con la compasión y niveles más altos de compromiso

Fuente: elaboración propia

De esta manera, nuestros resultados demuestran la relación entre la inteligencia emocional y otro tipo de constructos, tanto de índole psicológica como pueden ser la resiliencia, el compromiso, la motivación o la compasión (Estrada *et al.*, 2021; Guillén *et al.*, 2022; Nogueira *et al.*, 2023), como educativa, como la mejora del rendimiento académico o el aprendizaje para el desarrollo sostenible (Guillén *et al.*, 2022; Ramli *et al.*, 2022).

Además, conviene señalar el hecho de que nuestros resultados en cuanto a la propia inteligencia emocional ponen de manifiesto el hecho de que las mujeres tengan una mayores niveles de inteligencia emocional que los hombres (Nogueira *et al.*, 2023; Sanabrias-Moreno *et al.*, 2023), al igual que ocurre con las creencias y las intenciones hacia la sostenibilidad.

No obstante, también hemos de señalar las limitaciones encontradas en las investigaciones fruto de nuestra búsqueda, las cuales se reflejan en la tabla 2.

Tabla 2. Limitaciones de los resultados

Autores	Limitaciones en antecedentes	Limitaciones en el método	Limitaciones en el planteamiento
Guillén <i>et al.</i> (2022)	Referencias actuales	Tamaño muestral adecuado, pero no indica la especialización de los estudiantes universitarios. Ni el nombre de los cuestionarios empleados	Indica el objetivo, pero no las hipótesis ni la pregunta de investigación
Ramli <i>et al.</i> (2022)	Referencias actuales. Aunque también emplea referencias de más de diez años	Tamaño muestral pequeño	Indica el objetivo, pero no las hipótesis ni la pregunta de investigación
Sanabrias-Moreno <i>et al.</i> (2023)	Referencias actuales	Tamaño muestral adecuado, pero no indica la procedencia de los estudiantes universitarios	Indica el objetivo, pero no las hipótesis ni la pregunta de investigación
Nogueira <i>et al.</i> (2023)	Referencias actuales	Tamaño muestral pequeño. No indica el nombre de los cuestionarios empleados	Indica el objetivo y las hipótesis, pero no la pregunta de investigación
Estrada <i>et al.</i> (2021)	Referencias actuales. Aunque también emplea referencias de más de diez años	Tamaño muestral adecuado	Indica el objetivo y las hipótesis, pero no la pregunta de investigación

Fuente: elaboración propia

Así, encontramos que la mayoría de nuestros resultados emplean referencias actuales, pero en algunos casos es destacable el hecho de la aparición de referencias bibliográficas con más de diez años en cuanto a una limitación en los antecedentes (Estrada *et al.*, 2021; Ramli *et al.*, 2022).

Por otro lado, atendiendo a la metodología empleada por cada una de las investigaciones, también hemos de destacar que en algunos casos el tamaño de la muestra es reducido si atendemos al tamaño de la población al que se ha dirigido el estudio, en este caso estudiantes universitarios (Estrada *et al.*, 2021; Ramli *et al.*, 2022). También en este sentido hemos de destacar como una limitación encontrada el hecho de que varias publicaciones no indican en su método el nombre del cuestionario estandarizado empleado (Guillén *et al.*, 2022; Nogueira *et al.*, 2023). Fi-

nalmente, otra de las limitaciones encontradas en este apartado se corresponde con el hecho de la ausencia de una descripción exhaustiva de las características de carácter sociodemográfico de la muestra, como puede ser el hecho de no indicar la especialización, titulación o procedencia de los estudiantes universitarios (Guillén *et al.*, 2022; Nogueira *et al.*, 2023).

En tercer lugar, en cuanto a las limitaciones encontradas en el planteamiento, si bien es cierto que todos los resultados encontrados indican el objetivo de la investigación, ninguno de ellos expone la pregunta de investigación, por lo que en ocasiones no queda claro cuál es la intención o qué finalidad educativa se pretende responder con tal trabajo de investigación (Estrada *et al.*, 2021; Guillén *et al.*, 2022; Nogueira *et al.*, 2023; Ramli *et al.*, 2022; Sanabrias-Moreno *et al.*, 2023)

5. Discusión

La educación para el desarrollo sostenible se corresponde con una manera de entender la educación a partir de un carácter holístico y transformador, en la que la inteligencia emocional puede contribuir a la mejora de ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, que la educación para el desarrollo sostenible sea exitosa va a conllevar la capacitación emocional para poder, así, enfrentarse a situaciones educativas altamente emocionales.

En este sentido, incluso la agenda 2030 para el desarrollo sostenible apuesta por las prioridades hacia la consecución de una sociedad más justa y educativa, apostando, además, por la educación como una de las principales vías para conseguir tal fin. Ante ello no hemos de olvidar la importancia de la promoción de las habilidades emocionales, es decir, la apuesta por la promoción de la inteligencia emocional enfocada en un nuevo paradigma educativo basado en la consecución final del equilibrio emocional, y consideradas en la actualidad como habilidades que contribuyen a la consecución de los objetivos propuestos por la mencionada agenda anteriormente (Cristóvão *et al.*, 2023).

Parece claro destacar que los resultados encontrados en esta investigación ponen de relieve el hecho de que la inteligencia emocional debe ser considerada como una habilidad y una he-

ramienta para y con la educación, y como una vía de consecución del desarrollo sostenible (Nogueira *et al.*, 2023).

Así pues, desde estas líneas queremos apostar por el hecho de que debe ser la educación quien promocióne el desarrollo emocional de los estudiantes, con una doble finalidad: por un lado, mejorar las habilidades emocionales propias del alumnado, y, por otro, establecer las bases para la consecución de una sociedad más sostenible y cooperativa.

6. Conclusiones

Una sociedad que apuesta por el desarrollo sostenible también debe hacerlo por los aspectos emocionales, sin olvidar otro tipo de factores de índole financiera, social, medioambiental, y científica. Por ello, desde estas líneas queremos apostar por el interés de desarrollar la inteligencia emocional desde la educación, y no solamente por los propios resultados educativos, sino también por su valor en la formación de ciudadanos que gozan de un bienestar emocional y que esto a su vez se convierte en una vía para el desarrollo sostenible.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado con la ayuda recibida por la convocatoria de Grupos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes (bienio 2023-2024) de la Universidad de Almería (Referencia del proyecto: 23_24_1_02; título: *La gamificación como estrategia docente para la atención a la diversidad funcional en educación superior*).

7. Referencias

- Ángel, N., García-Sánchez, J. N., Mercader-Rubio, I., García-Martín, J. y Brito-Costa, S. (2022). Digital Competence, Validation and Differential Patterns between Spanish and Portuguese Areas as Assessed from the Latest PISA Report as a Pathway to Sustainable Education and Social Concerns. *Sustainability*, 14(19), 12721.
- Bjornberg, K. E., Skogh, I. B. y Strömberg, E. (2015). Integración de la sostenibilidad social en la educación en ingeniería en el KTH Royal

- Institute of Tecnología. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16, 639-649.
- Bucea-Manea, T. R., Bucea-Manea, T., Simón, V. E., Illic, D., Braicu, C. y Manea, N. (2020). Sostenibilidad en la educación superior: La relación entre el equilibrio entre el trabajo y la vida personal y las instalaciones de e-learning XR. *Sustainability*, 12, 5872.
- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D. y Extremera, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 155-166.
- Cai, Y., Wang, L., Bi, Y. y Tang, R. (2022). ¿Cómo puede la comunidad profesional influir en el compromiso laboral de los docentes? El papel mediador de la autoeficacia docente. *Sustainability*, 14, 10029.
- Carrión-Martínez, J. J., Luque-de la Rosa, A., Fernández-Cerero, J. y Montenegro-Rueda, M. (2020). Tecnologías (TIC) en Educación para Desarrollo Sostenible: Una Revisión Bibliográfica. *Sustainability*, 12, 3288.
- Cebrián, G. y Junyent, M. (2015). Competencias en Educación para el Desarrollo Sostenible: Explorando la Mirada de los Estudiantes de Docencia. *Sustainability*, 7, 2768-2786
- Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J. y Reyes-de-Cózar, S. (2021). Sostenibilidad y Competencia Digital Docente en la Educación Superior. *Sustainability*, 13, 12354.
- *Cristóvão, A. M., Valente, S., Rebelo, H. y Ruivo, A. F. (2023). Emotional education for sustainable development: a curriculum analysis of teacher training in Portugal and Spain. *Front. Educ.*, 8, 1165319. DOI: 10.3389/educ.2023.1165319
- De la Calle, AM., Pacheco-Costa, A., Gómez-Ruiz, M. Á. y Guzman-Simon, F. (2021). Entendiendo la Competencia Digital Docente en el Marco de Sostenibilidad Social: Una Revisión Sistemática. *Sustainability*, 13, 13283.
- Delors, J. (1996). Aprendizaje: El tesoro interior. En: *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*.
- Eizenberg, E. y Jabareen, Y. (2017). Sostenibilidad social: un nuevo marco conceptual. *Sustainability*, 9, 68.
- *Estrada, M., Monferrer, D., Rodríguez, A. y Moliner, M. Á. (2021). Does emotional intelligence influence academic performance? The role of compassion and engagement in education for sustainable development. *Sustainability*, 13(4), 1721.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y

- Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 85-108.
- García del Castillo-López, A., García del Castillo, J. A. y Marzo, J. C. (2013). La relevancia de la inteligencia emocional en la prevención del consumo de alcohol. *Información Psicológica*, 104, 100-111.
- *Guillén, M. E., Tirado, D. M. y Sánchez, A. R. (2022). The impact of COVID-19 on university students and competences in education for sustainable development: Emotional intelligence, resilience and engagement. *Journal of Cleaner Production*, 380, 135057.
- Hamburgo, I. y Lütgen, G. (2019). Brecha digital, inclusión digital y educación inclusiva. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6, 193-206.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios: Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Ketschau, T. J. (2015). La Justicia Social como Vínculo entre la Sostenibilidad y las Ciencias de la Educación. *Sustainability*, 7, 15754-15771.
- Lahmidi, M. B., Huerta, R. M. M. y Serra, S. C. (2019). Tecnologías digitales y educación para el desarrollo sostenible. Un análisis de la producción científica. *Pixel-Bit Rev. Medios Educ.*, 54, 83-106.
- Martzoukou, K., Fulton, C., Kostagiolas, P. y Lavranos, C. (2020). Un estudio de las competencias digitales autopercebidas de los estudiantes de educación superior para el aprendizaje y la participación en línea en la vida cotidiana. *Rev. Iberoam. Educ. Distancia*, 20, 283-303.
- Mata, L., Clipa, O. y Tzafilkou, K. (2020). Desarrollo y Validación de una Escala para Medir la Actitud de los Docentes Universitarios hacia el Uso Ético de las Tecnologías de la Información para una Educación Sostenible. *Sustainability*, 12, 6268.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En: P. Salovey y D. J. Sluyter (eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. En: R. J. Sternberg (eds.). *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press.

- Napal, M., Mendióroz-Lacambra, A. M. y Penalva, A. (2020). Herramientas didácticas de la sostenibilidad en la era digital. *Sustainability*, 12, 3366.
- *Nogueira, T., Castro, R. y Magano, J. (2023). Engineering Students Education in Sustainability: The Moderating Role of Emotional Intelligence. *Sustainability*, 15(6), 5389.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42(5-6), 449-461.
- Ramírez-Montoya, M. S. y García-Peñalvo, F. J. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje. *Rev. Iberoam. Educ. Distancia*, 20, 29-47.
- *Ramli, S., Rasul, M. S., Affandi, H. M., Rauf, R. A. A. y Pranita, D. (2022). Analysing teaching strategy, reflection and networking indicators towards learning for sustainable development (Isd) of green skills. *Journal of Technical Education and Training*, 14(1), 63-74.
- Rey, L. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87-101.
- Saito, K. (2013). Preferencias sociales bajo riesgo: Igualdad de oportunidades versus igualdad de resultados. *Soy Economía Revista*, 103, 3084-3101.
- Salovey, P., Detweiler-Bedell, B. T., Detweiler-Bedell, J. B. y Mayer, J. D. (2008). Emotional Intelligence. En: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones e I. Feldman (eds.). *Handbook of Emotions* (pp. 533-547). The Guilford Press.
- Salovey, P. y Pizarro, D. (2003). The value of emotional intelligence. En: R. Sternberg, J. Lautrey y T. Lubart (eds.). *Models of intelligence: International perspectives* (pp. 263-278). American Psychological Association.
- *Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M. L. y Cachón-Zagalaz, J. (2023). Emotional Intelligence, Quality of Life, and Concern for Gender Perspective in Future Teachers. *Sustainability*, 15(4), 3640.
- Tripathi, S. y Bajpai, A. (2021). Viviendo en el mundo de hoy: Reflexiones sobre las interacciones entre la tecnología y los patrones relacionales humanos. *Tecnología Soc.*, 67, 101706
- Visser, W. y Elkington, J. (1999). *Caníbales con tenedores*. Publicación Capstone.
- Williams, J. (2021). *Clics Contra la Humanidad: Libertad y Resistencia en la era de la Distracción Tecnológica*. Gatopardo Ensayo.

- Willis, P., McKenzie, S. y Harris, R. (2009). Introducción: Desafíos en la educación vocacional y de adultos para la sustentabilidad social. En: *Repensar el trabajo y el aprendizaje. Educación Vocacional y de Adultos para la Sostenibilidad Social*. Springer.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional*. Biblioteca Nueva.

La competencia digital a través de la educación superior como medio para la sostenibilidad y el desarrollo social

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
ISABEL MERCADER RUBIO

1. Introducción

En la actualidad, se considera que la base teórica para la comprensión del término referente a la *sostenibilidad* parte de la toma en consideración de aspectos como la educación sostenible, las preocupaciones sociales, el medio ambiente, la economía, la justicia social y los derechos humanos (Visser y Elkington, 1999; Willis *et al.*, 2009). Sin embargo, dado el auge y la consolidación del uso y empleo de los dispositivos digitales e internet en la sociedad actual, la alfabetización digital también se contempla actualmente como un elemento indispensable de cara la consecución de la sostenibilidad (Williams, 2021). Dicha alfabetización digital actualmente debe ser comprendida como aquellas habilidades, capacidades y competencias necesarias para el uso de la tecnología, los dispositivos y las herramientas digitales, lo cual también engloba a las actitudes y comportamientos críticos y reflexivos en su uso (Martzoukou *et al.*, 2020).

Además, pese a que en torno al término *sostenibilidad* existe un gran entramado conceptual no unánime (Bjornberg *et al.*, 2015), hemos de destacar el hecho de que sí existe consenso a la hora de indicar cuáles son las características que lo configuran, las cuales se relacionan con el aprendizaje equitativo, la promo-

ción de la igualdad de oportunidades, la movilidad social, la justicia social, la calidad de vida, la cooperación y el empoderamiento (Ketschau, 2015).

Ante ello, la educación se encuentra frente a unas necesidades sociales en las que debe formar a un alumnado de manera eficiente y digital, para que dicha formación se convierta en un medio para desenvolverse de manera óptima en la sociedad (Hamburgo y Lütgen, 2019). Una sociedad que se caracteriza por ser altamente cambiante, reconceptualizada y sometida a distintas modificaciones de manera continua (De la calle *et al.*, 2021), donde el uso y empleo de los dispositivos digitales e internet son considerados como indispensables en nuestro día a día en distintos ámbitos, ya sea social, organizativo, o educativo (Tripathi y Bajpai, 2021). Y, por tanto, la educación es la encargada de impulsar tanto la competencia digital de manera equitativa en aras de mejorar la cohesión social y la sociedad sostenible (De la calle *et al.*, 2021) como el bienestar general en sus distintos ámbitos: social, económico o educativo (Bjornberg *et al.*, 2015).

Conforme a todo lo expuesto, desde estas líneas apostamos por el hecho de que el compromiso y fomento de la competencia digital de los estudiantes repercutirá positivamente no solamente en sus propios dominios y habilidades digitales, sino que, dando un paso más allá, esta mejora de la competencia digital también posee un gran calado en el logro del deseado desarrollo sostenible, educativo y social de una comunidad (Ángel *et al.*, 2022; Lahmidi *et al.*, 2019). De tal manera, podemos establecer que la promoción de todos aquellos factores que impulsen la competencia digital del alumnado, también estarán impulsando una sociedad sostenible (De la Calle *et al.*, 2021).

Ante estos hechos, la vía de consecución de tales pretensiones es la educación (Colás-Bravo *et al.*, 2021), siendo esta el elemento clave para la consecución de la accesibilidad a la competencia digital (De la Calle *et al.*, 2021). Lo cual se traduce en la necesidad de apostar por la promoción y organización de programas de formación específicos para ello, prácticas educativas innovadoras, o puesta en marcha de distintos recursos educativos (Eizenberg y Jabareen, 2017). Sin embargo, pese a esta buena declaración de intenciones se hace preciso detenernos para reflexionar

acerca de cuáles son las competencias digitales que desde el ámbito educativo se están desarrollando de cara a la promoción de la sostenibilidad.

2. Objetivos

El objetivo de este trabajo es analizar las publicaciones existentes en la literatura específica sobre la competencia digital y la educación sostenible.

3. Método

La metodología empleada se corresponde con una la revisión bibliográfica que tiene por objetivo examinar y compendiar todas aquellas publicaciones científicas que desde el año 2020 hasta el año 2023 se han publicado. Por tanto, nuestro estudio parte de una investigación de carácter documental, a partir del compendio de publicaciones ya existentes sobre un tema o problema.

Para llevarlo a cabo, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases siguiendo el modelo de Miller *et al.* (2016).

3.1. Fase 1: términos de búsqueda

En esta fase, elaboramos un esquema de términos de búsqueda de las bases de datos Web of Science y Scopus. Tras ello, accedimos a cada una de las citadas bases de datos para realizar la búsqueda propiamente dicha de las publicaciones. A su vez, empleamos un esquema de términos y ejes temáticos como punto de partida para analizar los resultados de ambas bases de datos en busca de cualquier publicación relacionada con el descriptor “competencia digital” y el descriptor “desarrollo social” (figura 1).

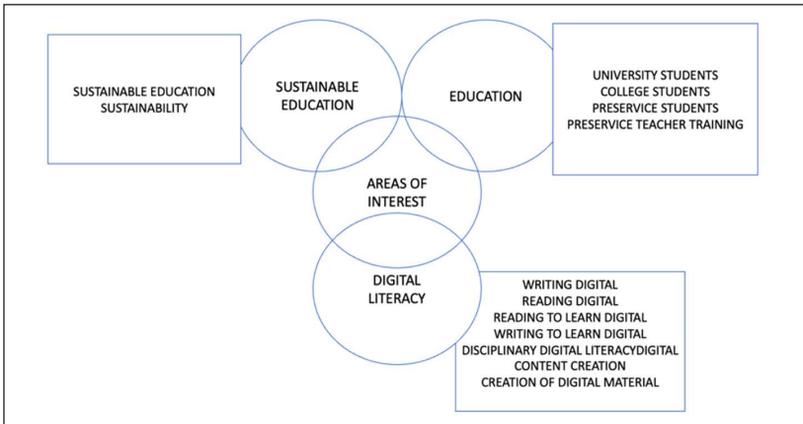


Figura 1. Esquema de términos y ejes temáticos

3.2. Fase 2: selección según criterios de inclusión y exclusión

Como criterios de inclusión se emplearon:

- Año de publicación entre 2020 y 2023
- Disponibilidad de texto completo
- Idioma de publicación en inglés, portugués o español
- Muestra compuesta por estudiantes universitarios

Una vez obtenidos los primeros resultados, se seleccionaron a partir del título, el resumen y el uso de instrumentos estandarizados en su metodología. Rechazamos los estudios que utilizaban instrumentos *ad hoc* para medir la competencia digital. Además, se utilizaron los indicadores de selección proporcionados por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009), tales como revistas revisadas por pares, bases de datos referenciadas e índices de citas.

3.3. Fase 3: análisis de calidad metodológica e indicadores basados en evidencia científica

Asimismo, utilizamos siete indicadores para analizar la calidad y efectividad de los estudios. Estos fueron: alineación de la teoría, hallazgos, confiabilidad y validez, detalles descriptivos de los

participantes y el estudio, muestra y consistencia de los hallazgos, y conclusiones con los datos.

3.4. Fase 4: fiabilidad y resultados

Con la finalidad de garantizar la replicabilidad de los resultados, establecimos la confiabilidad tanto de los criterios de selección como de los criterios de codificación durante cada fase. Además, los resultados se analizaron de manera cualitativa. Por ello, se documentó y graficó el procedimiento a seguir según la declaración PRISMA (Moher *et al.*, 2009; Page *et al.*, 2021) (figura 2). El enfoque clave de nuestro trabajo fue: primero, analizar los documentos relacionados con la alfabetización digital de estudiantes universitarios; segundo, identificar qué variables afectan la alfabetización digital; y tercero, realizar un análisis comparativo entre las distintas variables analizadas.

4. Resultados

Los resultados encontrados se analizan se resumen en la tabla 1.

Tabla 1. Resumen de los hallazgos principales

Autores	Participantes			Objetivo	Resultados
	Muestra	Grupos	Metodología e instrumentos		
Deroncele-Acosta <i>et al.</i> (2023)	N = 1238 profesores universitarios	No hay	Entrevistas	Identificar núcleos positivos de profesores en su desempeño exitoso después de covid-19	Transformación digital y la innovación tecnológica, así como los procesos directamente asociados a su dinamización
Sun <i>et al.</i> (2022)	N = 501 posgraduados universitarios	No hay	Entrevistas	Explorar la relación entre la alfabetización informacional en línea plataformas, procesos de intercambio y la innovación	La alfabetización informacional tiene un efecto predictivo positivo sobre el desempeño en innovación de los posgraduados

Jokhan <i>et al.</i> (2022)	N = 1523 estudiantes universitarios	GE: 1271 GC: 252	Implementación de una intervención y cuestionario	Analizar la influencia de la inteligencia artificial para predecir el desempeño de los estudiantes en el primer año	La IA es muy útil para predecir el desempeño de los estudiantes en una etapa temprana
Kuleto <i>et al.</i> (2022)	N = 150 estudiantes universitarios	No hay	Observación participante, estudio de casos modelo de estudio y observación	Analizar la presencia de la <i>blockchain</i> como herramienta de mejora del sistema educativo sostenible	La tecnología <i>blockchain</i> tuvo un efecto muy positivo, y demostró su influencia en el rendimiento del aprendizaje
Díez <i>et al.</i> (2021)	N = 283 estudiantes universitarios	No hay	Cuestionario elaborado <i>ad hoc</i> y validado por los propios autores	Demostrar la integración de las políticas internacionales y estrategias nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global en docentes iniciales	Mejora de la alfabetización digital de los docentes y avanzar en la reflexión sobre su funcionamiento y uso
Leal <i>et al.</i> (2021)	N = 293 estudiantes universitarios	No hay	Encuesta mundial	Analizar la influencia de la pandemia de la covid en la educación sostenible	Los profesores que enseñan sostenibilidad en la educación superior tienen sólidas competencias en alfabetización digital
Khan <i>et al.</i> (2022)	N = 300 estudiantes universitarios	No hay	Cuestionario	Examinar los factores que impulsan la alfabetización digital en las instituciones superiores	Las habilidades críticas, las habilidades operativas, el estilo de aprendizaje visual, el estilo de aprendizaje colaborativo y el sistema de aprendizaje mejoran la alfabetización digital

Fuente: elaboración propia

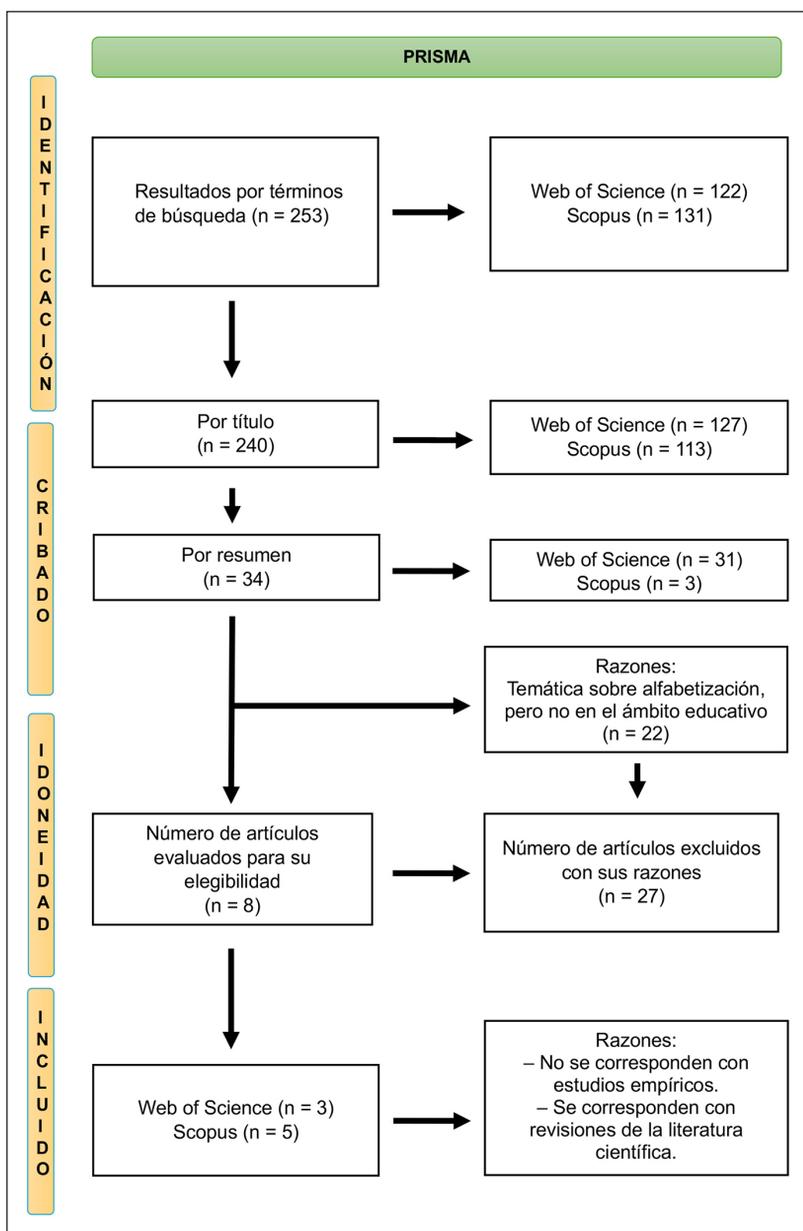


Figura 2. Diagrama de flujo de los resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios de Moher *et al.* (2009, 2014; Page *et al.*, 2021)

Tal y como se puede comprobar, las investigaciones encontradas como fruto de nuestra revisión se corresponden con aquellas que emplean tanto una metodología de corte cualitativo a través de las entrevistas (Deroncele-Acosta *et al.*, 2023; Kuleto *et al.*, 2022; Sun *et al.*, 2022), como otro tipo de diseños de investigación, en este caso relacionados con un diseño cuantitativo a través de instrumentos como encuestas o cuestionarios (Díez *et al.*, 2021; Khan *et al.*, 2022; Leal *et al.*, 2021). Es la única investigación que en su diseño aplica tanto un grupo control como un grupo experimental, con la finalidad analizar los resultados de la implementación de una actuación didáctica en cuanto a la alfabetización digital la realizada por Jokhan *et al.* (2022).

En cuanto a la temática foco de interés de tales investigaciones, encontramos cómo la pandemia y sus consecuencias siguen siendo objeto de interés dentro de nuestros resultados (Deroncele-Acosta *et al.*, 2023; Leal *et al.*, 2021). Las cuales han dejado paso a temas más novedosos como puede ser la influencia de la inteligencia artificial (Jokhan *et al.*, 2022), o la presencia de la *blockchain* (Kuleto *et al.*, 2022).

No obstante, también hemos de reflexionar desde un punto de vista crítico e identificar cuáles son las limitaciones presentadas en nuestros resultados, las cuales se exponen en la tabla 2. De tal manera, como principales limitaciones podemos destacar en cuanto a los antecedentes, el hecho de que son diversos los estudios que pese a aplicar referencias actualizadas, también hacen alusión a referencias de más de diez años (Jokhan *et al.*, 2022; Khan *et al.*, 2022; Kuleto *et al.*, 2022; Sun *et al.*, 2022).

Por otro lado, en cuanto al método, hemos de destacar que muchas de las investigaciones encontradas el tamaño muestral no es adecuado, siendo escaso (Díez *et al.*, 2021; Kuleto *et al.*, 2022; Leal *et al.*, 2021). Así como el hecho de que en los resultados encontrados se indica que la muestra está compuesta por estudiantes universitarios, pero no se determina a qué titulaciones universitarias pertenecen (Deroncele-Acosta *et al.*, 2023; Jokhan *et al.*, 2022; Sun *et al.*, 2022).

Finalmente, en cuanto a las limitaciones relacionadas con el planteamiento, principalmente encontramos la limitación de que la mayoría de los artículos encontrados, si bien hacen alu-

sión al objetivo, no indican las hipótesis o preguntas de investigación (Deroncele-Acosta *et al.*, 2023; Díez *et al.*, 2021; Khan *et al.*, 2022; Kuleto *et al.*, 2022; Leal *et al.*, 2021; Sun *et al.*, 2022).

Tabla 2. Limitaciones de los resultados

Autores	Limitaciones en antecedentes	Limitaciones en el método	Limitaciones en el planteamiento
Deroncele-Acosta <i>et al.</i> (2023)	Referencias actuales	Tamaño muestral adecuado, pero no indica la especialización de los profesores universitarios	Indica el objetivo, pero no las hipótesis ni la pregunta de investigación
Sun <i>et al.</i> (2022)	Referencias actualizadas, pese a emplear también referencias de hace más de diez años	Tamaño muestral adecuado, pero no indica la titulación universitaria de procedencia de los estudiantes	Indica el objetivo, pero no las hipótesis ni la pregunta de investigación
Jokhan <i>et al.</i> (2022)	Referencias actualizadas, pese a emplear también referencias de hace más de diez años	Tamaño muestral adecuado, pero no indica la titulación universitaria de procedencia de los estudiantes	Indica el objetivo y las hipótesis, pero no la pregunta de evaluación. Falta argumentar el porqué de la investigación
Kuleto <i>et al.</i> (2022)	Referencias actualizadas, pese a emplear también referencias de hace más de diez años	El tamaño de la muestra es pequeño	Indica el objetivo, pero no las hipótesis ni la pregunta de investigación
Díez <i>et al.</i> (2021)	Referencias no actuales, de más de veinte años	El tamaño de la muestra es pequeño	Indica el objetivo y las hipótesis, pero no la pregunta de evaluación. Falta argumentar el porqué de la investigación
Leal <i>et al.</i> (2021)	Referencias actuales	El tamaño de la muestra es pequeño	Indica el objetivo y las hipótesis, pero no la pregunta de evaluación. Falta argumentar el porqué de la investigación
Khan <i>et al.</i> (2022)	Referencias actualizadas, pese a emplear también referencias de hace más de diez años	Tamaño muestral adecuado	Indica el objetivo y las hipótesis, pero no la pregunta de evaluación. Falta argumentar el porqué de la investigación

Fuente: elaboración propia

5. Discusión

Tal y como muestran los resultados obtenidos en nuestra revisión de la literatura científica sobre el tema, las cuestiones relacionadas con la sostenibilidad y la educación son cada vez más prevalentes en nuestra sociedad (Bucea-Manea *et al.*, 2020). En ella, además, es imperante la enseñanza de la competencia digital, puesto que los dispositivos digitales e internet son herramientas prácticamente inherentes en la educación, las cuales ofrecen aprendizajes más flexibles, motivadores y personalizados al alumnado (Napal *et al.*, 2020).

Sin embargo, nuestros resultados también muestran que no todas las dimensiones del desarrollo sostenible son tratadas de manera igualitaria desde las investigaciones analizadas. De tal manera, encontramos que el principio que goza de mayor número de investigaciones es el principio que hace alusión a la equidad (Cai *et al.*, 2022). Siendo menos numerosas las investigaciones cuya finalidad ha residido, por ejemplo, en aspectos relacionados con cuestiones de sostenibilidad y emocionales, como el apoyo social, la participación o distintos determinantes psicológicos que pueden influir (Saito, 2013).

Es en este sentido donde los dispositivos digitales e internet adquieren protagonismo, a partir de la consideración de la sostenibilidad como medio para lograr una sociedad que se rija por los principios de la justicia social, la equidad y la sostenibilidad a nivel social (Cebrián y Junyent, 2015). Bajo este prisma la educación no pasa solamente por la instrucción, sino por el fomento de una educación en valores y actitudes, cuya mayor finalidad es el desarrollo pleno e integral del sujeto, y a su vez, la erradicación de las consecuencias negativas que determinados aspectos sociales poseen, como la pobreza, exclusión o represión (Delors, 1996).

En definitiva, hablar de *sostenibilidad educativa* implica una educación estrechamente vinculada a tres aspectos básicos: la inclusión, la igualdad, y la calidad donde las TIC y los dispositivos digitales, y, por supuesto, las competencias digitales requieren del aprovechamiento de nuevos conocimientos, así como de una enorme vivacidad y adaptabilidad (Carrión-Martínez *et al.*, 2020; Mata *et al.*, 2020; Ramírez-Montoya y García-Peñalvo, 2017).

6. Conclusiones

Los resultados aportados por este trabajo demuestran la relación existente desde la literatura científica entre la sostenibilidad y las competencias relacionadas con la alfabetización digital, abarcando aspectos como la transformación digital, la innovación tecnológica, la reflexión sobre su uso y funcionalidad, y la apuesta por el tratamiento de las habilidades de tipo crítico, operativo, y colaborativo de cara a fomentar la alfabetización digital. Y apostando por que la vía para la consecución de una sociedad más sostenible pasa por la educación y la formación en competencias digitales del alumnado universitario.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado con la ayuda recibida por la convocatoria de Proyecto I+D+i con código PID2020-114508RB-I00 con título: *La familia ante un escenario escolar no presencial: competencias, diversidad, resiliencia e impacto económico (FAMIESCUELA'ON)*.

7. Referencias

- Ángel, N., García-Sánchez, J. N., Mercader-Rubio, I., García-Martín, J. y Brito-Costa, S. (2022). Digital Competence, Validation and Differential Patterns between Spanish and Portuguese Areas as Assessed from the Latest PISA Report as a Pathway to Sustainable Education and Social Concerns. *Sustainability*, 14(19), 12721.
- Bjornberg, K. E., Skogh, I. B. y Strömberg, E. (2015). Integración de la sostenibilidad social en la educación en ingeniería en el KTH Royal Institute of Tecnología. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16, 639-649.
- Bucea-Manea, T. R., Bucea-Manea, T., Simón, V. E., Illic, D., Braicu, C. y Manea, N. (2020). Sostenibilidad en la educación superior: La relación entre el equilibrio entre el trabajo y la vida personal y las instalaciones de e-learning XR. *Sustainability*, 12, 5872.
- Cai, Y., Wang, L., Bi, Y. y Tang, R. (2022). ¿Cómo puede la comunidad profesional influir en el compromiso laboral de los docentes? El papel mediador de la autoeficacia docente. *Sustainability*, 14, 10029.
- Carrión-Martínez, J. J., Luque-de la Rosa, A., Fernández-Cerero, J. y Montenegro-Rueda, M. (2020). Tecnologías (TIC) en Educación

- para Desarrollo Sostenible: Una Revisión Bibliográfica. *Sustainability*, 12, 3288.
- Cebrián, G. y Junyent, M. (2015). Competencias en Educación para el Desarrollo Sostenible: Explorando la Mirada de los Estudiantes de Docencia. *Sustainability*, 7, 2768-2786.
- Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J. y Reyes-de-Cózar, S. (2021). Sostenibilidad y Competencia Digital Docente en la Educación Superior. *Sustainability*, 13, 12354.
- De la Calle, AM., Pacheco-Costa, A., Gómez-Ruiz, M. Á. y Guzman-Simon, F. (2021). Entendiendo la Competencia Digital Docente en el Marco de Sostenibilidad Social: Una Revisión Sistemática. *Sustainability*, 13, 13283.
- Delors, J. (1996). Aprendizaje: El tesoro interior. En: *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*.
- *Deroncela-Acosta, A., Palacios-Núñez, M. L. y Toribio-López, A. (2023). Digital Transformation and Technological Innovation on Higher Education Post-COVID-19. *Sustainability*, 15(3), 2466.
- *Diez, R., Domínguez, A., Ponsoda, S. y Ortuño, B. (2021). Social Science Pedagogy as a Way of Integrating Sustainable Education and Global Citizenship into the Initial Training of Pre-Primary Teachers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 975-989.
- Eizenberg, E. y Jabareen, Y. (2017). Sostenibilidad social: un nuevo marco conceptual. *Sustainability*, 9, 68.
- Hamburgo, I. y Lütgen, G. (2019). Brecha digital, inclusión digital y educación inclusiva. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6, 193-206.
- *Jokhan, A., Chand, A. A., Singh, V. y Mamun, K. A. (2022). Increased digital resource consumption in higher educational institutions and the artificial intelligence role in informing decisions related to student performance. *Sustainability*, 14(4), 2377.
- Ketschau, T. J. (2015). La Justicia Social como Vínculo entre la Sostenibilidad y las Ciencias de la Educación. *Sustainability*, 7, 15754-15771.
- *Khan, N., Sarwar, A., Chen, T. B. y Khan, S. (2022). Connecting digital literacy in higher education to the 21st century workforce. *Knowledge Management & E-Learning*, 14(1), 46-61. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2022.14.004>
- *Kuleto, V., Bucea-Manea-Țoniș, R., Bucea-Manea-Țoniș, R., Ilić, M. P., Martins, O. M., Ranković, M. y Coelho, A. S. (2022). The potential of blockchain technology in higher education as perceived by students in Serbia, Romania, and Portugal. *Sustainability*, 14(2), 749.

- Lahmidi, M. B., Huerta, R. M. M. y Serra, S. C. (2019). Tecnologías digitales y educación para el desarrollo sostenible. Un análisis de la producción científica. *Pixel-Bit Rev. Medios Educ.*, 54, 83-106.
- *Leal Filho, W., Price, E., Wall, T., Shiel, C., Azeiteiro, U. M., Mifsud, M., y LeVasseur, T. J. (2021). COVID-19: the impact of a global crisis on sustainable development teaching. *Environment, Development and Sustainability*, 23, 11257-11278.
- Martzoukou, K., Fulton, C., Kostagiolas, P. y Lavranos, C. (2020). Un estudio de las competencias digitales autopercebidas de los estudiantes de educación superior para el aprendizaje y la participación en línea en la vida cotidiana. *Rev. Iberoam. Educ. Distancia*, 20, 283-303.
- Mata, L., Clipa, O. y Tzafilkou, K. (2020). Desarrollo y Validación de una Escala para Medir la Actitud de los Docentes Universitarios hacia el Uso Ético de las Tecnologías de la Información para una Educación Sostenible. *Sustainability*, 12, 6268.
- Napal, M., Mendióroz-Lacambra, A. M. y Penalva, A. (2020). Herramientas didácticas de la sostenibilidad en la era digital. *Sustainability*, 12, 3366.
- Ramírez-Montoya, M. S. y García-Peñalvo, F. J. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje. *Rev. Iberoam. Educ. Distancia*, 20, 29-47.
- Saito, K. (2013). Preferencias sociales bajo riesgo: Igualdad de oportunidades versus igualdad de resultados. *Soy. Economía Rev.*, 103, 3084-3101.
- *Sun, C., Liu, J. A., Razmerita, L., Xu, Y. y Qi, J. (2022). Higher Education to Support Sustainable Development: The Influence of Information Literacy and Online Learning Process on Chinese Postgraduates' Innovation Performance. *Sustainability*, 14(13), 7789.
- Tripathi, S. y Bajpai, A. (2021). Viviendo en el mundo de hoy: Reflexiones sobre las interacciones entre la tecnología y los patrones relacionales humanos. *Tecnología Soc.*, 67, 101706.
- Visser, W. y Elkington, J. (1999). *Caníbales con tenedores*. Publicación Capstone.
- Williams, J. (2021). *Clics Contra la Humanidad: Libertad y Resistencia en la era de la Distracción Tecnológica*. Gatopardo Ensayo.
- Willis, P., McKenzie, S. y Harris, R. (2009). Introducción: Desafíos en la educación vocacional y de adultos para la sustentabilidad social. En: *Repensar el trabajo y el aprendizaje. Educación Vocacional y de Adultos para la Sostenibilidad Social*. Springer.

La inteligencia emocional docente como factor protector resiliente en profesores y profesoras de universidad

CRISTINA PINEL MARTÍNEZ
CARMEN MARÍA HERNÁNDEZ GARRE
THANIA DÍAZ VARGAS

1. Introducción

Los cambios políticos, económicos y sociales que se suceden en los últimos años no solo en la sociedad española, sino también de manera globalizada en diversas partes del mundo, caracterizan el avance social y el desarrollo de la humanidad, cuyo origen depende y comienza a extenderse a través del proceso educativo. Este proceso a su vez depende de dichas alteraciones, las cuales generan un alto impacto en la educación y su organización, las cuales deben adaptarse a ellos para dar continuidad a progreso de la humanidad de manera real (Rodríguez y Marín, 2023). Sin embargo, estas transformaciones no siempre se consideran beneficiosas, sino que en ciertas ocasiones se convierten en hechos circunstanciales con tendencia a la adversidad por su posible impacto negativo en la profesión docente, afectando profesionalmente tanto de manera directa como indirecta al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y de manera personal al bienestar físico y psicológico de los profesionales de la educación, elementos con un gran impacto en el desempeño laboral (Assunção, 2018). Esta posibilidad ha creado una tendencia en el estudio de la resiliencia dentro del sector docente en diversas etapas educativas como una habilidad necesaria en la adaptación a estos, de forma que no afecten de manera negativa y de continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un ejemplo claro de este tipo de adversidades, así como de su capacidad de modificar los sistemas sociales, económicos y estilos de vida de manera general, se puede observar en la aparición e impacto de la situación de emergencia provocada por la covid-19. Durante la pandemia, los docentes han demostrado sus verdaderas capacidades para impartir una enseñanza virtual, así como su habilidad tanto para dar una continuidad al proceso educativo como para adaptarse y enfrentarse a las nuevas exigencias (Casimiro *et al.*, 2020; Rodríguez y Marín, 2023). Esta situación emergente ha demostrado que los docentes con altos niveles de resiliencia, a pesar de estar expuestos a altos niveles de estrés, e incluso demostrar una gran tasa de ansiedad, fueron capaces de adaptarse mejor y superar la situación con menos consecuencias negativas a corto y largo plazo (Casimiro *et al.*, 2020). Asimismo, hemos de tener en cuenta que los docentes no solo han necesitado adaptar laboralmente sus características a un entorno totalmente nuevo y sin precedentes, sino también su propia situación personal y familiar, la cual, al igual que el resto de la población, ha sufrido una serie de circunstancias que en ocasiones ha podido desestabilizar el núcleo familiar (Machado *et al.*, 2020; Román *et al.*, 2020).

Como se puede observar, un comportamiento y actuación resiliente son cualidades deseables en los docentes, pues esta característica ayuda, por una parte, a fomentar esta capacidad en el alumnado al mostrarse como ejemplos de personas resilientes, alentando este tipo de conductas (Hudson, 2013; Rodríguez *et al.*, 2020); y por otro, facilita la enseñanza y la hace más significativa, pues los docentes con mayores niveles de resiliencia muestran mayor interés genuino tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en su bienestar, además de afrontar con humor y más iniciativa los problemas que se puedan presentar en el aula y en su entorno laboral, poniendo en práctica nuevas metodologías (Neyra y Marcos, 2022; Rodríguez *et al.*, 2020). Pero no solo se ha de tener en cuenta esta capacidad a la hora de afrontar situaciones adversas, sino otras de carácter emocional que no solo ayudan a la persona a integrarse mejor socialmente, sino que también mejoran la capacidad de resiliencia (Mérida *et al.*, 2023). La inteligencia emocional es un constructo cuyo desarrollo en el sector docente es fundamental para su labor y un correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues

el profesorado con alta inteligencia emocional se encuentra más conectados emocionalmente con sus estudiantes y comprenden mejor sus necesidades personales y educativas (Valente *et al.*, 2020).

Igualmente, estos profesionales están constantemente en contacto con otras personas, siendo, pues, necesario desarrollar otro tipo de capacidades como la empatía, la sensibilidad, la autorregulación emocional, la autosuficiencia y la confianza personal (Kliueva y Tzagari, 2018; Priya y Garg, 2021; Stojiljković *et al.*, 2014), habilidades que no solo se encuentran conectadas con la personalidad resiliente (Priya y Garg, 2021; Mérida *et al.*, 2023) si no también ligados a altos niveles de inteligencia emocional (Rodríguez y Marín, 2023). Si bien es cierto que el estudio de la inteligencia emocional suele mostrar un mayor interés en los docentes de etapas de educación obligatoria y secundaria, debido a la importancia del desarrollo de ciertas características personales en edades tempranas que facilitan la inserción social, proveyendo mayor importancia al ámbito académico y a las características profesionalizantes de la educación universitaria (Herrenkohl *et al.*, 2019), los docentes universitarios pueden mostrar niveles similares de inteligencia emocional a los maestros de escuelas y de centros de educación secundaria, pues su labor también promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales de compensación, corrección y tutorización, por lo que no solo proporcionan una guía académica, sino también emocional, para enfrentarse a diversas situaciones de manera exitosa (Abiodullah *et al.*, 2020; Li *et al.*, 2018; Mérida *et al.*, 2017).

Como se puede observar, la resiliencia y la inteligencia emocional dependen y a la vez modifican las características personales y psicológicas de los docentes. De entre las características que pueden producir variaciones en el desarrollo de ambas, las sociodemográficas, como el género, son unas de las más estudiadas al cambiar y definir tanto las habilidades personales como las maneras de experimentar una situación concreta (Fernandes *et al.*, 2019; Mérida *et al.* 2017; Priya y Garg, 2021; Villegas y Fonseca, 2023).

2. Objetivos

De esta manera, tras la revisión bibliográfica realizada, se plantean los objetivos de investigación:

- Determinar los niveles de resiliencia e inteligencia emocional que poseen los profesores y profesoras de universidad.
- Comprobar las posibles diferencias entre el género y la variación en los niveles de resiliencia del profesorado universitario.
- Identificar las posibles variaciones entre el género y la inteligencia emocional de los docentes universitarios.
- Analizar la relación y correlación entre los niveles de resiliencia y la inteligencia emocional de los educadores que se encuentran ejerciendo docencia en la etapa universitaria.

3. Metodología

3.1. Diseño y participantes

El siguiente trabajo tiene una metodología cuantitativa, con un diseño descriptivo-exploratorio y correlacional, con un corte transversal. Nos hallamos ante una muestra de 270 docentes universitarios, pertenecientes a la Universidad de Almería (España), de los cuales el 57,4 % (n = 155) son hombres y 42,6 % (n = 115) son mujeres. La edad media es de $M = 46,09$ (DT = 10,45) años. Esta se ha dividido en porcentajes de 10 años. Siendo así, el 7,8 % (n = 21) tienen menos de 30 años; 23 % (n = 62) tienen entre 31 y 40 años; el 36,7 % (n = 99) tienen entre 41 a 50 años; 25,6 % (n = 69) tienen entre 51 a 60 años; 6,6 % (n = 17) tienen entre 61 y 70 años, y solo el 0,7 % (n = 2) de ellos tienen 71 años o más.

3.2. Variables e instrumentos

Las variables que se han utilizado para realizar el estudio, así como los instrumentos usados para su medición, han sido:

- *Género*: diferenciando entre «Masculino» y «Femenino». Para medir esta variable, se utilizó una encuesta *ad hoc*, junto con

la que se midieron otro tipo de variables sociodemográficas descriptivas.

- *Niveles de inteligencia emocional*: esta variable fue medida a través de una escala de tipo Likert de 20 preguntas con posibles respuestas del 1 al 4, donde 1 era «Nunca me pasa» y 4 «Siempre me pasa». Se divide en un total de cinco dimensiones: «Intrapersonal», «Interpersonal», «Manejo del estrés», «Adaptabilidad» y «Estado de ánimo en general». Para medir esta variable, se utilizó el instrumento *Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens (EQ-i-M20)* de Pérez *et al.* (2014). El α de Cronbach obtenido en este cuestionario fue de $\alpha = 0.87$.
- *Niveles de resiliencia*: se utilizó en su medición una escala de tipo Likert con respuestas del 1 al 4, donde 1 fue «Nada de acuerdo» y 4 «Totalmente de acuerdo». Esta variable se divide en cinco dimensiones: «Locus de control y compromiso», «Desafío de conducta orientada a la acción», «Autoeficacia o resistencia al malestar», «Optimismo y adaptaciones estresantes» y «Espiritualidad». Para medir este constructo, se utilizó la *Escala de resiliencia CD-RISC (Connor-Davidson Resilience Scale)* creado en 2003 por Connor y Davidson. Este cuestionario se compone de 25 preguntas que se agrupan siguiendo las dimensiones mencionadas anteriormente. El índice de fiabilidad del estudio original fue de $\alpha = 0.89$, habiendo obtenido en este trabajo unos valores muy similares de $\alpha = 0.87$.

3.3. Procedimiento

El procedimiento seguido en este estudio comenzó a través de la puesta en contacto con el profesorado de la Universidad de Almería. Se informó a los profesores y profesoras de manera personal en cada uno de sus despachos de las características del estudio, así como de los instrumentos y la duración del proceso total. En todo momento se les mantuvo informados del carácter voluntario y anónimo del cuestionario, y de la posibilidad de retirarse en cualquier momento de la investigación. Una vez obtenido su consentimiento informado, debido a la complejidad para reunir a todo el profesorado en un horario y un lugar concreto al contar con diferentes horarios docentes y de investigación, y para evitar las interferencias con el horario laboral de los docentes, se les proporcionó el cuestionario en sus despachos y

se les dio una semana para contestarlos, periodo tras el cual la investigadora volvió a pasar por los despachos de manera individual para proceder a su recogida. Este estudio cumple con los requisitos éticos de la Declaración de Helsinki (1975) y con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

3.4. Análisis de datos

Una vez se recogieron los datos, se procedió a su análisis e interpretación gracias al *software* estadístico *IBM SPSS Statistic* en su versión 27. Se realizó un estudio descriptivo de medias y frecuencias para determinar los niveles de resiliencia e inteligencia emocional; la prueba *T de Student* para variables independientes para las diferencias entre género, resiliencia e inteligencia emocional, así como de sus dimensiones, con un nivel de confianza del 95%; un análisis de varianza (ANOVA) para el estudio de las relaciones entre inteligencia emocional y resiliencia; y un análisis correlacional bivariado de Pearson para el estudio de la influencia de las dimensiones de la resiliencia y de la inteligencia emocional en cada una de ellas. Para determinar la significatividad, se utilizó el test exacto de Fisher y la prueba de Chi-Cuadrado de Pearson establecida para $p \leq .05$. La normalidad de los datos se comprobó gracias al test de Kolmogorov-Smirnov, utilizando la corrección de Lillieforts y la homocedasticidad a través del test de Levene.

4. Resultados

Tal y como se puede observar en la tabla 1, las medias de resiliencia se encuentran en niveles altos, mostrando el 61,5 % ($n = 166$) de los docentes universitarios unos niveles moderados o medios de resiliencia, mientras que el 38,1 % ($n = 103$) demostraron ser docentes muy resilientes. De toda la muestra, solo uno de los docentes mostró niveles de resiliencia bajos. Teniendo en cuenta que la media general de por sí ha sido alta ($M = 72,02$), se puede observar en las últimas filas de la tabla una división de la muestra entre grupos iguales para poder realizar los análisis comparativos y correlacionales teniendo en cuenta los niveles más bajos totales, medios y más altos totales.

Tabla 1. Descriptivos de la resiliencia en docentes universitarios

DIMENSIONES DE LA RESILIENCIA	Mín.	Máx.	Media	DT	α
Locus de control y compromiso (LCC)	2	20	14,57	2,89	.742
Desafío de la conducta orientada a la acción (DC)	0	8	5,77	1,9	.711
Autoeficacia y resistencia al malestar (AR)	2	40	31,33	4,91	.811
Optimismo y adaptación a situaciones estresantes (OA)	7	20	14,75	2,52	.538
Espiritualidad (E)	0	12	5,62	2,55	.542
Niveles de resiliencia general	15	99	72,02	10,85	.866
PORCENTAJES NIVELES DE RESILIENCIA					
Baja	Medio		Alta		
0,4% (n = 1)	61,5% (n = 166)		38,1% (n = 103)		
SUBDIVISIÓN EN GRUPOS IGUALES					
Valores más bajos del total	Valores medios del total		Valores más altos del total		
31,1% (n = 84)	31,1% (n = 84)		33,3% (n = 90)		

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los resultados obtenidos a partir de la comparación entre los niveles de resiliencia con el género de los participantes, se puede observar que solo existen diferencias significativas entre la dimensión de la resiliencia «Optimismo y adaptación a situaciones estresantes» ($p = ,006$), en la cual las mujeres mostraron unos mayores niveles en comparación con los hombres.

Tabla 2. Diferencias entre niveles de resiliencia y género de los docentes universitarios

Resiliencia por género	M	DT	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias			
			F	Sig.	t	gl	p	
Resiliencia	Masculino	14,37	2,93	,001	,98	-1,29	268	,098
	Femenino	14,83	2,81					
LCC	Masculino	5,67	1,9	,071	,79	-,99	268	,159
	Femenino	5,90	1,9					

DC	Masculino	31,38	5	,717	,40	,18	267	,429
	Femenino	31,27	4,8					
AR	Masculino	14,63	2,5	,029	,87	-,92	268	,177
	Femenino	14,91	2,6					
OA	Masculino	5,28	2,6	,639	,43	-2,54	268	,006*
	Femenino	6,07	2,5					
E	Masculino	71,34	11	,066	,80	-1,21	268	,114
	Femenino	72,95	10,64					

Fuente: elaboración propia

Los resultados mostrados tras el análisis descriptivo de la inteligencia emocional en los docentes universitarios señalan una media general de resiliencia elevada ($M = 61,27$) no habiendo expuesto ninguno de los docentes niveles bajos de inteligencia emocional, y estando la muestra íntegramente repartida entre los niveles medios y altos. Siguiendo esta diferenciación, el 14,4% ($n = 39$) de los docentes demostraron unos niveles moderados de inteligencia emocional, mientras que el 85,6% ($n = 231$) restante poseían unos niveles elevados de esta característica.

Tabla 3. Descriptivos de la inteligencia emocional en docentes universitarios

DIMENSIONES DE LA IE	Mín.	Máx.	Media	DT	α
Intrapersonal	4	16	10,86	3,12	.914
Interpersonal	8	16	12,44	1,9	.658
Manejo del estrés	4	16	12,77	2,29	.784
Adaptabilidad	5	16	12,54	2,1	.790
Estado de ánimo general	4	16	12,68	2,35	.842
Inteligencia emocional general	33	80	61,27	7,79	.865
PORCENTAJES NIVELES DE IE					
Baja	Medio		Alta		
0% ($n = 0$)	14,4% ($n = 39$)		85,6% ($n = 231$)		

Fuente: elaboración propia

Siguiendo con el contraste realizado entre la inteligencia emocional y el género de los participantes, tal como se muestra en la tabla 4, a excepción de la inteligencia emocional general, y su dimensión «Estado de ánimo general», el resto de las dimensiones muestran una relación significativa con el género de los docentes universitarios. En este caso, las mujeres mostraron mayores niveles de inteligencia emocional intrapersonal e interpersonal; por su parte, los hombres demostraron tener mayor capacidad de manejo del estrés, así como de adaptabilidad.

Tabla 4. Diferencias entre inteligencia emocional y género de los docentes universitarios

IE por género		M	DT	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias		
				F	Sig.	t	gl	p
Intrapersonal	Masculino	10,58	3,12	,20	,66	-1,687	268	,046*
	Femenino	11,23	3,10					
Interpersonal	Masculino	12,22	1,97	1,03	,31	-2,168	268	,016*
	Femenino	12,73	1,77					
Manejo del estrés	Masculino	12,99	2,17	,16	,69	1,824	268	,035*
	Femenino	12,48	2,42					
Adaptabilidad	Masculino	12,80	2,09	,08	,78	2,369	268	,009*
	Femenino	12,19	2,06					
Estado ánimo general	Masculino	12,79	2,17	2,78	,09	,895	268	,186
	Femenino	12,53	2,58					
IE general	Masculino	61,35	7,68	,59	,45	,208	268	,418
	Femenino	61,15	7,96					

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la relación establecida entre los niveles de resiliencia general, teniendo en cuenta, en este caso, la clasificación de grupos resilientes más bajos, medios y más altos, existen diferencias estadísticamente significativas tanto entre ambos constructos de manera general como con las dimensiones de la inteligencia emocional. Tal y como se puede observar en la tabla 5,

todas las dimensiones muestran diferencias significativas a $p < ,00$, menos la dimensión de manejo del estrés, cuya significación es igual a $p = ,012$. Se destacan las diferencias entre las tres agrupaciones de niveles más bajos (G1), medios (G2) y más altos (G3), exceptuando los grupos G1 y G2 de la dimensión «Intrapersonal» e «Intrapersonal», así como en la dimensión «Manejo del estrés», donde solo se muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos G1 y G3.

Tabla 5. Diferencias entre inteligencia emocional y resiliencia

Inteligencia emocional	Clúster*1	N	Media	DT	ANOVA			Scheffé	d
					F	P	η^2		
Intrapersonal	G1	84	9,86	2,85				(G1-G2)	-,81
	G2	84	10,67	3,11	9,390	<,001*	,07	(G1-G3)*	-1,99*
	G3	90	11,84	3,16				(G2-G3)*	-1,18*
Interpersonal	G1	84	11,63	2					
	G2	84	12,31	1,58	15,3	<,001*	,11	(G1-G3)*	-1,51*
	G3	90	13,14	1,81				(G2-G3)*	-,83*
Manejo del estrés	G1	84	12,23	2,45					
	G2	84	12,77	2,12	4,47	,012*	,034	(G1-G3)*	-1,04*
	G3	90	13,27	2,3				(G2-G3)	-,5
Adaptabilidad	G1	84	11,31	1,9					
	G2	84	12,63	1,88	33,77	<,001*	,21	(G1-G3)*	-2,35*
	G3	90	13,66	1,87				(G2-G3)*	-1,02*
Estado ánimo general	G1	84	11,20	2,42					
	G2	84	12,66	2	42,28	<,001*	,25	(G1-G3)*	-2,9*
	G3	90	14,11	1,8				(G2-G3)*	-1,45*
IE general	G1	84	56,23	7,59					
	G2	84	60,99	6,05	44,93	<,001*	,26	(G1-G3)*	-9,8*
	G3	90	66,02	6,72				(G2-G3)*	-5,03*

*G1: Resiliencia más baja; G2: Resiliencia media; G3: Resiliencia más baja
Fuente: elaboración propia

Para finalizar, se ha realizado un análisis correlacional bivariado de Pearson para determinar las posibles relaciones entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las dimensiones de la resiliencia. Si observamos la tabla 6, los resultados destacados muestran una correlación significativa entre todas las dimensiones de ambas variables, exceptuando la dimensión de la resiliencia «Espiritualidad», la cual se encuentra exclusivamente correlacionada con la inteligencia emocional interpersonal. En cuanto a la inteligencia emocional de manejo del estrés, no se encuentra relacionada con la dimensión resiliente de «Desafío a la conducta orientada a la acción», ni con las dimensiones de inteligencia emocional interpersonal y adaptabilidad.

Tabla 6. Correlación bivariada entre inteligencia emocional y resiliencia

Variabes	LCC	DC	AR	OA	E	Intrap.	Interp.	Manejo	Adapta.	Ánimo
LCC	1	,301**	,748**	,678**	,183**	,331**	,349**	,291**	,498**	,588**
DC		1	,287**	,273**	,147*	,175**	,148*	,077	,209**	,303**
AR			1	,695**	,133*	,236**	,295**	,295**	,531**	,578**
OA				1	,188**	,226**	,326**	,241**	,455**	,463**
E					1	,065	,166**	-,069	-,066	,028
Intrap.						1	,393**	,123*	,289**	,434**
Interp.							1	,060	,396**	,333**
Manejo								1	,115	,267**
Adapta.									1	,512**
Ánimo										1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Fuente: elaboración propia

5. Discusión y conclusiones

Tras el análisis de los resultados, los docentes han mostrado unos altos niveles de resiliencia de manera general y dimensional. Solo uno de los docentes afirmó tener niveles bajos de resiliencia, en comparación con más de la mitad de la muestra, que

demonstraron unos niveles moderados de resiliencia. Igualmente, los docentes también poseen altos niveles de inteligencia emocional (general y dimensional). Casi nueve de cada diez docentes poseen unos niveles altos de inteligencia emocional, y el restante niveles moderados, no habiendo casos con inteligencia emocional baja. Diversos estudios se encuentran en línea con estos resultados, y afirman que los docentes universitarios muestran tener unos altos niveles de resiliencia (Casimiro *et al.*, 2020; Delgado *et al.*, 2021; Entesari *et al.*, 2020; Gambarte, 2019; Phillips, 2021; Vicente y Gabari, 2019a; Villalobos y Assael, 2018) e inteligencia emocional (Abdessalam *et al.*, 2015; Kliueva y Tsagari, 2018; Rodríguez *et al.*, 2020; Rodríguez y Marín, 2023) en su día a día, incluso cuando los niveles de estrés se disparan (Casimiro *et al.*, 2020). Debemos tener en cuenta que tanto las situaciones estresantes vividas en el día a día como las adversidades acaecidas de manera esporádica o momentánea, pueden llegar a provocar desequilibrios emocionales en las personas (Segovia *et al.*, 2020). Siendo así, al proporcionar herramientas y recursos físicos y psicológicos, como la resiliencia y la inteligencia emocional, permite la adaptación a situaciones estresantes y, por lo tanto, una respuesta rápida y eficaz que permita el aprendizaje, una mayor preparación y, como consecuencias directa y retroactiva, mayores niveles de resiliencia e inteligencia emocional (Segovia *et al.*, 2020).

Si nos centramos en las diferencias en el género, las mujeres obtuvieron mayores resultados en la dimensión de la resiliencia «Optimismo y adaptación a situaciones estresantes», así como en las dimensiones de inteligencia emocional intrapersonal e interpersonal. Por otra parte, los hombres mostraron una mayor capacidad de capacidad de manejo del estrés, así como de adaptabilidad, ambas dimensiones de la inteligencia emocional. Algunas investigaciones, como la realizada por Mora *et al.* (2022) o Villegas y Fonseca (2023) muestran que los docentes no demuestran diferencias en cuanto a género e inteligencia emocional, si bien sí se puede observar una tendencia de las mujeres a tener unas medias más elevadas que los hombres. En otras, como la realizada por Galindo *et al.* (2020), sí que mostraron diferencias de género en cuanto a la resiliencia, siendo las mujeres las que a su vez tuvieron mayores niveles. Por el contrario, Demir e Iskender (2018) y Díaz y Barra (2017) afirman que el

género no es una variable que altere los niveles de resiliencia desarrollados por profesionales de la educación. Estas diferencias en los resultados pueden ser causa de los cambios producidos en nuestra sociedad en cuanto a los estereotipos masculinos y femeninos, los cuales, aunque todavía se encuentran presentes en muchos aspectos de nuestra sociedad, cada vez se muestran menos marcados, permitiendo el desarrollo tanto de hombres como de mujeres de las mismas habilidades (Sánchez, 2022).

Igualmente, la resiliencia y la inteligencia emocional se encuentran positiva y fuertemente correlacionadas entre sí, tanto a nivel general como a nivel dimensional. Estos resultados son similares a investigaciones donde también muestran una fuerte correlación positiva entre ambas variables (Mérida *et al.*, 2023). Podemos dividir la resiliencia entre factores protectores y factores de riesgo. La inteligencia emocional destaca por la relación que mantiene con la resiliencia en investigaciones como la llevada a cabo por Kliueva y Tsagari (2018), haciendo que los docentes con altos niveles de resiliencia y de inteligencia emocional a su vez utilicen diferentes tipos de estrategias educativas basadas en el humor, empatía, interés personal, al establecimiento de relaciones positivas, a facilitar la comunicación, trabajar en grupo, monitorizar a los estudiantes, *feedback* positivo, ayudar a desarrollar responsabilidad personal, pensamiento positivo y a explicar a su alumnado cómo usar las experiencias negativas para su propio beneficio, esto es, estrategias resilientes de afrontamiento. Por consiguiente, las personas que muestran unos elevados niveles de resiliencia suelen asociarse a una correlación elevada y positiva con la inteligencia emocional (Ismail *et al.*, 2020; Li *et al.*, 2018).

El hecho de que los niveles de resiliencia y de inteligencia emocional se muestren altos no debe llevar a la conclusión errónea de que estos constructos no han de seguir reforzándose en el profesorado universitario, pues estos pueden cambiar a lo largo del tiempo y pueden variar de acuerdo con las diferentes situaciones vitales que cada persona pueda experimentar. De esta manera, se han de continuar fortaleciendo este tipo de características para asegurar la superación efectiva de diferentes situaciones adversas, así como conseguir una mayor satisfacción vital y laboral continuada en el tiempo (Segovia *et al.*, 2020).

6. Referencias

- Abdessalam, M., Arbeyat, A. y Mahmmmod, B. (2015). Emotional intelligence and its relationships with burnout among special education teachers in Jordan: An analytical descriptive study on the southern territory. *Journal of Education and Practice*, 6(34), 88-95.
- Abiodullah, M., Sameen, D. y Aslam, M. (2020). Emotional Intelligence as a Predictor of Teacher Engagement in Classroom. *Bulletin of Education and Research*, 42(1), 127-140.
- Assunção, M. (2018). Teacher resilience in adverse contexts: Issues of professionalism and professional identity. En: Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S. y Mansfield, C. F. (eds). *Resilience in education* (pp. 167-184). Springer.
- Boldrini, E., Sappa, V. y Aprea, C. (2019). Which difficulties and resources do vocational teachers perceive? An exploratory study setting the stage for investigating teachers' resilience in Switzerland. *Teachers and Teaching*, 25(1), 125-141.
- Casimiro, W. H., Casimiro, C. N., Barbachán, E. A. y Casimiro, J. F. (2020). Stress, anguish, anxiety and resilience of university teachers in the face of covid-19. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(7), 453-464. DOI: 10.5281/zenodo.4009790
- Connor, K. M. y Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. doi:10.1002/da.10113
- Delgado, J. L., Padilla, G. R., Zuñiga, E., Avilés, G., Arellanos, D., Villarreal, H. F., Coaño, M. A., Romo, G. S. e Islas, J. F. (2021). Teaching Anxiety, Stress and Resilience during the COVID-19 pandemic: Evaluating the vulnerability of academic professionals in Mexico through the Adapted COVID-19 Stress Scales. *Frontiers in public health*, 9, 1-10. DOI: 10.3389/fpubh.2021.669057
- Demir, D. e Iskender, M. (2018). Exploring teachers' resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1-13. DOI: 10.17220/ijpes.2018.03.001
- Díaz, C. y Barra, E. (2017). Resiliencia y satisfacción laboral en profesores de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Machalí. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 75-86.
- Ellison, D. W. y Mays, A. (2019). In the face of adversity: four physical educator's experiences of resilience in high-poverty schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 59-72.

- Entesari, E., Yousefi, M. H. y Eslami, H. (2020). A mixed-method study for Iranian EFL teachers' achieving resiliency: implications for teacher development. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 1-20. 0.1186/s40862-020-00096-w.
- Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C. y Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: Effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 681-698.
- Galindo, H., Pegalajar, M. y Uriarte, J. D. (2020). Efecto mediador y moderador de la resiliencia entre la autoeficacia y el burnout entre el profesorado universitario de ciencias sociales y legales. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 127-135. DOI: 10.1016/j.psicod.2020.04.002.
- Gambarte, M. I. G. (2019). Liderazgo Pedagógico en Educación Secundaria: Aportaciones desde la Evaluación de Burnout-Resiliencia en Docentes. *Management*, 7, 104-134. DOI: 10.17583/ijelm.2018.3519
- Herrenkohl, L. R., Napolitan, K., Herrenkohl, T. I., Kazemi, E., McAuley, L. y Phelps, D. (2019). Navigating fragility and building resilience: A school-university partnership to support the development of a full-service community school. *Teachers College Record*, 121(12), 1-40.
- Hudson, P. (2013). Desirable attributes and practices for mentees: Mentor teachers' expectations. *European Journal of Educational Research*, 2(3), 107-119.
- Ismail, A. A., Sulaiman, T. y Roslan, S. (2020). Models of relationship between emotional, spiritual, physical and social intelligence, resilience and burnout among high school teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 8(1), 1-7. DOI: 10.13189/ujer.2020.081301
- Kliueva, E. y Tsagari, D. (2018). Emotional literacy in EFL Classes: The relationship between teachers' trait emotional intelligence level and the use of emotional literacy strategies. *System*, 78,38-53. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.006>
- Li, M., Pérez, P. A., Yaqing, M. y Petrides, K. V. (2018). A multilevel model of Teachers' Job Performance: Understanding the Effects of Trait Emotional Intelligence, Job Satisfaction, and Organizational Trust. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02420
- Machado, M., Espina, K. y Aguilar, G. (2020). Atributos de la resiliencia en el docente de educación básica ante la pandemia del COVID-19. *Revista Estudios en Educación*, 3(5), 112-136.

- Mérida, S., Extremera, N. y Rey, L. (2017). Contributions of Work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: Additive and Interactive effects. *Environmental Research and Public Health*, 14, 1-15. DOI: 10.3390/ijerph14101156.
- Mérida, S., Quintana, C., Rey, L. y Extremera, N. (2023). Inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y compromiso ocupacional del profesorado novel. *Estudios sobre Educación*, 45, 31-50. <https://doi.org/10.15581/004.45.002>
- Mora, N., Martínez, V., Santander, S. y Gaeta, Z., M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 53-77.
- Neyra, S. G. R. y Marcos, R. A. A. (2022). Inteligencia emocional y desempeño del docente universitario en tiempos de virtualidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 1570-1585.
- Phillips, R. (2021). Teachers' faith, identity processes and resilience: a qualitative approach. *British Journal of Religious Education*, 1-10. DOI: 10.1080/01416200.2021.1891860
- Priya, K. y Garg, P. (2021). Teachers' psychological well-being role of emotional intelligence and resilient character traits in determining the psychological well-being of Indian school teachers. *International Journal of Educational Management*, 35(4), 768-788. DOI: 10.1108/IJEM-08-2019-0278
- Rodríguez, A., Luna, P., Pena, M. y Cejudo, M. J. (2020). El papel de la inteligencia emocional en el afrontamiento resiliente y la satisfacción con la vida en docentes. *Know and Share Psychology*, 1(4), 181-188. DOI: 10.25115/kasp.v1i4.4338
- Rodríguez, M. G. y Marín, J. (2023). Resiliencia del docente universitario: una mirada desde la labor pedagógica y tecnológica. *Educación en Contexto*, 9(18), 9-36.
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., Calle, L., Peonitz, V., Correo, K. L., Torresi, S., Barcelo, E., Coenjo, M., Ponnet, V. y Allergi, R. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de Covid-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87. DOI: 10.1344/joned.v1i1.31727
- Sánchez, L. G. (2022). Estereotipos de género y estereotipos emocionales en docentes. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 14(1), 1-11.
- Segovia, S., Fuster, D. y Ocaña, Y. (2020). Teacher's Resilience in Teaching-Learning Situations in Rural Schools in Peru. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-26. DOI: 10.15359/ree.24-2.20

- Stojiljković, S., Todorović, J., Digić, G. y Dosković, Z. (2014). Teachers' self-concept and empathy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 875-879.
- Valente, S., Veiga, A., Rebelo, H., Lourenço, A. A. y Cristóvão, A. M. (2020). The relationship between emotional intelligence ability and teacher efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 3(8), 916-923.
- Vicente, M. I. y Gabari, M. I. (2019). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175. DOI: 10.30552/ejihpe.v9i3.332
- Villalobos, P. y Assael, J. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), 144-154.
- Villegas, G. O. y Fonseca, T. D. D. D. (2023). Inteligencia emocional docente durante la enseñanza virtual por confinamiento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1581-e1581.

Hacia un futuro inclusivo: avances y desafíos en la educación superior

MARÍA DOLORES PÉREZ-ESTEBAN
MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ
SANDRA ELIZABETH ALBÁN MORALES

1. Introducción

La educación ha desempeñado un papel central en todas las sociedades a lo largo de la historia. Desde tiempos ancestrales, los seres humanos han buscado formas de compartir su sabiduría y experiencias con las generaciones futuras. A medida que ha transcurrido el tiempo, la educación ha experimentado cambios y adaptaciones para satisfacer las necesidades cambiantes de cada época. Este proceso educativo se enfrenta actualmente al desafío crucial de transmitir conductas, rutinas, hábitos, actitudes y valores, con el objetivo fundamental de que todos los estudiantes que forman parte del sistema educativo puedan crecer de manera completa, lo que implica el desarrollo integral de su personalidad. De este modo, se busca alcanzar un mayor éxito a nivel personal, emocional y social para todos los individuos involucrados (Barreiro, 2022).

La educación es un derecho inherente y esencial de todas las personas, y es por esta razón que las políticas gubernamentales se esfuerzan en gran medida por establecer políticas educativas que aseguren la provisión de una educación de alto nivel para cada estudiante (Fuentes *et al.*, 2021).

Frente a este planteamiento, Rodríguez *et al.* (2022) destacan que las instituciones educativas asumen de manera intrínseca la responsabilidad de esforzarse en proporcionar y establecer entornos de aprendizaje que tengan un impacto importante para

todos los estudiantes. En estos entornos, se abordan cuestiones cruciales como la autonomía, la igualdad de oportunidades y, por supuesto, se aboga por promover una educación inclusiva auténtica.

Lograr una auténtica inclusión educativa implica que los centros educativos fomenten la presencia, la participación y el proceso de aprendizaje de estos estudiantes, como señalan Cerdá e Iyanga (2013).

De esta manera, la inclusión implementada en los centros educativos para estudiantes con *necesidades específicas de apoyo educativo* (NEAE), incluyendo aquellos con *necesidades educativas especiales* (NEE), refleja fielmente los esfuerzos emprendidos por diversas entidades gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil. Estos esfuerzos han culminado en la celebración de encuentros a nivel mundial en los cuales se han establecido principios universales que garantizan la accesibilidad de la educación para todos, evitando la exclusión de ningún individuo.

Algunos de los principios fundamentales se definieron de manera especialmente clara en conferencias internacionales, como la Conferencia Mundial de Salamanca (Unesco, 1994) y la Conferencia Mundial de Ginebra (Unesco, 2008). Estas conferencias han sido fundamentales para impulsar cambios sociales a lo largo del tiempo, conduciendo a la situación actual en la que la Declaración Mundial de Incheon (Corea del Sur, Unesco, 2015) incorpora su cuarto objetivo de desarrollo sostenible, que consiste en «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». En esta última declaración se establece lo siguiente:

Deberá asegurarse una educación inclusiva para todos mediante la formulación y aplicación de políticas públicas transformadoras que tengan en cuenta la diversidad y las necesidades de los alumnos y hagan frente a las múltiples formas de discriminación y a las situaciones, incluidas las emergencias, que impiden la realización del derecho a la educación. (p. 30)

En el contexto educativo, las instituciones escolares han experimentado a lo largo de los años la necesidad de ajustarse a los cambios que surgen en la sociedad, y que a su vez generan modificaciones en el ámbito político y legal. Esto ha llevado a algunos

expertos a señalar que las escuelas son entornos dinámicos que deben poseer la capacidad de adaptación. En consecuencia, son capaces de afrontar los cambiantes desafíos sociales, lo que contribuye a que las nuevas generaciones de ciudadanos adquieran una conciencia más sólida acerca de las necesidades de su entorno (Valenzuela *et al.*, 2021).

Desarrollar acciones inclusivas en la educación superior es de vital importancia por varias razones fundamentales, que abarcan tanto aspectos individuales como sociales.

La inclusión en la educación superior se basa en el principio de equidad y justicia social (Simón *et al.*, 2019). Cada individuo tiene el derecho fundamental a acceder a oportunidades educativas de calidad, independientemente de su origen étnico, género, discapacidad, orientación sexual u otras características personales. Promover la inclusión es esencial para eliminar barreras y desigualdades que han existido durante mucho tiempo en el sistema educativo (Montané y de Carvalho, 2012).

La inclusión enriquece la diversidad del entorno educativo al incorporar una amplia gama de experiencias, perspectivas y antecedentes (De la Cruz Flores, 2012). Esto beneficia a todos los estudiantes, ya que les brinda la oportunidad de aprender de personas con diferentes puntos de vista y culturas, lo que fomenta la tolerancia, el respeto y la comprensión intercultural (Pérez, 2019).

- *Desarrollo de talentos*: la educación superior debe servir como un terreno fértil para el desarrollo de talentos y habilidades. Al ser inclusiva, se asegura que todos los individuos tengan la oportunidad de descubrir y desarrollar sus capacidades al máximo, lo que beneficia tanto a los estudiantes como a la sociedad en su conjunto (Dussan, 2010).
- *Igualdad de oportunidades*: las acciones inclusivas en la educación superior buscan garantizar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Esto significa que se deben proporcionar los recursos y apoyos necesarios para superar barreras, ya sean de acceso, económicas o relacionadas con discapacidades (Ocampo, 2013).
- *Preparación para un mundo diverso*: vivimos en un mundo diverso y globalizado, donde la interacción con personas de diferentes orígenes y culturas es común. La educación superior in-

clusiva prepara a los estudiantes para enfrentarse a este mundo de manera efectiva, al fomentar habilidades de comunicación, adaptabilidad y apertura a nuevas ideas (Marchesi, 2006).

- *Contribución a la economía y la sociedad*: una fuerza laboral educada y diversa es esencial para el crecimiento económico y el progreso social. La inclusión en la educación superior brinda a la sociedad un grupo más diverso y preparado de profesionales y ciudadanos, lo que impulsa la innovación y el desarrollo (Vidal y Cornejo, 2016).
- *Fomento de la tolerancia y la empatía*: la inclusión promueve valores de tolerancia y empatía al exponer a los estudiantes a diferentes perspectivas y realidades. Esto puede tener un impacto positivo en la construcción de sociedades más inclusivas y compasivas en el futuro (Beltrán *et al.*, 2023).
- *Cumplimiento de normativas*: en muchos países, existen leyes y regulaciones que requieren que las instituciones educativas brinden igualdad de oportunidades y acceso a la educación. Desarrollar acciones inclusivas no solo es una cuestión de justicia, sino que también es un requisito legal (Ares, 2010).

En definitiva, se persigue desarrollar acciones inclusivas en la educación superior, lo que es esencial para crear un sistema educativo que sea justo, diverso y preparado para las demandas de un mundo cambiante. La inclusión no solo beneficia a los estudiantes que tradicionalmente se han enfrentado a barreras, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes y contribuye al progreso social y económico en general.

2. Objetivos

Una vez expuestos los antecedentes más significativos con respecto al tema de investigación, y gracias a su profundo análisis sobre las diversas investigaciones, resulta imprescindible describir cuál ha sido la pregunta de investigación que se ha convertido en el eje principal de este estudio, destacando que de su formulación ha derivado la configuración de los objetivos de este estudio.

A continuación, se muestra la principal pregunta de investigación: ¿hacia dónde avanzan los cambios en la educación superior en materia de inclusión?

Tal como se ha mencionado con anterioridad, de esta pregunta de investigación derivan los objetivos de este estudio, los cuales se encuentran focalizados en «realizar una revisión bibliográfica sobre los retos y avances que se prevén para el futuro dentro de la educación inclusiva en la educación superior».

3. Metodología

Para alcanzar los objetivos anteriormente planteados, se ha optado por el desarrollo de una metodología de corte cualitativo, que se encuentra basada en la realización de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, en la que se ha aplicado un enfoque interpretativo de los datos resultantes.

En este apartado se detallará minuciosamente cuáles han sido las estrategias empleadas para el desarrollo y consecución de este.

La aplicación de este enfoque metodológico se obtiene en la configuración de este, ya que presenta varias fases de ejecución que permiten llevar a cabo una investigación que favorece el esbozo de una panorámica que plasme los principales aspectos que se encuentran estrechamente relacionados con los objetivos anteriormente descritos.

Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, el propósito principal de este estudio se focaliza en la realización de una revisión bibliográfica de la literatura para poder analizar cuáles son los retos y avances que se prevén para el futuro dentro de la educación inclusiva en la educación superior.

De este modo, en la puesta en marcha de esta revisión bibliográfica de la literatura se han desarrollado tres grandes fases que han posibilitado que este estudio culmine con éxito. A continuación, se muestran las fases en profundidad.

3.1. Fase 1: búsqueda de términos

Para el desarrollo de esta primera fase, es necesario determinar cuáles van a ser las pautas generales que van a regir su desarrollo. De esta manera se garantiza que los resultados obtenidos serán los más adecuados a los objetivos planteados en el apartado anterior.

Debido al carácter multidisciplinar de este estudio se ha optado por establecer que un nexo entre las disciplinas implicadas (educación, tecnología educativa, psicología) que se centraliza en el campo de las Ciencias de la Educación, ya que en esta área se observa cómo confluyen el resto de las materias implicadas. Asimismo, esta focalización permite plantear perspectivas más amplias con relación a los diversos resultados encontrados.

Siguiendo, pues, con la ejecución de esta primera fase, y teniendo siempre presente el carácter multidisciplinar de esta revisión bibliográfica de la literatura, se han escogido las principales bases de datos de investigación científica que son consideradas las más significativas dentro del campo de las Ciencias de la Educación y que, debido a su carácter multidisciplinar, permiten tener acceso a multitud de estudios e investigaciones relacionados con las otras áreas. Esto enriquecerá de manera significativa los resultados obtenidos y redundará en la relevancia de este estudio dentro del ámbito educativo y de la comunidad científica. Estas bases de datos han sido Web of Science, Dialnet y Scopus.

Dentro de esta primera fase, y con el propósito de agilizar las búsquedas dentro de las bases de datos escogidas, se ha determinado cuáles son los descriptores principales que, combinados con descriptores secundarios y con los operadores booleanos, permitirán obtener resultados más precisos.

De este modo, los descriptores principales, tanto en español como en inglés, que se han empleado para realizar las búsquedas han sido; “avances educativos”, “educación superior”, “alumnado con discapacidad”, “educational advances”, “higher education”, “students with disabilities”. Asimismo, y para poder potenciar las búsquedas realizadas en las bases de datos y establecer combinaciones entre los descriptores, se han empleado los operadores booleanos “AND” y “OR”

3.2. Fase 2: selección según criterios de inclusión y exclusión

Tras la finalización de esta primera fase, da comienzo la segunda etapa o fase en la ejecución de una revisión bibliográfica de la literatura.

En esta segunda fase las acciones se centralizan en ejecutar los diversos procedimientos de búsquedas, obtener unos resultados

preliminares y proceder a realizar la selección de aquellos estudios e investigaciones que, cumpliendo con los criterios de inclusión y de exclusión detallados, dan respuesta a los objetivos planteados.

Antes de continuar se han especificado cuáles son los procedimientos que se han de seguir. De este modo, se ha determinado que es necesario revisar tanto los títulos como los resúmenes o *abstracts* y las palabras clave de los estudios e investigaciones que se obtienen de las búsquedas realizadas.

No obstante, y tal como se mencionaba anteriormente, se han establecido unos criterios de inclusión y de exclusión con el principal propósito de establecer un cribado más exhaustivo y garantizar de esta manera que los documentos seleccionados se encuentran ligados a los objetivos de este estudio.

Como criterios de inclusión se han establecido:

- Se han seleccionado todos aquellos estudios e investigaciones que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos estudios e investigaciones que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos estudios e investigaciones cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Como criterios de exclusión se han establecido los siguientes:

- No se han seleccionado aquellos estudios e investigaciones que se tratasen de tesis doctorales, capítulos de libro y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos estudios e investigaciones que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

3.3. Fase 3: análisis de calidad metodológica e indicadores basados en evidencia científica

Una vez concluidas las fases anteriores, se da paso a la tercera y última etapa o fase, la cual se caracteriza por realizar un exhaustivo análisis de los resultados obtenidos en las etapas anteriores.

Para poder discernir cuáles serán los resultados finales que permitan alcanzar los objetivos anteriormente planteados, es

preciso ejecutar un profundo proceso de cribado que posibilite configurar un conjunto de documentos en donde se encuentran todos los estudios e investigaciones que están relacionados con el propósito final de este.

De este modo, los resultados obtenidos se han configurado de la siguiente manera: en un primer momento, la muestra ha quedado configurada en un total de 600 trabajos, de los cuales, y tras la aplicación de los criterios de inclusión y de exclusión, quedó reducida a 20. Finalmente, se han seleccionado 8 documentos, que se han utilizado para elaborar esta revisión bibliográfica de la literatura.

La figura 1 muestra un diagrama de flujo donde se puede observar las fases anteriormente descritas.

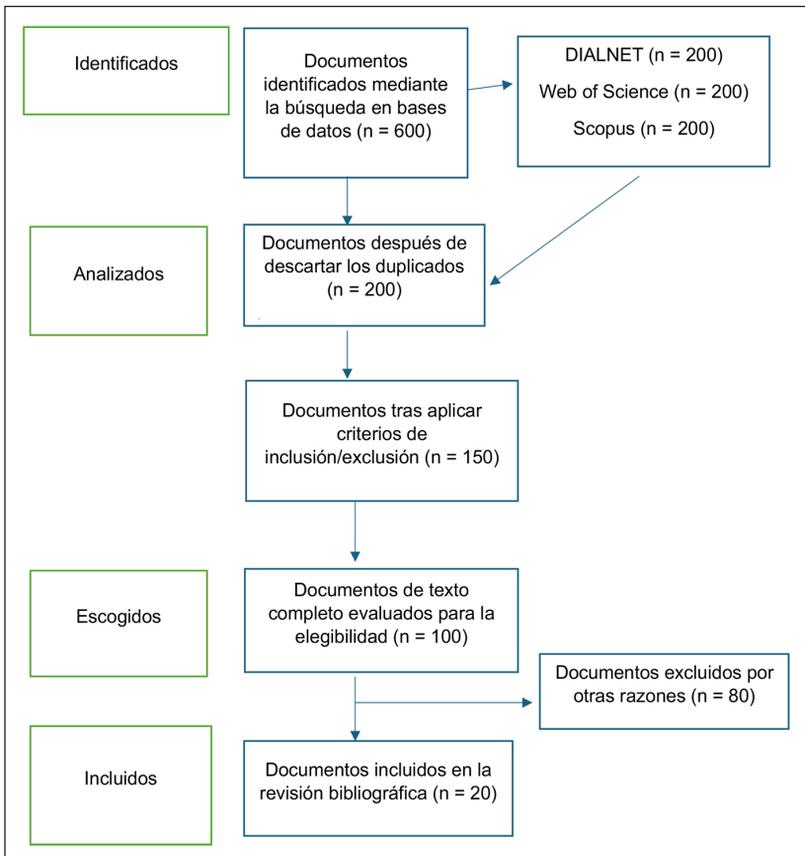


Figura 1. Diagrama de flujo. Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

La inclusión de estudiantes con discapacidad es un principio fundamental en la educación que se centra en garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o desafíos individuales, tengan igualdad de oportunidades para acceder a la educación, participar activamente en el proceso de aprendizaje y alcanzar su máximo potencial (Palma *et al.*, 2016). Aquí se describen varios aspectos clave relacionados con la inclusión de estudiantes con discapacidad:

La inclusión comienza con el acceso físico a las instalaciones educativas. Esto implica la eliminación de barreras arquitectónicas, como rampas, ascensores y aulas accesibles para sillas de ruedas (Carrizo y Rojas, 2022). Además, se tiene que garantizar el acceso a tecnología y recursos que ayuden a los estudiantes con discapacidad, como *software* de lectura en voz alta o intérpretes de lenguaje de señas.

La *discapacidad* no es un término homogéneo. Incluye una amplia gama de discapacidades, desde discapacidades visuales, auditivas y motoras hasta discapacidades cognitivas y del desarrollo. La inclusión debe abordar estas diferencias y adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante (Rodríguez *et al.*, 2022).

La inclusión implica proporcionar apoyo individualizado a los estudiantes con discapacidad. Esto puede incluir planes de educación individualizados (IEP) o planes de acomodación que describan las adaptaciones necesarias para garantizar el éxito del estudiante (Molina, 2015).

Los educadores y el personal de apoyo necesitan capacitación para comprender y atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Esto incluye estrategias pedagógicas adecuadas y una actitud positiva hacia la inclusión (Granada *et al.*, 2013).

La inclusión no se limita a estar presente en el aula, sino que pasa por participar en el proceso de aprendizaje. Esto significa que los estudiantes con discapacidad deben tener la oportunidad de participar en actividades académicas y extracurriculares de manera significativa.

La inclusión implica crear un ambiente escolar en el que se fomente la aceptación y el respeto mutuo. Esto ayuda a reducir la discriminación y el estigma asociados a la discapacidad (Beltrán *et al.*, 2023).

La inclusión exitosa a menudo requiere una colaboración estrecha entre la escuela, los estudiantes, sus familias y, en algunos casos, profesionales de la salud. Trabajar juntos en el mejor interés del estudiante es esencial. Pues esta inclusión no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes al fomentar la diversidad y la comprensión (de la Cruz Flores, 2012).

Las prácticas de inclusión deben evaluarse y mejorarse de manera continua. Esto implica la retroalimentación de estudiantes, padres y personal educativo para ajustar las estrategias de inclusión según sea necesario (Santa-Cruz y Holhberg, 2019).

La inclusión de estudiantes con discapacidad es un objetivo fundamental en la educación actual, y su implementación exitosa requiere un enfoque integral que abarque aspectos legales, físicos, pedagógicos y sociales para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

5. Principales retos futuros para fomentar una inclusión plena del alumnado con discapacidad en la educación superior

El futuro de la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad presenta varios desafíos que deben ser abordados para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades (Ocampo, 2013). Algunos de estos desafíos incluyen:

1. *Acceso físico y tecnológico*: asegurar que las instalaciones y recursos tecnológicos en las universidades sean accesibles para todos los estudiantes con discapacidad (Romero *et al.*, 2018). Esto implica la eliminación de barreras arquitectónicas y la implementación de tecnologías accesibles.
2. *Formación de docentes*: proporcionar una formación adecuada para el personal docente y administrativo en técnicas pedagógicas inclusivas y en la comprensión de las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad (de los Monteros y del Pilar, 2016).
3. *Adaptaciones curriculares*: desarrollar métodos eficaces de adaptación del plan de estudios y de las evaluaciones para

satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad, sin comprometer la integridad académica (Rodríguez y Álvarez, 2016).

4. *Apoyo personalizado*: ofrecer apoyo personalizado a estudiantes con discapacidad, incluyendo servicios de asesoramiento, intérpretes de lengua de señas, tecnología asistencial y asistencia en la toma de apuntes (Porto y Gerpe, 2020).
5. *Sensibilización y concienciación*: promover la sensibilización y la comprensión entre la comunidad universitaria, para reducir el estigma y fomentar un ambiente de respeto y apoyo (De Los Santos *et al.*, 2019).
6. *Recursos financieros*: asegurar que las universidades cuenten con los recursos necesarios para implementar adaptaciones y proporcionar apoyo, lo que a menudo requiere inversiones significativas (Vidal y Cornejo, 2016).
7. *Legislación y políticas claras*: mantener y fortalecer las leyes y políticas que respaldan la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, garantizando un marco legal sólido (Fundación Universia, 2018).
8. *Inclusión social*: fomentar la inclusión social y la participación de estudiantes con discapacidad en actividades extracurriculares, grupos estudiantiles y eventos universitarios (Cotán, 2017).
9. *Tecnología accesible*: continuar desarrollando y mejorando tecnologías accesibles que faciliten el acceso a la información y el aprendizaje para estudiantes con discapacidad (Ares, 2010).
10. *Evaluación y mejora continua*: evaluar y ajustar constantemente las políticas y prácticas de inclusión para abordar las necesidades cambiantes de los estudiantes y garantizar una educación de calidad (Carrizo y Rojas, 2022).

La inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad es esencial para promover la equidad y la diversidad en la educación superior. Afrontar estos desafíos requerirá un esfuerzo continuo por parte de las instituciones educativas, los gobiernos y la sociedad en su conjunto para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para alcanzar su máximo potencial.

6. Conclusiones

En el desarrollo de esta revisión bibliográfica de la literatura se ha puesto de manifiesto cómo la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior representa un avance significativo en la búsqueda de la equidad y la diversidad en el ámbito académico. A lo largo de los últimos años, se han logrado importantes avances en términos de legislación, políticas institucionales y conciencia social, lo que ha permitido un mayor acceso y apoyo para estos estudiantes. Sin embargo, estos avances no están exentos de desafíos significativos.

Uno de los principales avances radica en la promulgación de leyes y regulaciones que garantizan los derechos de los estudiantes con discapacidad, proporcionando un marco legal sólido para la inclusión en la educación superior. Esto ha llevado a una mayor sensibilización y a un compromiso más firme por parte de las instituciones educativas para abordar las necesidades de estos estudiantes.

Además, las tecnologías de asistencia y las adaptaciones en el entorno físico han ampliado las oportunidades de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes con discapacidad participar de manera activa en el proceso educativo. La colaboración con organizaciones de apoyo a la discapacidad también ha sido un avance significativo, brindando recursos y experiencia adicional para las instituciones educativas.

Con todo, persisten desafíos importantes. La falta de conciencia y capacitación entre el personal docente y administrativo puede obstaculizar la plena inclusión. La adaptación y disponibilidad de recursos tecnológicos y físicos puede variar ampliamente entre instituciones. También la atención a las necesidades específicas de estudiantes con discapacidad cognitiva o múltiple sigue siendo un desafío considerable.

En última instancia, la inclusión exitosa de estudiantes con discapacidad en la educación superior requiere un compromiso constante, una inversión en recursos, una capacitación continua y un enfoque centrado en el estudiante. Si bien se han logrado avances importantes, es esencial abordar estos desafíos de manera proactiva y continua para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación superior de calidad y alcanzar su máximo potencial. La inclusión

no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad, sino que enriquece a la sociedad en su conjunto al fomentar la diversidad y la equidad.

7. Referencias

- Ares, P. A. (2010). Programas y apoyos técnicos para favorecer la accesibilidad en la universidad. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 1, 6-17.
- Barreiro Collazo, A. (2022). Actuaciones y prácticas innovadoras como herramientas para el fomento de la educación inclusiva. *Enclaves del pensamiento*, 16(31).
- Beltrán, V. H., Coto, V. G., Calvo, L. G., Arévalo, E. S. y Puerto, J. G. (2023). Importancia de las actitudes hacia las personas con discapacidad en Educación Infantil y Primaria: Revisión sistemática. *Bor-dón: Revista de Pedagogía*, 75(1), 83-110.
- Carrizo, P. K. y Rojas, C. (2022). Discapacidad, derecho y educación. Una necesidad sentida. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 21, 76-89.
- Cerdá, M. C. e Iyanga Pendi, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6, 150-163.
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43-61.
- De la Cruz Flores, G. (2012). Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 12(2), 216-230.
- De los Monteros, L. E. y Del Pilar, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 1(2), 21-34.
- De Los Santos, S. B., Kupezynski, L. y Mundy, M-A. (2019). Determining academic success in students with disabilities in higher education. *International Journal of Higher Education*, 8(2), 16-38.
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.
- Fuentes Gutiérrez, V., García Domingo, M., Amezcua Aguilar, P. y Amezcua Aguilar, T. (2021). La atención a la diversidad funcional

- en educación primaria. REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 105-122.
- Fundación Universia (2018). *Universidad y Discapacidad. IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. https://www.fundacionuniversia.net/wpcontent/uploads/2019/05/IVEstudio_UniversidadyDiscapacidad_ACC.pdf
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P. y Sanhueva Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25, 0-0.
- Marchesi, A. (2006). El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual. *Los sentidos de la educación, Revista PReLac*, 2, 54-69.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 372-392.
- Montané, A. y de Carvalho, M. E. P. (2012). Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). *Revista Lusófona de Educação*, 21, 97-120.
- Ocampo, A. (2013). Inclusión, universidad y discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad de oportunidades. *Temas de Educación*, 19(2), 55-68.
- Palma, O., Soto, X., Barría, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y. y Seguel, E. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes. *Magallania (Punta Arenas)*, 44(2), 131-158.
- Pérez, M. M. (2019). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una Experiencia en Educacin Superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- Porto Castro, A. M. y Gerpe Pérez, E. M. (2020). Servicios universitarios de atención al alumnado con discapacidad en España. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 149-169.
- Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C. y Castaño Calle, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 25(1), 357-379.
- Rodríguez Servián, M., Alcázar Jiménez, R. y Cabeza Ruiz, R. (2022). Actitud del alumnado hacia la educación física inclusiva en función del tipo de discapacidad: validación de dos cuestionarios. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, XVIII(68), 1-14.

- Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2016). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.
- Romero Martínez, S. J., González, I., García, A. y Lozano, A. (2018). Herramientas tecnológicas para la educación inclusiva. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 9, 83-111.
- Santa-Cruz, C. y Holhberg, E. (2019). La adaptación de una herramienta tecnológica para evaluar funciones ejecutivas en niños con discapacidad visual: ¿ el cambio de modalidad afecta su capacidad de discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(2), 1-18.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿ Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2).
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Unesco.
- Unesco (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Unesco.
- Unesco (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Unesco.
- Valenzuela, J., Muñoz, C. y Miranda-Ossandón, J. (2021). Motivos que dan sentido a aprender en la escuela: la mirada de profesores y estudiantes. *Educar*, 57(1), 173-187.
- Vidal Espinoza, R. O. y Cornejo Valderrama, C. (2016). Trabajo y discapacidad: una mirada crítica a la inclusión al empleo. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 31, 110-119.

Alumnado con discapacidad en el aula universitaria: el papel del docente para la atención a la diversidad y el desarrollo de la resiliencia

MARÍA DOLORES PÉREZ-ESTEBAN
CRISTINA PINEL MARTÍNEZ
ISABEL ANA EGUIZABAL ROMÁN

1. Introducción

La atención a la diversidad en el alumnado universitario es un aspecto fundamental para garantizar una educación inclusiva y equitativa (Martín *et al.*, 2014). Esto hace referencia a las acciones desarrolladas por el profesorado para poder brindar una educación de calidad a sus estudiantes teniendo presente las necesidades, características y problemas de sus alumnos. El papel del profesorado es crucial en este proceso, ya que son los responsables de diseñar y llevar a cabo las estrategias pedagógicas que permitan atender las necesidades individuales de los estudiantes y asegurar que todos tengan igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse (Maldonado, 2018).

La inclusión de estudiantes con discapacidad en entornos académicos de educación superior es un imperativo ético y legal que busca promover la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación para todos los individuos, independientemente de sus capacidades físicas o cognitivas. En este contexto, la atención a la diversidad se convierte en una cuestión central en el ámbito universitario (Gálvez-Palomeque *et al.*, 2023).

Una de las primeras áreas en las que las universidades se enfocan para atender a estudiantes con discapacidad es la accesibi-

lidad física. Esto incluye la eliminación de barreras arquitectónicas, la instalación de rampas y ascensores, así como la adaptación de baños y aulas. Además, se presta especial atención a la tecnología asistencial, como *software* de lectura de pantalla y sistemas de comunicación alternativa, para garantizar que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a los materiales y recursos académicos de manera efectiva (Rubio Aguilar, 2017).

Sin embargo, la salud mental de los estudiantes universitarios con discapacidad es muy importante, por ello se fomenta el desarrollo conjunto de medidas curriculares y organizativas y del desarrollo de la resiliencia en este alumnado.

La *resiliencia* es un concepto que se refiere a la capacidad de una persona para adaptarse, superar y recuperarse de situaciones de adversidad, estrés, trauma o dificultades (Becoña, 2006). En otras palabras, la resiliencia es la habilidad para afrontar las adversidades de la vida, aprender de ellas y seguir adelante con una actitud positiva y una mayor fortaleza emocional.

Combinar ambas acciones, atención a la diversidad y desarrollo de la resiliencia, en el alumnado universitario con discapacidad puede dar resultados muy positivos para lograr una educación inclusiva de calidad (Saavedra-Guajardo *et al.*, 2018).

Por ello, se presentan algunos de los aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de la resiliencia en el estudiantado universitario con discapacidad.

Para Moran *et al.* (2019), las personas resilientes tienen la capacidad de adaptarse a circunstancias difíciles. Pueden ajustar sus pensamientos, emociones y comportamientos para hacer frente a situaciones estresantes. De ahí que sea muy importante que se ponga en valor el esfuerzo que realizan las personas con discapacidad en su día a día.

La resiliencia implica la capacidad de manejar las emociones de manera saludable. Las personas resilientes pueden experimentar tristeza, enfado u otras emociones negativas, pero también tienen la capacidad de regular esas emociones y no permitir que dominen su vida (López y Hernández, 2013).

Dentro de las acciones para atender a la diversidad presente en el aula, es necesario trabajar en pro de conseguir una autoconfianza y autoeficacia. Las personas resilientes confían en su capacidad para superar desafíos y creen que pueden influir en su propio destino (Fínez y Morán, 2017).

El apoyo social es crucial para poder conseguirlo, pues contar con una red de apoyo de amigos, familiares o mentores es un factor importante en el desarrollo de la resiliencia en las personas con discapacidad. El apoyo emocional y la conexión con otros pueden ayudar a las personas a superar momentos difíciles (Rodríguez-Fernández *et al.*, 2016).

La resiliencia no se trata solo de superar obstáculos; también implica aprender de las experiencias adversas y crecer como individuo. Las personas resilientes pueden encontrar significado y propósito en sus desafíos (Barranco, 2009), a la vez que pueden mantener una perspectiva positiva y realista, incluso en momentos difíciles. Esto no significa negar la realidad, sino enfocarse en encontrar soluciones y mantener la esperanza (Day y Gu, 2015).

La resiliencia implica la capacidad de abordar los problemas de manera efectiva, buscar soluciones y tomar medidas constructivas (García y Domínguez, 2013). Por consiguiente, es crucial tener presente que la resiliencia no es una característica innata que alguien tiene o no tiene. Puede desarrollarse y fortalecerse a lo largo del tiempo a través de la adquisición de habilidades de afrontamiento, el apoyo social, la autoconciencia y el crecimiento personal (Villalobos *et al.*, 2022). Además, es clave destacar que la resiliencia no significa que las personas no experimenten dificultades o sufrimiento, sino que pueden recuperarse y crecer a partir de esas experiencias (Forés Miravalles y Grané Ortega, 2013).

Todos estos aspectos son muy significativos cuando se habla de estudiantes universitarios con discapacidad, pues, aunque se enfrenten a desafíos diarios, necesitan un apoyo social e institucional para poder sobrepasarlos. No obstante, resulta llamativo que, si bien la educación superior posibilita que las personas con discapacidad amplíen sus opciones de desarrollo y mejoren sus condiciones de vida, pues se pone en valía sus capacidades y no sus limitaciones, los estudios demuestran la baja presencia de estos estudiantes en las universidades (Palma *et al.*, 2016)

La resiliencia es un recurso valioso en la vida, ya que ayuda a las personas a afrontar desafíos, superar obstáculos y prosperar en situaciones adversas. Se ha estudiado y aplicado en una variedad de contextos, desde la psicología y la salud mental hasta la educación y el ámbito laboral, con el objetivo de promover un bienestar y una adaptación óptimos (Fínez Silva y García Montero, 2012).

Es importante destacar que el desarrollo de la resiliencia no significa que los estudiantes deban lidiar con dificultades por sí solos o reprimir sus emociones. Un enfoque equilibrado es fundamental, que combine el fomento de la resiliencia con la promoción de la expresión emocional y la búsqueda de apoyo cuando sea necesario.

2. Objetivos

Tras la exposición detallada de los antecedentes de este estudio con respecto al tema de investigación. Resulta imprescindible describir cuál ha sido la pregunta de investigación, destacando que de su formulación ha derivado la configuración de los objetivos de este estudio.

A continuación, se muestra la principal pregunta de investigación: ¿cómo pueden los docentes universitarios ayudar a sus estudiantes con discapacidad en la atención a la diversidad y en el desarrollo de la resiliencia?

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, de esta pregunta de investigación deriva el objetivo de este estudio: «realizar una revisión bibliográfica de la literatura sobre la atención a la diversidad en el aula universitaria y el desarrollo de la resiliencia en los estudiantes universitarios»

3. Metodología

Para la consecución del objetivo principal de esta investigación, se ha elegido utilizar un enfoque cualitativo para este estudio, que implica realizar una revisión bibliográfica exploratoria y descriptiva. Este enfoque se centra en interpretar los datos obtenidos de la literatura.

En esta sección se describirán en detalle las estrategias utilizadas para llevar a cabo y lograr el desarrollo de este proyecto.

La aplicación de este enfoque metodológico se refleja en su estructura, que consta de varias etapas de ejecución diseñadas para llevar a cabo una investigación que permita proporcionar una visión general de los aspectos clave relacionados con los objetivos mencionados anteriormente.

Así, durante la implementación de esta revisión bibliográfica, se han seguido tres etapas fundamentales que han contribuido al éxito de este estudio. A continuación, se detallan estas etapas en profundidad.

3.1. Fase 1: términos de búsqueda

Para iniciar esta primera fase, es esencial establecer las directrices generales que guiarán su desarrollo. Esto asegura que los resultados obtenidos se alineen adecuadamente con los objetivos establecidos anteriormente.

En el transcurso de esta primera fase, teniendo en cuenta la naturaleza multidisciplinar de esta revisión bibliográfica, se han seleccionado las principales bases de datos de investigación científica. Estas bases de datos se consideran altamente relevantes en el ámbito de las ciencias de la educación y, debido a su enfoque multidisciplinar, proporcionan acceso a una amplia gama de estudios e investigaciones relacionados con diversas áreas. Esto enriquecerá de manera significativa los resultados obtenidos y aumentará la importancia de este estudio en el campo educativo y en la comunidad científica. Las bases de datos seleccionadas incluyen Web of Science, Dialnet y Scopus.

En esta etapa inicial, con el objetivo de optimizar las búsquedas en las bases de datos seleccionadas, se han identificado los descriptores primarios, que, combinados con descriptores secundarios y operadores booleanos, facilitarán la obtención de resultados más precisos.

De este modo, los descriptores principales, tanto en español como en inglés, que se han empleado para realizar las búsquedas han sido: "resiliencia", "docentes universitarios", "atención a la diversidad", "resilience", "university teacher", "attention to diversity". Asimismo, y para poder potenciar las búsquedas realizadas en las bases de datos y establecer combinaciones entre los descriptores, se han empleado los operadores booleanos "AND" y "OR".

3.2. Fase 2: selección según criterios de inclusión y exclusión

Una vez concluida la primera fase, se inicia la segunda etapa de la revisión bibliográfica de la literatura. En esta fase, el enfoque

se centra en llevar a cabo procedimientos de búsqueda, obtener resultados preliminares y, a continuación, seleccionar los estudios e investigaciones que, cumpliendo con los criterios de inclusión y exclusión establecidos, contribuyen a abordar los objetivos planteados.

Antes de continuar, se han definido los procedimientos a seguir. En este sentido, se ha determinado que es esencial examinar tanto los títulos como los resúmenes o *abstracts* y las palabras clave de los estudios e investigaciones obtenidos a través de las búsquedas realizadas.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, se han establecido criterios de inclusión y exclusión con el objetivo principal de llevar a cabo un proceso de selección minucioso y garantizar que los documentos elegidos estén directamente relacionados con los objetivos de este estudio.

Como criterios de inclusión se han establecido:

- Se han seleccionado todos aquellos estudios e investigaciones que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos estudios e investigaciones que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos estudios e investigaciones cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Como criterios de exclusión se han establecido los siguientes:

- No se han seleccionado aquellos estudios e investigaciones que se tratasen de tesis doctorales, capítulos de libro y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos estudios e investigaciones que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

3.3. Fase 3: análisis de calidad metodológica e indicadores basados en evidencia científica

Después de haber completado las etapas anteriores, se procede a la tercera y última fase, que se distingue por llevar a cabo un análisis detallado de los resultados obtenidos en las etapas previas.

Para identificar los resultados finales que contribuyan al logro de los objetivos previamente establecidos, es indispensable

llevar a cabo un minucioso proceso de selección que permita conformar un conjunto de documentos que estén directamente relacionados con el propósito final del estudio.

La figura 1 muestra un diagrama de flujo donde se puede observar las fases anteriormente descritas.

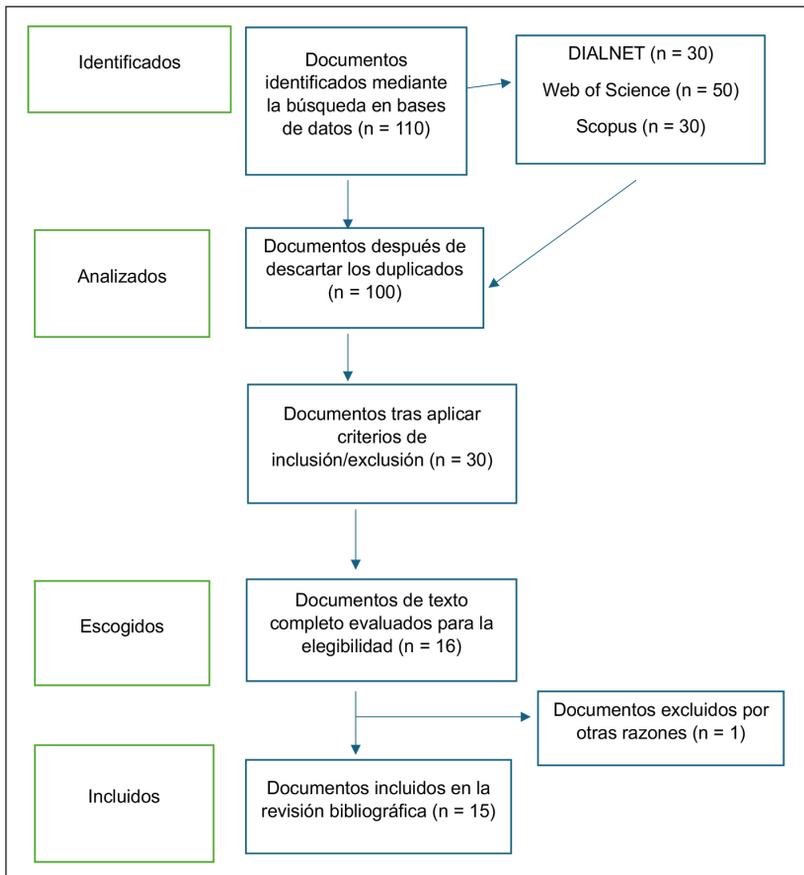


Figura 1. Diagrama de flujo. Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos tras la realización de esta revisión bibliográfica de la literatura.

Por un lado, el papel del profesorado en la atención a la diversidad en el alumnado universitario es esencial para crear un

ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo (Sánchez *et al.*, 2023). Los docentes tienen la responsabilidad de adaptar sus enfoques pedagógicos, materiales y estrategias para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico y personal (Santos-González, 2022).

La capacitación del personal universitario es esencial para promover una cultura de inclusión. Los profesores, administradores y personal de apoyo reciben formación sobre la discapacidad, las mejores prácticas en la atención a la diversidad, y estrategias pedagógicas que fomenten un aprendizaje inclusivo. La sensibilización sobre las necesidades y los desafíos a que se enfrentan los estudiantes con discapacidad es fundamental para crear un entorno de apoyo (Mayo, 2022).

Los profesores tienen que adaptar sus planes de estudio y materiales de enseñanza para garantizar que sean accesibles y relevantes para todos los estudiantes. Esto puede incluir la selección de lecturas diversas, el uso de múltiples recursos y la elección de métodos de evaluación que permitan a los estudiantes demostrar su aprendizaje de diversas maneras (Fernández-Fernández *et al.*, 2016).

Además de todo esto, se tiene que favorecer el empleo de estrategias pedagógicas que fomenten la participación y el éxito de todos los estudiantes. Esto puede implicar el uso de métodos de enseñanza activos, la creación de un ambiente de aula inclusivo y el fomento de la colaboración entre estudiantes (Lantarón, 2023).

Reconociendo que cada estudiante es único, los profesores pueden ofrecer apoyo individualizado cuando sea necesario. Esto puede incluir la tutoría académica, la disponibilidad para consultas y la adaptación de las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes (Olivencia y Hernández, 2012).

Los profesores pueden colaborar estrechamente con los servicios de apoyo a estudiantes, como servicios de discapacidad, asesoramiento académico y servicios de bienestar, para identificar y abordar las necesidades individuales de los estudiantes y que están presentes en muchas universidades (Moliner *et al.*, 2019).

Pero uno de los aspectos más importantes es la actitud de los docentes universitarios para evaluar constantemente sus prácticas pedagógicas y a recibir retroalimentación de los estudiantes y

de esta manera mejorar la atención a la diversidad en el aula (Espinoza *et al.*, 2012).

Por otro lado, cabe destacar que el papel del docente en el desarrollo de la resiliencia en los estudiantes universitarios es crucial para ayudar a los alumnos a afrontar los desafíos académicos y personales que puedan surgir en su trayectoria educativa y en sus vidas en general (Llopis *et al.*, 2022).

De esta manera queda claro que el papel del docente en el desarrollo de la resiliencia en los estudiantes universitarios va más allá de la entrega de contenido académico. Los docentes desempeñan un papel fundamental en la creación de un ambiente de apoyo, el modelado de habilidades de afrontamiento, el apoyo emocional y el fomento de habilidades sociales y emocionales. Al proporcionar este apoyo integral, los docentes pueden contribuir significativamente al crecimiento personal y al éxito de los estudiantes no solo en la universidad, sino también en sus vidas diarias, en sus andaduras empresariales y en cada uno de los momentos cruciales futuros.

El desarrollo de la resiliencia en los estudiantes universitarios es un proceso importante que puede contribuir a su bienestar y éxito en la educación superior y en la vida en general (Gordillo, 2023). A continuación, se describen los pasos a seguir para fomentar la resiliencia en los alumnos universitarios:

1. Fomentar la autoconciencia:
Ayudar a los estudiantes a comprender sus propias emociones, fortalezas y debilidades. La autoconciencia es fundamental para la resiliencia, ya que permite a los estudiantes identificar áreas en las que necesitan mejorar (Benito y Rivera, 2019).
2. Desarrollar habilidades de afrontamiento:
Enseñar a los estudiantes estrategias efectivas para afrontar el estrés y las dificultades. Esto puede incluir técnicas de gestión del tiempo, relajación, meditación y establecimiento de metas (López y Vílchez, 2020).
3. Promover la comunicación y la búsqueda de apoyo:
Fomentar la comunicación abierta y la búsqueda de apoyo cuando sea necesario. Los estudiantes deben sentirse cómodos compartiendo sus preocupaciones y buscando ayuda de amigos, familiares o profesionales (Harvey *et al.*, 2021).

4. Desarrollar la autoestima y la autoeficacia:
Reforzar la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes. Ayudarles a reconocer sus logros y a creer en su capacidad para superar desafíos (Brando-Garrido *et al.*, 2020).
5. Fomentar la mentalidad de crecimiento:
Enseñar a los estudiantes a adoptar una mentalidad de crecimiento, que ve los desafíos como oportunidades de aprendizaje, en lugar de como obstáculos insuperables (Day y Gu, 2015).
6. Promover la resolución de problemas:
Enseñar habilidades efectivas de resolución de problemas. Los estudiantes deben aprender a abordar los problemas de manera lógica y encontrar soluciones prácticas (Moran *et al.*, 2019).
7. Modelar resiliencia:
Los profesores y el personal universitario pueden servir como modelos de resiliencia al afrontar desafíos y estrés de manera efectiva. Los estudiantes pueden aprender observando cómo los adultos afrontan situaciones difíciles (García y Domínguez, 2013).
8. Fomentar la toma de decisiones responsables:
Ayudar a los estudiantes a tomar decisiones responsables y éticas, lo que puede contribuir a su autoconfianza y habilidades de afrontamiento (Moran *et al.*, 2019).
9. Apoyar la autonomía:
Brindar a los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones y asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. La autonomía les permite sentir que tienen control sobre su vida académica (Brando-Garrido *et al.*, 2020).
10. Crear un ambiente de aprendizaje de apoyo:
Los profesores y la institución pueden crear un ambiente de aula y universitario que sea seguro, de apoyo y que promueva la participación de los estudiantes (Gordillo, 2023).
11. Promover la resiliencia a lo largo del plan de estudios:
Integrar temas relacionados con la resiliencia en el plan de estudios, lo que puede incluir la enseñanza de habilidades de afrontamiento y la discusión de la importancia de la resiliencia en la vida universitaria y profesional (Forés y Grané, 2013).
12. Ofrecer recursos de apoyo:
Proporcionar servicios de apoyo en el campus, como asesoramiento psicológico, talleres de manejo del estrés y grupos de

apoyo, para que los estudiantes tengan acceso a recursos adicionales cuando sea necesario (Brando-Garrido *et al.*, 2020).

El desarrollo de la resiliencia es un proceso continuo y personalizado. Los estudiantes pueden progresar a diferentes ritmos y en áreas específicas, por lo que es importante adaptar el apoyo a las necesidades individuales. Al seguir estos pasos y fomentar un ambiente de apoyo, las instituciones educativas pueden ayudar a sus estudiantes a desarrollar resiliencia y a encarar con éxito los desafíos de la vida universitaria y más allá.

5. Conclusiones

En el desarrollo de esta revisión bibliográfica de la literatura se ha puesto de manifiesto cómo debe ser el papel del docente para la atención a la diversidad en el aula y el desarrollo de la resiliencia en los estudiantes universitarios con discapacidad, ya que esto es de vital importancia para afrontar los desafíos académicos y personales que se encuentran en la educación superior.

Los docentes universitarios no solo transmiten conocimientos académicos, sino que también desempeñan un papel fundamental en la formación de la fortaleza emocional y mental de sus estudiantes. Al fomentar tanto la atención a la diversidad como la resiliencia, los docentes pueden empoderar a los estudiantes para superar los desafíos académicos y personales con que se toparán a lo largo de sus vidas. Esto redundará en la adquisición de habilidades positivas para hacer frente a las posibles dificultades diarias.

La atención a la diversidad en el alumnado con discapacidad en el aula universitaria es un desafío que requiere un enfoque proactivo por parte del docente. El papel del profesor es fundamental para garantizar un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo. Para lograrlo, los docentes deben poseer un profundo conocimiento de las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad y estar comprometidos en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas.

La adaptación del currículo, la flexibilidad en las evaluaciones, la sensibilidad hacia las necesidades individuales y la colaboración con servicios de apoyo son algunas de las prácticas

esenciales que deben llevar a cabo los docentes. Asimismo, la conciencia de la importancia de la diversidad y el respeto por las diferencias son valores fundamentales que deben ser promovidos en el aula.

Los docentes pueden lograr esto mediante la creación de un entorno de aprendizaje que sea seguro y de apoyo, donde los estudiantes se sientan valorados y escuchados. Fomentar la autoestima, el autoconcepto positivo y la confianza en las habilidades propias son componentes clave en este proceso. Además, los educadores pueden modelar estrategias efectivas de afrontamiento y promover la resolución de problemas, ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades para afrontar situaciones desafiantes.

La empatía y la comprensión por parte de los docentes son esenciales para crear un espacio donde los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus preocupaciones y emociones. Por otra parte, la capacidad de reconocer y celebrar los logros y el esfuerzo de los estudiantes contribuye a fortalecer su resiliencia.

Mejorar la resiliencia en los universitarios es esencial para ayudarlos a sobrellevar los desafíos académicos y personales de la vida universitaria. Esta mejora no solo contribuye a su éxito académico, sino que también los prepara para afrontar los desafíos de la vida con confianza y determinación. Es importante que las instituciones educativas trabajen en colaboración con profesores y personal de apoyo para implementar estas estrategias y brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar su resiliencia.

En última instancia, la atención a la diversidad en el alumnado con discapacidad en la educación superior no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que enriquece la experiencia de aprendizaje de toda la comunidad universitaria. El papel del docente en el desarrollo de la resiliencia en los estudiantes universitarios no solo se traduce en un mejor rendimiento académico, sino que también prepara a los estudiantes para hacer frente a los desafíos de la vida de manera efectiva y con confianza. Esto no solo beneficia a los estudiantes en su tiempo en la universidad, sino que también tiene un impacto duradero en su bienestar y éxito en el futuro. Los docentes, al invertir en el desarrollo de la resiliencia de sus estudiantes, contribuyen de manera significativa a su crecimiento personal y profesional.

6. Referencias

- Barranco, C. (2009). Trabajo social, calidad de vida y estrategias resilientes. *Portularia*, 9(2), 133-145.
- Becoña Iglesias, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- Benito, E. y Rivera, P. R. (2019). El cultivo de la autoconciencia y el bienestar emocional en los profesionales que trabajan con el sufrimiento: Autoconciencia y Bienestar Emocional. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud (RIECS)*, 4(S1), 77-93.
- Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J. T., Gómez-Romero, M. J. y Tomás-Sábado, J. (2020). Relación de la procrastinación académica con la competencia percibida, el afrontamiento, la autoestima y la autoeficacia en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, 30(6), 398-403.
- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles* (vol. 16). Narcea.
- Espinosa, C. X., Gómez, V. G. y Cañedo, C. M. (2012). El acceso y la retención en la educación superior de estudiantes con discapacidad en Ecuador. *Formación Universitaria*, 5(6), 27-38.
- Fernández-Fernández, I. M., Véliz-Briones, V. y Ruiz-Cedeño, A. I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 262-276.
- Fínez Silva, M. J. y García Montero, A. J. (2012). Relación entre la resiliencia personal y las estrategias de afrontamiento en estudiantes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 111-116.
- Fínez Silva, M. J. y Morán Astorga, C. (2017). Resiliencia y autovaloraciones esenciales: estudio comparativo en adolescentes y jóvenes. *Psychology, Society & Education*, 9(3), 347-356.
- Forés Miravalles, A. y Grané Ortega, J. (2013). La resiliencia en entornos socioeducativos. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 377-380.
- Gálvez-Palomeque, P. A., Chalco-Torres, L. E. y Galarza-Mora, W. G. (2023). Optimizando la enseñanza en educación superior: una revisión de estrategias para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *MQRInvestigar*, 7(3), 4300-4316.
- García Vesga, M. C. y Domínguez de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una

- revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 11(1), 63-77.
- Gordillo Caicedo, A. L. (2023). Bienestar y educación emocional en la educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 414-428.
- Harvey Narváez, J., Arteaga Garzón, K. V., Córdoba-Caicedo, K. y Obando Guerrero, L. M. (2021). Eventos vitales estresantes, estrategias de afrontamiento y resiliencia en adolescentes en contexto de pandemia. *Psicogente*, 24(46), 174-190.
- Lantarón, B. S. (2023). Uso de metodologías activas en las aulas: experiencia educativa de aprendizaje-servicio y fotovoz. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 10.
- Llopis Orrego, M. D. M., Volakh Sokolova, E. y Pérez Llopis, Á. (2022). Resiliencia en docentes universitarios: Afrontando retos en tiempos de pandemia. *Actualidades investigativas en educación*, 22(3), 130-164.
- López Coronado, J. y Vílchez Pírela, R. A. (2020). Niveles de resiliencia y estrategias de afrontamiento: reto de las instituciones de educación superior. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3).
- López Sánchez, I. y Hernández Fernández, E. (2013). El diálogo Habilidades para la Vida-Resiliencia: una hojeada desde el acontecer docente educativo. *EduSol*, 13(42), 1-12.
- Maldonado, E. P. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131.
- Martín, A. R., Arregui, E. Á. y García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44-61.
- Mayo Pais, M. E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-185.
- Moliner García, O., Yazzo Zambrano, M. A., Niclot, D. y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21.
- Moran Astorga, M. C., Finez-Silva, M. J., Menezes dos Anjos, E., Pérez-Lancho, M. C., Urchaga-Litago, J. D. y Vallejo-Pérez, G. (2019). Estrategias de afrontamiento que predicen mayor resiliencia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 183-190.

- Olivencia, J. J. L. y Hernández, A. S. J. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8.
- Palma, O., Soto, X., Barria, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y. y Seguel, E. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la universidad de Magallanes. *Magallania*, 44(2), 131-158.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69.
- Romero Centeno, R. C. y Mosquera Molina, M. Á. (2022). Resiliencia y estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes preuniversitarios de Lima metropolitana en tiempos de COVID-19. *Revista de Investigación*, 46(108).
- Rubio Aguilar, V. (2017). Inclusión de personas en situación de discapacidad en educación superior, desde el enfoque de la responsabilidad social, en un contexto de transiciones discursivas respecto del binomio integración/inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 199-216.
- Saavedra-Guajardo, E., Duran, C., Escalera, M., Mora, B., Pacheco, A. y Perez, M. (2018). Discapacidad motora y Resiliencia en adultos. En: A. D. Marenco-Escuderos. *Estudios del desarrollo humano y socioambiental* (pp. 236-252). CUR.
- Sánchez, P. A., Méndez, M. J. A. y García, C. M. C. (2023). Percepciones del alumnado del Máster de Profesorado en Educación Secundaria sobre su formación en atención a la diversidad. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 37(98), 375-394.
- Santos-González, C. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Ciencia y Educación*, 6(3), 7-20.
- Villalobos Vergara, P., Barría-Herrera, P. y Pasmanik, D. (2022). Relación docentes-estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*, 21(2), 131-143.

Metodologías para la formación inicial del profesorado en interculturalidad

VICTORIA FIGUEREDO CANOSA
MACARENA CASTELLARY LÓPEZ

1. Introducción

La implementación del modelo de educación intercultural e inclusiva constituye un objetivo clave de la agenda política mundial (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2018). Teniendo en cuenta que el profesorado actúa como instrumento pedagógico por excelencia en el campo de la educación intercultural (Jordán, 1999) y que su formación constituye el medio ideal para lograr su desarrollo en el sistema educativo, es importante analizar aspectos de la formación docente en interculturalidad para contribuir a su progreso y mejora.

A lo largo de este capítulo se describe y analiza el marco normativo que regula los procesos de formación inicial del profesorado español y posteriormente se proponen distintas metodologías clave para formar a los futuros profesionales de la educación en interculturalidad en el contexto de la Educación Superior.

2. Marco normativo de la formación inicial de profesorado en interculturalidad

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) persigue dos objetivos fundamentales: la formación para la actividad profesional y la formación para la ciudadanía activa y democrática. Se trata de preparar a los individuos para desempeñar

una labor profesional y actuar como ciudadanos activos y democráticos en un mundo multicultural y globalizado (Figueredo, 2016). En este sentido, el EEES se convierte en el marco idóneo para la inclusión de la formación intercultural en los planes de estudio de los futuros docentes. En esta línea, las diferentes normativas internacionales y nacionales incluyen alusiones a la formación intercultural del profesorado como factor indispensable para hacer frente a los retos de las sociedades actuales.

En 1984 se publica la primera recomendación a nivel europeo dirigida a abordar la dimensión intercultural y la comprensión de las diferentes culturas en la formación inicial y permanente del profesorado (Consejo de Europa, Committee of Ministers, 1984). La recomendación apoya la necesidad de capacitar al profesorado para adoptar un enfoque intercultural y tomar conciencia del enriquecimiento que constituye la comprensión intercultural. De esta forma se insta a los Estados miembros a formar al profesorado para que:

- Tomen conciencia de las diversas formas de expresión cultural.
- Reconozcan las actitudes etnocéntricas y los estereotipos e intenten contrarrestar su influencia.
- Se conviertan en agentes de un proceso de intercambio cultural y desarrollen estrategias para comprender otras culturas.
- Conozcan las causas y los efectos de la migración y de los intercambios sociales existentes en los países de origen y acogida.
- Comprendan que la participación del alumnado de origen extranjero depende en gran medida de las condiciones de estancia, trabajo y educación en el país de acogida.

Igualmente, se estima necesario que los docentes dispongan de información útil sobre las culturas de los países de origen y de los países de acogida, así como materiales adecuados y centros de recursos. Además, otros aspectos que se considera importante promover desde la formación docente son: la comprensión y apreciación de planteamientos educativos distintos a los de los propios países; la sensibilización sobre la importancia de los contactos directos de las escuelas con las familias; la celebración de seminarios y cursos nacionales e internacionales sobre el enfoque intercultural dirigidos a toda la comunidad educativa; los intercambios entre docentes en formación; y la adquisición de

conocimientos básicos de las lenguas de los países de origen, así como métodos para la enseñanza de la lengua de acogida de forma eficaz.

Unos años más adelante se publica la Declaración de Soborna (Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia, y el Reino Unido, 1998), que constituye el primer antecedente del EEES. En ella se hace especial mención del papel central de las universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas y en el mantenimiento de la diversidad cultural como fuente de riqueza. La Declaración de Bolonia (Ministros Europeos de Educación Superior, 1999) constituye la base en la que se asienta el EEES. A pesar de tratarse de un modelo único de Educación Superior para todos los países participantes, se apuesta por garantizar los principios de respeto a la diversidad cultural-lingüística y de autonomía universitaria, que permiten preservar la riqueza cultural europea. En la Declaración de Praga (Ministros Europeos de Educación Superior, 2001) se reafirma la importancia de favorecer la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo bajo el marco de unos valores democráticos que garanticen la diversidad de culturas, de lenguas y de sistemas nacionales de educación superior. En la Conferencia de Berlín (Ministros Europeos de Educación Superior, 2003) se propone como uno de los principales objetivos del EEES: preservar la riqueza cultural y lingüística europea, así como hacerla accesible a otros. En la Conferencia de Bergen (Ministros Europeos de Educación Superior, 2005) se apuesta por colaborar con otros continentes, estimulando el intercambio equilibrado entre los estudiantes y el personal y la cooperación entre las instituciones de Educación Superior. En esta línea se vuelve a subrayar la importancia del entendimiento y el respeto intercultural necesarios para lograr dicho objetivo. En la Conferencia de Londres (Ministros Europeos de Educación Superior, 2007) y en la Conferencia de Louvain (European Ministers of Higher Education, 2009) se presenta como una de las aspiraciones del EEES: que los egresados universitarios reflejen la diversidad de los pueblos europeos, aludiendo a la importancia del respeto a la pluralidad cultural tanto de Europa como de cada Estado.

De esta forma, se entiende que, sobre la base del rico y variado patrimonio cultural europeo, desde el EEES se favorece la autonomía institucional, la libertad académica, la movilidad, la

igualdad de oportunidades y los principios democráticos; que permiten construir un modelo homogéneo que tiene en cuenta la diversidad y se enriquece de ella.

En 2008, el *Libro Blanco sobre el diálogo intercultural «Vivir juntos con igual dignidad»* subraya la necesidad de incluir en los programas de formación del profesorado:

Estrategias pedagógicas y métodos de trabajo que preparen a los docentes para hacer frente a las nuevas situaciones que se plantean como consecuencia de la diversidad, la discriminación, el racismo, la xenofobia, el sexismo y la marginación y para resolver los conflictos de un modo pacífico. (Consejo de Europa, 2008, p. 38)

En esta línea, se insta a las instituciones de formación del profesorado a:

[...] elaborar instrumentos de garantía de calidad inspirados en la educación para la ciudadanía democrática, teniendo en cuenta la dimensión intercultural y a elaborar indicadores e instrumentos de autoevaluación y de desarrollo autocentrado para las instituciones educativas. (Consejo de Europa, 2008, p. 38)

En el contexto nacional la Ley Orgánica 3/2020 alude a la necesidad de formar al profesorado para afrontar los retos que se le presentan actualmente al sistema educativo. Asimismo, en las normativas específicas sobre formación del profesorado también se encuentran alusiones directas a la formación intercultural, como, por ejemplo, en el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad y las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007 y por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos oficiales que habilitan para la profesión de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria.

El Real Decreto 822/2021 apunta que los planes de estudios:

[...] deberán tener como referente los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible y, en particular: a) el respeto a los derechos humanos y derechos fundamentales; los valores democráticos –la libertad de pensamiento y de cátedra, la tole-

rancia y el reconocimiento y respeto a la diversidad, la equidad de todas las ciudadanas y de todos los ciudadanos, la eliminación de todo contenido o práctica discriminatoria, la cultura de la paz y de la participación, entre otros. (Real Decreto 822/2021, pp. 9-10)

Estos valores y objetivos deberán incorporarse como contenidos o competencias de carácter transversal.

En las Ordenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007 se establece la estructura general del plan de estudios de los títulos de grado en Educación Infantil y Primaria y las competencias que los futuros docentes de ambas etapas deben adquirir a lo largo de la formación inicial.

Entre las competencias específicas propuestas, se incluyen en los módulos de formación algunas de carácter intercultural, tales como: conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales; analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar (impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible), y conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.

Aunque no se puede negar que se han dado grandes e importantes avances en el ámbito de la formación intercultural del profesorado, impulsados por la llegada del EEES, está claro que queda camino que recorrer. A pesar de incluirse en los planes de formación inicial materias y asignaturas dirigidas a promover la formación intercultural del profesorado, esto no basta. Es necesario que se produzca un cambio en el enfoque formativo y que se haga presente en todos los elementos esenciales del currículo y de la práctica educativa. En esta línea, las investigaciones recientes concluyen que el profesorado no está siendo formado para atender las necesidades de la realidad multicultural de los centros escolares desde un enfoque intercultural. El estudio de Sani *et al.* (2022) señala que es escasa la atención que se presta al papel de la pedagogía intercultural en los cursos de formación universitaria de los futuros docentes. Peñalva y Leiva (2019a) indican que la formación intercultural presenta un carácter eminentemente optativo en los planes de estudio de forma que solo participa de ella el

profesorado con interés por hacerlo. Roig y Urrea (2020) apuntan a la falta de experiencias de formación colaborativa en el ámbito de la interculturalidad durante la formación inicial del profesorado.

3. Metodologías favorecedoras de la formación intercultural del profesorado

Es evidente que la formación inicial del profesorado debe mejorar de cara a la atención a la diversidad cultural del alumnado. Se necesita un modelo de formación del profesorado que lo prepare para los retos que trae consigo la Educación Intercultural. Un nuevo modelo desde el que se desarrollen capacidades como la sensibilidad cultural, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, la adaptación al cambio, la reflexión crítica, la investigación, la innovación y la integración de cuestiones relacionadas con la diversidad cultural en el currículum. No es suficiente con que se proporcione al profesorado un conjunto de conocimientos culturales y pedagógicos, sino que es necesario un cambio de actitudes, creencias, ideas, concepciones, etc., que determinen su práctica educativa. No debe tratarse de una formación cerrada, acabada e incuestionable, sino de una formación que capacite a las personas a adaptarse, cuestionarse y reflexionar permanentemente (García-Martínez y Pérez-Sánchez, 1997).

Las metodologías didácticas que favorecen la reflexión (como las autobiografías, los estudios de casos, los seminarios, etc.), así como las metodologías que promueven la puesta en práctica de habilidades y destrezas (como las simulaciones, el *role playing*, la observación participante, etc.), resultan, sin duda, muy enriquecedoras y favorables para la adquisición de competencias interculturales. Asimismo, distintos estudios apuntan al empleo de metodologías activas en el campo de la formación intercultural del profesorado, tales como: la investigación-acción, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo y colaborativo.

La investigación-acción permite al profesorado en formación comprender los distintos elementos implicados en la dinámica del aula y la cultura escolar a través de la reflexión e investigación sobre ella. Imbernón (2002) señala que se trata de una he-

herramienta de autoperfeccionamiento que combina teoría-práctica, experiencia-reflexión y pensamiento-acción, a través de la cual, el profesorado en colaboración con el resto de los agentes de la comunidad educativa orienta, corrige y evalúa los problemas y la toma de decisiones sobre la práctica educativa. En el campo de la formación intercultural del profesorado esta estrategia resulta de gran utilidad, pues proporciona un recurso para la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y estrategias de participación comunitaria (Sales, 2012).

El aprendizaje-servicio favorece la capacitación simultánea para el ejercicio profesional y para la ciudadanía democrática e intercultural. Esta estrategia combina el currículo académico con el servicio comunitario, logrando la adquisición de aprendizajes significativos y mayor grado de compromiso social. Siguiendo a Alcalá del Olmo *et al.* (2020, p. 14), permite «avanzar en el camino de una pedagogía intercultural, a partir de una praxis social efectiva, asentada en valores de solidaridad y tolerancia».

Mediante el aprendizaje basado en problemas se presenta a los participantes una serie de situaciones problemáticas que tienen que resolver a través de la puesta en funcionamiento de determinadas habilidades, competencias, herramientas y actitudes (Hernández, 2016). Brinda la posibilidad de trabajar diversas disciplinas de manera interdisciplinar, de forma que se recurre a conocimientos previos para intentar dar solución al problema planteado (Alcalá *et al.*, 2020). Permite reflexionar sobre temáticas relacionadas con las diferencias culturales, así como construir aprendizajes significativos para garantizar la competencia intercultural. También potencia la capacidad de trabajar en grupo, el diálogo y las habilidades de resolución de conflictos interculturales.

El aprendizaje cooperativo y colaborativo favorece el intercambio de forma dialógica y creativa (Aguaded *et al.*, 2018), además de lograr el compromiso docente con la diversidad étnico-cultural (Roig y Urrea, 2020). Estas metodologías permiten generar aprendizajes desde una visión socioconstructivista e intercultural de la educación inclusiva (Leiva, 2019); de esta forma, el conocimiento se construye de forma compartida:

Todos aprenden de todos, cada uno a su nivel y desde su experiencia, lo que conlleva procesos de transformación personal y de la práctica educativa. (Peñalva y Leiva, 2019b, p. 43)

4. Conclusiones

Las metodologías más idóneas para la formación intercultural del profesorado son aquellas que favorecen la reflexión sobre las distintas visiones y actitudes ante la diversidad cultural, así como el trabajo en colaboración y la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y destrezas. En este sentido, se hace fundamental incorporar y priorizar en la formación inicial del profesorado el desarrollo de metodologías que favorezcan el autoconocimiento y la reflexión sobre la práctica educativa (investigación-acción, autobiografías, estudios de casos, observación participante, etc.), así como estrategias que posibiliten el trabajo en colaboración (aprendizaje-servicio, aprendizaje cooperativo y colaborativo, aprendizaje basado en problemas, etc.).

5. Bibliografía

- Aguaded, E., Bartolomei, P. y Angelidou, G. (2018). Analysis of a project conducted on unaccompanied refugees children (MERNAs). *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 116-124. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.256>
- Alcalá del Olmo, M. J., Santos, M. J. y Leiva, J. J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal*, 16(40), 6-23. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el diálogo intercultural «Vivir juntos con igual dignidad»*. 7 de mayo de 2008.
- Consejo de Europa. Committee of Ministers (1984). *Recommendation No. R (84) 18 of the Committee of Ministers to Member States on the Training of Teachers in Education for Intercultural Understanding, Notably in a Context of Migration*. 25 de septiembre de 1984.
- European Ministers of Higher Education (2009). *The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain. 28-29 de abril 2009.
- Figueredo, V. (2016). *La formación del profesorado para una escuela intercultural* [tesis de doctorado, Universidad de Almería].
- García Martínez, A. y Pérez Sánchez, M. D. (1997). La educación intercultural: una cita obligada en la formación del profesorado. *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5.
<http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>
- Hernández Muñoz, N. (2016). Adquisición de la competencia intercultural y metodologías de aprendizaje activo: un estudio sobre la formación de profesores de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1163039>
- Imbernón, F. (2002). (coord.) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Graó.
- Jordán, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En: M. A. Essomba (ed.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 65-73). Graó.
- Leiva, J. (2019). *La armonía de la inclusión educativa. Una propuesta formativa para el Grado de Pedagogía*. Comares.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, 30 diciembre 2020, pp. 122868- 122953.
- Ministros Europeos de Educación Superior (1999). *Declaración de Bolonia: Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, Bolonia, 19 de junio de 1999.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2001). *Declaración de Praga: Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior, Praga, 19 de mayo del 2001.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2003). *Conferencia de Berlín: Educación Superior Europea*. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, Berlín, 19 de Septiembre de 2003.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2005). *Conferencia de Bergen: El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de mayo de 2005.
- Ministros Europeos de Educación Superior (2007). *Comunicado de Londres: Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, Londres, 18 de mayo de 2001.
- Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia, y el Reino Unido (1998). *Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la ar-*

- monización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, Soborna, 25 de mayo de 1998.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312, 29 diciembre 2007, pp. 53735 - 53738.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312, 29 diciembre 2007, pp. 53747 - 53750.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. OECD. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2019a). La interculturalidad en el contexto universitario: Necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2019b). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 233, 29 septiembre 2021, pp. 119537- 119578.
- Roig, R. y Urrea, M. E. (2020). Formación colaborativa en interculturalidad del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(1), 7-19. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp7-19>
- Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 113-132. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149171>
- Sani, S., Refrigeri, L. y Manolescu, A. A. (2022). European institutions policies on intercultural teacher training. *AGORA International Journal of Juridical Sciences*, 2, 100-110. <https://doi.org/10.15837/aijjs.v16i2>

Cómo diseñar situaciones de aprendizaje en educación física: del currículo al aula

ANTONIO GRANERO-GALLEGOS
GINÉS D. LÓPEZ-GARCÍA
MARÍA CARRASCO-POYATOS

1. Introducción

La Ley Orgánica para la Mejora de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) (Ley Orgánica 3/2020) ha creado un nuevo paradigma en el sistema educativo español. Entre los fines de la LOMLOE destaca, como piedra angular del sistema educativo, el fomento del aprendizaje a lo largo de toda la vida, concretado en un denominado *perfil de salida*. Concretamente, la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 conecta el perfil de salida con los Retos del Siglo XXI propuestos en *Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century* de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco (Marope, 2017), así como con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. De esta manera, el perfil de salida basado en las competencias clave servirá como nexo entre el diseño curricular y el enfoque de la normativa europea. Como consecuencia de este nexo, el diseño curricular ha de evolucionar para otorgar sentido al aprendizaje, acercando al aula problemas reales de la vida cotidiana. Sin embargo, para poder dar respuesta a este nuevo enfoque, ha sido necesario proponer una unidad curricular más amplia, significativa y relevante, tanto para docentes como para estudiantes, y contextualizada en la enseñanza competencial: *situación de aprendizaje*.

Las situaciones de aprendizaje (SdA) se presentan como una nueva unidad curricular concreta, organizada y con un propósito firme y definido previamente. Estas situaciones deberían partir o estar basadas en experiencias previas, y estar contextualizadas en el centro educativo en el que se desarrollen, e integrarán los diferentes elementos del currículo. Las SdA plantearán un reto o tarea final a conseguir, cuya resolución movilizará los saberes básicos, a través de la resolución de tareas y actividades. El docente expondrá actividades en forma de retos que el alumnado irá resolviendo estableciendo relaciones entre su aprendizaje. Estos retos a los que hace referencia la normativa bien pueden ser equiparados al planteamiento de unidades de aprendizaje por tareas competenciales de Granero-Gallegos (2020). El trasfondo de los retos planteados por el docente, en su conjunto, será adecuar la SdA a prácticas sociales que desarrollen competencias para la vida adulta del alumnado. De esta manera, el planteamiento de SdA se enmarca en un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial que debe caracterizarse por su funcionalidad, contextualización, transversalidad, dinamismo, aprendizaje activo y carácter integral, debiendo ser abordado desde todas las materias y ámbitos de conocimiento (Granero-Gallegos y Carrasco-Poyatos, 2020). En la actualidad no es solo el *cómo* (proceso) del enfoque competencial (ej.: Fernández March, 2006; Gallardo, 2016), sino ahora también es el *qué* (producto final / resultado de aprendizaje), que debe ser tratado convenientemente en el seno de un aprendizaje que persigue alumnado competente.

1.1. Orientaciones generales para el diseño de situaciones de aprendizaje

En primer lugar, es interesante resaltar algunas orientaciones a tener en cuenta en el planteamiento de una SdA:

- Deben plantear un reto o problema (complejidad en función de la edad y el desarrollo del alumnado), cuya resolución creativa implique la movilización de manera integrada de los saberes básicos (conocimientos, destrezas y actitudes), a partir de la realización de distintas tareas y actividades.
- Este reto o problema debe suponer un desafío para que el alumnado aprenda a hacer o resolver algo que no sabía. Esto

es clave. Es decir, la tarea final competencial (reto o problema) que cada docente plantee debe estar engranada de tal manera que dé respuesta a este planteamiento que el alumnado, al final, debe «demostrar» (competencia) que ha aprendido a aplicar y resolver alguna situación (integrando saberes) que antes de comenzar la SdA no sabía.

- Se deberían secuenciar tareas y actividades significativas que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y específicas, y que contribuyen a la adquisición de estas.
- Este planteamiento conlleva la integración de los diferentes elementos curriculares.
- Deben estar contextualizadas y contribuir al desarrollo integral del alumnado, teniendo en cuenta sus potencialidades, intereses y necesidades, así como las diferentes formas de comprender la realidad en cada momento de la etapa.
- El escenario de desarrollo estará bien definido y facilitará la interacción para que el alumnado asuma responsabilidades individuales y el trabajo en equipo en la resolución del reto planteado (tarea competencial / resultado de aprendizaje), desarrollando una actitud cooperativa y aprendiendo a resolver de manera adecuada los posibles conflictos que puedan surgir.
- Las situaciones favorecerán la transferencia de los aprendizajes adquiridos a la resolución de un problema de la realidad cotidiana del alumnado.
- La programación de la SdA debería estar basada en la resolución de actividades intermedias (que llevarán al reto final) de complejidad creciente.

Concretamente, la SdA parte de la proposición de la tarea que hay que resolver; retos bien contextualizados y basados en experiencias significativas, en escenarios concretos y teniendo en cuenta que la interacción con los demás debe jugar un papel de primer orden; el alumnado, enfrentándose a estos retos, irá estableciendo relaciones entre sus aprendizajes (complejidad creciente de las actividades).

Seguidamente, se propone un planteamiento para el diseño de SdA (en este caso, contextualizado en la Educación Física), en el que se desgranar cada una de las fases que hay que tener en cuenta a la hora de programarla.

2. Fases en la programación de la situación de aprendizaje

2.1. Título

En primer lugar, se ha de prestar atención al título que se propone a la SdA, dado que es lo primero que se presenta al alumnado. Por ello, debería ser un título atractivo, que conecte con sus intereses y que oriente, además, a aquello que se quiere conseguir (reto / tarea competencial). Es importante que el protagonista del título no sea el llamado anteriormente *contenido* (saberes), sino que se focalice en la tarea final a resolver. Recordemos que los saberes son los medios para conseguir resolver las tareas o problemas.

En este apartado inicial también se puede hacer referencia esquemática al curso, temporalización (ubicación en el calendario anual de clase) y una orientación del número de sesiones previstas [Curso: | Temporalización: ubicación anual | N.º sesiones:].

2.2. Identificación (centro de interés): contextualización de la problemática a abordar

El desarrollo de la LOMLOE parte desde la premisa de la creación de alumnado competente en la sociedad del siglo XXI, a través de la vinculación de problemas reales de la sociedad hacia su resolución desde el centro educativo. Para ello, se tiene que establecer una fundamentación real de una situación que sea resuelta a través de la consecución de la tarea competencial (producto final). Establecer una relación de la problemática hacia la consecución del producto final es esencial para que la situación de aprendizaje responda al planteamiento didáctico que la LOMLOE establece.

La identificación del centro de interés adquiere gran relevancia en la programación de la SdA y se ha de explicar y justificar la fundamentación teórica del planteamiento didáctico. En este punto es necesario abordar cuestiones concretas sobre el contexto en el que se desarrolla, la temporalización de la SdA, así como la justificación de la importancia de llevarla a cabo y el razonamiento de por qué con este alumnado y para este curso en concreto. La racionalidad teórica del planteamiento debería estar apoyado en literatura científica.

Para ello, habría que matizar las características del grupo de estudiantes al que va dirigido, sus características psicoevolutivas, así como la contextualización del centro en la que se engloba. En este sentido, se debería mencionar brevemente la localización de la SdA entre diferentes SdA (intradisciplinariedad), así como entre las diferentes asignaturas (interdisciplinariedad). De esta manera, habría que explicar brevemente los aspectos metodológicos concretos de la SdA (ej.: aprendizaje basado en proyectos, *flipped classroom*, etc.), saberes básicos específicos o, en definitiva, aspectos diferenciadores de esta SdA.

2.3. Justificación

Como se ha comentado con anterioridad, la tendencia creciente del sistema educativo a través de la LOMLOE consiste en dotar de funcionalidad a las unidades de aprendizaje (ej.: SdA) que se imparten en el aula. A tal fin, es necesario justificar la función de la unidad de aprendizaje: ¿para qué voy a realizar esta SdA? ¿Para qué le sirve al alumnado esta SdA? ¿Cómo ayuda este planteamiento didáctico a la vida futura de mi alumnado?, etc. De esta manera, no se debe pasar por alto el alcance de la dimensión educativa del problema y basarlo en los principios generales y pedagógicos (artículos V y VI) que nos marca el RD 217/2022.

2.4. Temporalización y secuenciación

La SdA debería tener un trasfondo social tal y como se ha desarrollado en la localización del centro de interés. Esto es necesario tenerlo en cuenta para establecer una relación lógica a nivel pedagógico y temporal y, en consonancia, con las metodologías empleadas. Para ello, se debe prestar atención a elementos como:

- *Calendario*: teniendo en cuenta el propio calendario académico a través de la extensión de los trimestres, la localización de las diferentes efemérides (ej.: día de la comunidad autónoma, etc.), la climatología predominante en cada trimestre (ej.: último trimestre tiene temperaturas más elevadas en las horas centrales del día, etc.), así como la coordinación con el resto de asignaturas (ej.: un proyecto interdisciplinar con el

profesor de Biología y Geología, en el que ambos docentes coincidan temporalmente en SdA que se retroalimenten).

- *Progresión*: se debe establecer a través de la concreción lógica de la SdA. Es decir, tener en cuenta el nivel inicial del alumnado sobre los saberes que se desarrollarán *a posteriori*, la dificultad para progresar sobre ellos e, incluso, la lógica interna de la actividad. A este efecto, debe tenerse en cuenta la progresión para la adquisición de saberes entre el calendario académico (ej.: si los saberes desarrollados en una SdA anterior influyen en la que se desarrolla a continuación), hasta dentro de la propia SdA (ej.: como evolucionar hacia la complejidad creciente).
- *Intervención*: se plantea desde dos puntos de vista. En primer lugar, a nivel de programación docente si existe algún eje transversal que pretenda incidir en algún aspecto potencial de mejora. Por ejemplo: mejora convivencia/*bullying*, creación de hábitos saludables/prevenición de hábitos nocivos, intervenir en la mejora de niveles de sobrepeso y obesidad, etc. En segundo lugar, a nivel de centro educativo es necesario vislumbrar planes, programas y proyectos transversales a tener en cuenta para programar (ej.: TIC, prevención de consumo de sustancias aditivas, hábitos de vida saludable, educación emocional, etc.).
- *Metodología*: se tendrá en cuenta la progresión metodológica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje o de los distintos modelos pedagógicos (ej.: aprendizaje cooperativo, modelo educación deportiva, modelo responsabilidad, etc.).

2.5. Descripción del producto final

Uno de los principales cambios que ha supuesto la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) a través del RD 217/2022 y el RD 243/2022 es el establecimiento de un producto o reto final como resultado de aprendizaje. De esta manera, el aprendizaje competencial entraña un modelo de enseñanza capaz de adaptarse a los requerimientos que contempla los fines de esta Ley Orgánica 3/2020.

En este sentido, el aprendizaje competencial establece la denominada *tarea competencial* como producto final a conseguir al finalizar la SdA. Y, para lograrlo, Granero-Gallegos (2020) propone la programación de una serie de actividades intermedias

basadas en la complejidad creciente y vinculadas entre ellas, que constituyen una parte fundamental de la progresión hacia la consecución del reto final (resultado de aprendizaje).

a) Descripción del producto final/reto/tarea competencial

Descripción general de lo que hay que hacer para conseguir lo que el docente plantea y dar respuesta a la cuestión: ¿qué tiene que realizar el alumnado de manera competente al finalizar la SdA? Se trata de que aprenda interrelacionando saberes para dar respuesta competente a algo que no sabía hacer. El planteamiento debe implicar una resolución creativa y colaborativa de la tarea, tener aplicación real y transferencia, ser una tarea de complejidad creciente, contextualizada. Asimismo, debe posicionar al alumnado como agente principal de su aprendizaje. ¿Cómo formular una tarea competencial? Debería comprender tres partes: verbo (acción) + saberes (contenidos) + condición o criterios de calidad (determinan la condición de aplicabilidad de los saberes) (Granero-Gallegos, 2020, pp. 99-100).

b) Descripción de las actividades intermedias

Las actividades intermedias son actividades a conseguir de manera progresiva para llegar a la tarea competencial final. Estas actividades son tareas en las que el alumnado debe demostrar ser competente hasta el momento en que se plantean. Los pasos a seguir para construir las tareas intermedias son: 1) des-componer y re-componer la tarea competencial final; 2) diseñar una secuencia de actividades (intermedias) de complejidad progresiva en la que la tarea competencial sería la más compleja; 3) para afrontar una actividad (intermedia), es necesario interrelacionar los diferentes conocimientos, habilidades, etc. (saberes) aprendidos hasta ese momento en la secuencia de aprendizaje; y 4) la última actividad (en dificultad) será la tarea final (Granero-Gallegos, 2020, pp. 105-108).

Las características de las actividades intermedias son:

- Cada actividad intermedia tiene su propio diseño de proceso de aprendizaje y evaluación.
- Es necesario realizar de forma competente cada actividad intermedia para avanzar en el proceso de aprendizaje hacia la siguiente actividad intermedia o tarea final.

- La realización de cada actividad intermedia preparará al alumnado para afrontar de manera competente la resolución o puesta en práctica de la tarea competencial.
- En este proceso es fundamental la evaluación formativa.

2.6. Concreción curricular

El marco curricular propuesto por la actual normativa difiere de la anterior. Entre los principales cambios detectados, se encuentra la aparición de las competencias específicas como elemento de cohesión e integración entre el resto de los elementos curriculares (Pérez-Pueyo *et al.*, 2022). Veamos un ejemplo con normativa para Educación Secundaria.

- Objetivos generales de etapa:
Citar los diferentes objetivos generales de etapa (RD 217/2022 y RD 243/2022) a los que se contribuye con esta SdA.
- Competencia(s) específica(s):
Citar la o las diferentes competencias específicas (RD 217/2022 y RD 243/2022) a los que se contribuye con esta SdA.
- Criterios de evaluación:
Concretar y relacionar los diferentes criterios de evaluación (RD 217/2022 y RD 243/2022) que se tienen en cuenta con esta SdA con las competencias específicas trabajadas.
- Saberes básicos:
Concretar los saberes básicos (RD 217/2022 y RD 243/2022, en el caso de la Educación Secundaria) que se van a trabajar y a través de los cuales se van a conseguir las diferentes competencias.
- Orientaciones para la(s) competencia(s) específica(s):
La Orden del 30 de mayo de 2023 (en el caso de la comunidad autónoma de Andalucía) establece orientaciones para desarrollar cada competencia específica.
- Cultura andaluza (ej.: comunidad autónoma de Andalucía):
Explicar cómo va a contribuir al fomento o desarrollo de la cultura andaluza.
- Plan lector:
Explicar cómo va a contribuir al Plan lector del IES (ej.: a través de actividades de refuerzo, jornadas, recursos, etc.).

- h) Interdisciplinariedad:
Explicar la relación con otras materias, indicando la competencia específica y saberes específicos de otras materias que se van a abordar.
- i) Conexión con el perfil competencial al finalizar segundo ciclo/perfil de salida:
Indicar los descriptores operativos asociados a la competencia específica seleccionada proporcionados por la Orden del 30 de mayo.

2.7. Secuenciación didáctica

La secuencia didáctica constituye la piedra angular de la SdA y es el nexo entre el marco curricular y el desarrollo práctico del aprendizaje en el aula (García-Pérez, 2022; Granero-Gallegos, 2020). La secuencia se presenta con una sucesión de tareas y actividades interrelacionadas dirigidas a la elaboración de un producto o reto final (véase apartado anterior) que, en consecuencia, responda a una práctica social beneficiosa para el alumnado. De esta manera, se abordará el planteamiento de la secuenciación didáctica desde dos premisas: *intervención docente* y *descripción de actividades y ejercicios*.

2.7.1. Intervención docente

El desarrollo de la intervención docente resulta necesario para comprender, organizar y ordenar elementos como la metodología, espacios y recursos, plan de aula y fases de los ejercicios.

Metodología

- *Estilos de enseñanza*: estilos de enseñanza que prioritariamente se van a utilizar a lo largo de la SdA, justificando su uso (Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera, 2002). Si se utilizan varios estilos, explicar el motivo (ej.: estilos tradicionales, individualizadores, etc.).
- *Técnica de enseñanza*: técnica de enseñanza que prioritariamente se va a utilizar a lo largo de la SdA, justificando su uso (ej.: instrucción directa, indagación). Si se utilizan varias, explicar el motivo.
- *Estrategia en la Práctica*: ídem. (ej.: global, analítica, o mixta).

- *Organización/agrupamientos*: aspectos básicos de organización del alumnado (masiva, por grupos, niveles, mixtos, etc.), así como su evolución lógica a través de los ejercicios (ej.: evitar cambios de agrupaciones constantes que desvirtúen el carácter práctico de la materia).
- *Seguridad*: comentar los aspectos básicos de seguridad si la SdA lo requiere (ej.: actividades en medio natural, habilidades gimnásticas, etc.).

Espacios y recursos

- *Instalaciones*: prever los espacios en los que se va a desarrollar la SdA (ej.: pista, pabellón, etc.).
- *Materiales*: prever el material necesario, así como su distribución en el espacio.
- *Recursos*: los recursos deben estar referidos tanto a los que el profesorado utiliza o proporciona como a los que son responsabilidad del alumnado. Se debe hacer referencia a los recursos digitales (TIC).
- *Otros*: contemplar este aspecto en caso necesario (ej.: solicitud de permisos, etc.).
- *Plan de aula*: se establece una estructura organizada de sesión (ej.: Costes, 2001): calentamiento general, calentamiento específico, parte principal, vuelta a la calma.

Fases de la secuencia didáctica

Siguiendo los modelos inductivos por diferentes comunidades autónomas, las fases de la secuencia didáctica están basadas en la teoría sobre el aprendizaje experiencial, concretado como el ciclo de Kolb (García-Pérez, 2022). El presente modelo refleja la naturaleza evolutiva del aprendizaje hacia un andamiaje y apreciación del desarrollo cognitivo, evolucionado de lo simple a lo complejo. De esta manera, se presenta la propuesta práctica de las fases del ciclo de Kolb desde la fundamentación teórica del aprendizaje competencial en Educación Física (Granero-Gallegos *et al.*, 2023):

1. Activar/Motivar:

- Presentar la tarea competencial (producto final) generando un interés activo en un contexto relevante para el alumnado.
- Ofrecer orientaciones para realizar la tarea competencial. Proponer situaciones para evocar conocimientos previos

(punto de partida) como conectores necesarios para la realización de la tarea competencial.

- Esta fase se trata de *interesar*: despertar el interés activo del alumnado, activar sus ideas previas y conectarlas con las nuevas que se aprenderán.
2. Explorar/Estructurar:
- Diseñar y proponer ejercicios que promuevan el aprendizaje para conseguir las actividades intermedias.
 - Ejercicios dinámicos y basados en la experiencia y vivencia.
 - Ejercicios y recursos para reflexionar, deducir y sintetizar los nuevos aprendizajes a partir de los anteriores (complejidad creciente).
 - Esta fase se trata de ayudar: ilumina el camino, ofrece ayuda para recorrer los diferentes pasos hacia el reto o actividad intermedia planteada.
3. Aplicar/Comprobar:
- Diseñar y aplicar actividades (intermedias) para transferir lo aprendido a nuevas situaciones relevantes.
 - Comprobar lo aprendido para continuar hacia la tarea competencial.
 - Informar de lo aprendido y de lo que hay que mejorar (evaluación formativa).
4. Concluir/Evaluar:
- Realización de la tarea competencial final.
 - Autorreflexión para el propio aprendizaje (autoevaluación, autocalificación, etc.).
 - Diseño de instrumentos adecuados para evaluar el aprendizaje competencial (tarea competencial final) (ej.: rúbricas, etc.).

2.7.2. Descripción de actividades y ejercicios

Desde el punto de vista práctico el abordaje de las diferentes fases dentro de la secuenciación didáctica ha quebrado los esquemas establecidos hasta el momento. El diseño anterior estaba compuesto por una progresión de sesiones con carácter temporal (1 hora) que, en su conjunto, formaba una Unidad Didáctica. Con el nuevo planteamiento de la LOMLOE cambia el paradigma. La SdA está propuesta por ejercicios (independientemente de su duración temporal), y todos ellos en su conjunto, engloban la complejidad creciente hacia la consecución del producto

final. Nuestra propuesta responde a esta línea, basándose en una progresión de complejidad hacia un objetivo final (con tareas intermedias evaluables a modo de estación de control del aprendizaje), coherente, dinámica y acorde a las directrices de la LOMLOE. Es necesario diferenciar entre ejercicios, actividades y tareas (Granero-Gallegos, 2020, p. 105).

Seguidamente, se muestran los aspectos a tener en cuenta.

- En cada *ejercicio*:
 - Fase de la secuenciación didáctica: tener en cuenta en cada uno de los ejercicios planteados en la secuenciación y desarrollo la fase de la secuencia (activar/motivar, explorar/estructurar, aplicar/comprobar, concluir/evaluar)
 - Saberes específicos que se trabajan con el ejercicio a partir de los saberes básicos
 - Descripción
 - Agrupamientos
 - Tiempo
 - Variantes
 - Representación gráfica
- En cada *actividad intermedia* (evaluable –no tiene por qué ser calificable–):
 - Fase de la secuencia
 - Saberes específicos que se trabajan con el ejercicio a partir de los saberes básicos
 - Explicación de la contribución a la tarea competencial final
 - Explicación de la actividad
 - Tiempo
 - Instrumento de evaluación
 - Indicadores de logro
 - Agrupamientos
 - Reflexión final con *feedback* y ejercicios complementarios
- En la *tarea competencial final*:
 - Fase de la secuencia
 - Saberes básicos
 - Explicación
 - Criterios de evaluación
 - Instrumento de evaluación
 - Indicadores de logro
 - Reflexión final

En la secuenciación didáctica y sus fases, en todo momento se ha de tener presente la complejidad creciente en la progresión didáctica de ejercicios, actividades y tarea. Un esquema para esta secuenciación de complejidad creciente puede ser como el que sigue (figura 1). La organización de sesiones se debería hacer siguiendo la estructura diseñada de ejercicios, siguiendo la complejidad creciente, de tal manera que el alumnado vaya adquiriendo la competencia de manera progresiva. Las sesiones se adaptan a la adquisición de las competencias de cada ejercicio por parte del alumnado.

	Descripción	Saberes específicos
Ejercicio 1		
Ejercicio 2		
Ejercicio 3		
Ejercicio 4		
Ejercicio 5		
Ejercicio 6		
Actividad intermedia 1	Explicación de la actividad y cómo contribuye a la tarea competencial final, saberes específicos, agrupamientos, tiempo, representación gráfica, indicadores de logro (instrumento de evaluación), <i>feedback</i> al alumnado con ejercicios complementarios.	
Ejercicio 7		
Ejercicio 8		
Ejercicio 9		
Ejercicio 10		
Ejercicio 11		
Ejercicio 12		
Actividad Intermedia 2	Explicación de la actividad y cómo contribuye a la tarea competencial final, saberes específicos, agrupamientos, tiempo, representación gráfica, indicadores de logro (instrumento de evaluación), <i>feedback</i> al alumnado con ejercicios complementarios.	
Ejercicio 13		
Ejercicio 14		
Ejercicio 15		
Ejercicio 16		

Ejercicio 17	
Ejercicio 18	
...	
Tarea competencial final	Saberes básicos, criterios de evaluación, indicadores de logro (instrumento de evaluación), actividad de reflexión final.

Figura 1. Progresión didáctica de ejercicios, actividades y tareas (complejidad creciente)

2.8. Medidas de atención educativa ordinaria a nivel de aula

- a) Medidas generales: en este apartado es conveniente comentar las variantes indicadas en los propios ejercicios diseñados y aquellos aspectos para atender a la heterogeneidad del grupo (ej.: dificultar para adquirir esquemas técnicos, alumnado con alta capacidad motora, etc.).
- b) Medidas específicas: medidas para atender a las adaptaciones concretas del alumnado NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) que haya en clase (ej.: Asperger, TDAH, etc.).
- c) Adaptaciones DUA: el diseño universal de aprendizaje (DUA), incluido en la Orden de 15 de enero de 2021, de Andalucía, propone una serie de principios que tienen como objetivo proporcionar a los todos los estudiantes las mismas oportunidades para aprender, proporcionando, por tanto, un enfoque que facilite un diseño curricular en el que todo el alumnado tenga cabida y en el que los elementos curriculares sean formulados partiendo de la diversidad, permitiendo que todos aprendan y participen. Lo que ocurre cuando el currículo se diseña sin pensar en las necesidades potenciales de quienes deben acceder a él es que las adaptaciones plantadas *a posteriori* resultan poco funcionales y atractivas para el alumnado, y costosas para los docentes, siendo simples «parches» sobre la estructura. Se han de ofrecer diferentes alternativas didácticas y/o curriculares para la presencia, participación y progreso de nuestro alumnado.

Los principios del DUA son:

1. *Proporcionar múltiples formas de compromiso al alumnado.*
Captar el interés y mantener el esfuerzo y la persistencia

del alumnado resaltando metas y objetivos realistas y variando los niveles de desafío, reduciendo, así, la sensación de inseguridad y dándole relevancia a acciones autónomas y valor a la autenticidad. Además, se trata de fomentar la colaboración y comunidad y desarrollar la autoevaluación y la reflexión; utilizar distintas maneras de motivar al alumnado de Educación Física para mantener su interés en cada una de las sesiones, por ejemplo, con retos personales o colectivos a lo largo de la SdA; explicar, a nivel general, las pautas que se van a seguir para mantener el compromiso y motivación del alumnado. Por ejemplo, qué retos se van a plantear al inicio de la SdA para que puedan ser resueltos a lo largo de esta (en cualquier momento y sin límite de intentos).

2. *Proporcionar múltiples formas de representación* (variedad de estilos de aprendizaje). Ofrecer información relacionada con los saberes en más de un formato y más de una manera; explicar las diferentes formas que se van a utilizar para presentar información, por ejemplo, explicación verbal con apoyo visual (vídeo, presentaciones de diapositivas, etc.).
3. *Proporcionar múltiples formas de acción y expresión*. Ofrecer al alumnado diversas variantes y progresiones («regresiones») de los ejercicios para que puedan elegir la que más se adapte a sus posibilidades y que les permita, igualmente, alcanzar el producto final o tarea competencial (ofrecer variantes de cada ejercicio para diferentes niveles iniciales de ejecución –adaptación al nivel inicial de cada estudiante–). Explicar las pautas generales a seguir para adaptar los ejercicios a los diferentes niveles iniciales de ejecución del alumnado, por ejemplo, en un ejercicio de voleibol, usar balones de *foam* o permitir un bote, etc., para conseguir realizar la secuencia de recepción-colocación-remate.

2.9. Valoración de lo aprendido

El proceso de evaluación no debe desvincularse del marco curricular. Para ello, deberán relacionarse los criterios de evaluación derivados de las competencias específicas. Además, hay que indicar qué tipo de evaluación se va a desarrollar, haciendo breve

referencia a las características de esta. Asimismo, es conveniente reseñar si se va a llevar a cabo heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación, etc. Hay que recordar que en este nivel de programación las actividades de evaluación deben estar referidas a todos los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, aparte de la evaluación del alumnado, tiene que contemplar la evaluación del funcionamiento y desarrollo de la propia SdA, de esta manera se podrá ir ajustando cada vez mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación del aprendizaje del alumnado

Tener en cuenta que en el proceso de evaluación, cada competencia específica lleva asociada unos criterios de evaluación. Para cada criterio de evaluación se ha de redactar un indicador de logro que se evaluará a través de un instrumento de evaluación. En última instancia, cada indicador de logro tendrá un nivel de desempeño para poder llevarlo a la práctica (figura 2).

Competencia específica	Criterio de evaluación	Indicador de logro	Instrumento de evaluación	Nivel de desempeño
------------------------	------------------------	--------------------	---------------------------	--------------------

Figura 2. Elementos del proceso de evaluación

El proceso de evaluación desde el punto de vista práctico se llevará a cabo en las actividades de evaluación, principalmente. Estas pueden coincidir con la cumplimentación de las tareas intermedias y de la tarea competencial final, y el docente evaluará las tareas a través de los instrumentos de evaluación concretados por los indicadores de logro.

- Criterios de evaluación:
 - Indicar los diferentes criterios de evaluación asociados a la competencia específica (Anexo II Orden 30 de mayo, en el caso de Andalucía).
- Indicadores de logro:
 - Para la formulación se expresan con verbos de acción en 3.^a persona del singular, para expresar, en términos de realización, la habilidad en que se objetiva la competencia; se acompaña de los *saberes* en los que se expresa el desarrollo

de esa acción; debe identificarse el *contexto general* en el que se espera que se aplique esa habilidad. Tener en cuenta los criterios de evaluación y la tarea competencial final o producto final de la SdA.

- Se pueden tomar como referencia las actividades intermedias planteadas en la SdA, así como la tarea competencial final: reseñar el o los indicadores de logro de cada uno de ellos. Deben exponer la evidencia de si se han conseguido o no las competencias.
- Cada indicador de logro puede evaluarse a través de una o más situaciones o actividad de evaluación.
- Una situación o actividad de evaluación puede servir para evaluar uno o más indicadores de logro.
- Instrumento(s) de evaluación: especificar cada uno de los instrumentos de evaluación utilizados para cada uno de los indicadores de logro expuestos.
 - 1.- ...
 - 2.- ...

Evaluación/valoración de las medidas DUA para la diversidad

Una vez finalizada la SdA, realizar una valoración personal sobre el éxito de la aplicación de las tres pautas DUA y alternativas para la mejora.

Nivel de desempeño competencial

Cada competencia específica lleva asociada unos descriptores de nivel de salida. Indicar cómo se ha evaluado cada uno de los Descriptores Operativos y cuál ha sido su grado de consecución. Explicar en qué medida se ha contribuido con esta SdA a los *descriptores operativos del perfil de salida* (4.º ESO) o *perfil competencial* (2.º ESO) en función del desempeño competencial general adquirido por el alumnado.

Evaluación de la práctica docente (proceso)

Explicar cómo se va a llevar a cabo la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Indicadores:

- Establecer indicadores de logro sobre diferentes aspectos: actuación del profesor, intervención docente, secuenciación didáctica

ca, actividades intermedias y la tarea competencial, adecuación de la propia evaluación de la SdA (metaevaluación), etc.

- Instrumento/s.

2.10. Referencias

- Referenciar atendiendo a las normas APA, por ejemplo, los distintos documentos mencionados a lo largo del texto de la elaboración de la SdA.
- Tener prevista la bibliografía o, incluso, webgrafía, que se ha de recomendar al alumnado para su consulta o lectura.

2.11. Anexos

Deben adjuntarse todos los documentos necesarios y utilizados en el desarrollo de la sesión (ej.: instrumentos de evaluación, recursos, etc.).

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado con la ayuda recibida por la convocatoria de Grupos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes (bienio 2023-2024) de la Universidad de Almería (Referencia del proyecto: 23_24_1_04; título: *Enfoque competencial y situaciones de aprendizaje en Educación Física*).

3. Referencias bibliográficas

- Costes, A. (1991). La clase de Educación Física. En: VV. AA. *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria* (vol. II, pp. 1155-1186). INDE.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24(6), 35-56. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Gallardo, S. (2016). ¿Cómo se enseñan las competencias? En: T. Lleixà y E. M. Sebastiani. *Competencias clave y Educación Física* (pp. 91-108). INDE.
- García Pérez, J. B. (2022). *La secuenciación didáctica de una situación de aprendizaje*. <https://shorturl.at/ctzTX>
- Granero-Gallegos, A. (2020). *Hacia la enseñanza competencial, una propuesta desde la Educación Física*. Editorial Universidad de Almería.

- Granero-Gallegos, A., López-García, G. D., López-Osca, R. y Carrasco-Poyatos, M. (2023, 16-18 de mayo). *Propuesta de adaptación de las fases del ciclo de Kolb a la enseñanza competencial en la enseñanza de la Educación Física* [ponencia]. III Congreso Internacional de Innovación Docente. Cáceres, España.
- Granero-Gallegos, A. y Carrasco-Poyatos, M. (2020). La enseñanza competencial en la educación superior. En: N. Gómez-López, y J. M. Fernández Campoy. *Las metodologías didácticas innovadoras como estrategia para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI* (pp. 41-52). Dykinson.
- Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, 30 de diciembre de 2020.
- Marope, M. (2017). *Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st century: A global paradigm shift*. <https://shorturl.at/agijA>
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *BOJA*, núm. 104, 2 de junio de 2023.
- Pérez-Pueyo, Á., Alcalá, D. H., Berrocal, O. C., Bernardino, C. H. y Álvarez, I. H. (2022). Análisis y reflexión sobre el nuevo currículo de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 463(3).
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 76, 30 de marzo de 2020.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 82, 6 de abril de 2020.
- Sicilia-Camacho, Á. y Delgado-Noguera, M. A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. INDE.

Educación Física y modelos pedagógicos para una universidad más inclusiva: el modelo de responsabilidad personal y social y el aprendizaje cooperativo

DAVID MANZANO-SÁNCHEZ
ANTONIO GRANERO-GALLEGOS
GINÉS D. LÓPEZ-GARCÍA
MARÍA CARRASCO-POYATOS

1. Introducción

1.1. Importancia de la Educación Superior

Siguiendo el artículo 27 de la Constitución española, existe un derecho fundamental a una educación básica y gratuita. Con todo, ningún apartado de la propia Constitución hace referencia expresa a la enseñanza superior. En este sentido, es de destacar lo especificado por Gutiérrez-Rodríguez (2019), donde se indica que existe un derecho fundamental a la educación universitaria, desde el momento en el que la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU) indicaba en su artículo 42.1 que «el estudio en la Universidad es un derecho de todos los españoles». A su vez, la LOU, en su artículo 42.1, expone que el estudio en la universidad es un derecho de todos los españoles en los términos establecidos en el ordenamiento jurídico (Cotino-Hueso, 2012).

En otro orden, y debido a la Declaración de Bolonia de 1999, España se comprometió a entrar en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta entrada impulsó un cambio en la metodología de enseñanza, buscando un incre-

mento de la participación de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y dejando de lado la mera recepción de conocimientos (De Miguel, 2005). Con ello, se pasó de un modelo de enseñanza basada en el docente y en la transmisión de conocimientos, a un modelo basado en el aprendizaje en el que el protagonista es el estudiante.

Dicho compromiso comenzó con la LOU, modificada por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, para integrar completamente la enseñanza universitaria española en dicho EEES. En este sentido, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales modificó la estructura de las titulaciones y los planes de estudios, elaborándose el sistema educativo actual, hasta los últimos cambios de la normativa vigente, concretamente, la Ley Orgánica 2/2023 de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU). Esta ley especifica en su artículo 6 (función docente) determinados aspectos donde se resalta: 1) la necesidad de garantizar la participación de los estudiantes; 2) la innovación en las formas de enseñar y aprender; o 3) que la docencia y la formación son funciones fundamentales dentro de la universidad. En consecuencia, la formación, la innovación y la participación de los estudiantes cobran una relevancia trascendental en nuestro sistema educativo.

En la actualidad se aboga por una nueva perspectiva de enseñanza vinculada a la Agenda del Desarrollo Sostenible 2030. Dentro de ella, se incluyen los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), metas globales establecidas por las Naciones Unidas para abordar desafíos mundiales como la pobreza, la desigualdad y el cambio climático. En este sentido, la educación, y concretamente la Educación Física, desempeña un papel importante en la consecución de estos objetivos al promover un estilo de vida saludable y activo (relacionado con el ODS 3 «Salud y bienestar»), colaborar en la sostenibilidad del sistema educativo (ODS 4 «Educación de calidad»), y fomentar la igualdad de género a través de la participación equitativa de niñas y niños (ODS 5 «Igualdad de género») o la conciencia ambiental (ODS 13, Acción por el clima»). Además, puede contribuir a la promoción de la paz y la justicia al fomentar el respeto, la cooperación y la inclusión, valores fundamentales para alcanzar un desarrollo sostenible y un mundo más equitativo.

1.2. Innovación educativa en la Educación Superior: el papel de la Educación Física

La pedagogía y la didáctica de la educación superior en las últimas décadas están llamadas a responder de manera creativa y dinámica a los problemas y desafíos de la educación en tiempos de cambio (Macanchi-Pico *et al.*, 2020). De este modo, el cambio en la educación supone modificar modelos, actitudes, ideas y la cultura para hacer nuevas prácticas que permiten mejorar los procesos, estando la innovación asociada a la creación y asimilación de algo novedoso. Así pues, la universidad ha incluido en su quehacer procesos innovadores, siguiendo determinadas pautas y buscando el uso de diferentes formas de enseñar donde se intercambian los roles del profesor y del estudiante (Ledo *et al.*, 2022). Por tanto, podemos decir que desarrollar una cultura de la innovación se ha convertido en uno de los retos más importantes en la educación superior. Pero la innovación no puede ser una práctica aislada. Un proyecto de innovación responde a una necesidad o meta transformadora y se basa en la sistematización y ejecución de forma consciente y controlada de una estrategia que se proyecta al cambio (Macanchi-Pico *et al.*, 2020). Dentro de dicha innovación, encontramos las denominadas *metodologías activas* o métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiante y lleven al aprendizaje (Silva y Maturana, 2017).

En las universidades son diversos los estudios que están incluyendo investigaciones e intervenciones con metodologías diferentes que permitan adquirir los conocimientos académicos bajo un nuevo paradigma, sobre todo mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Rodríguez-Cardoso *et al.*, 2020); por ejemplo, abordando el uso de las redes sociales (Gallardo-López y López-Noguero, 2020) o la gamificación (Lazarte y Gómez, 2021), entre otros.

Desde el ámbito de la Educación Física, se han ido realizando diversas propuestas metodológicas enmarcadas dentro del ámbito de la educación, generalmente, en educación primaria y en educación secundaria, progresando hasta integrar los denominados *modelos pedagógicos* (Metzler, 2017) en las clases. Dichos modelos son aquellos que se desarrollan más allá de los contenidos

o del docente, intentando alinear los resultados de aprendizaje con las necesidades de los estudiantes, los cuales se integran en sus estructuras como instrumentos al servicio de los objetivos pedagógicos establecidos (Guillamón *et al.*, 2019), así como teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla el proceso y la funcionalidad del aprendizaje.

Entre estos modelos, encontramos los denominados *modelos pedagógicos básicos*, donde se sitúan el modelo de responsabilidad personal y social (MRPS), así como el aprendizaje cooperativo (AC), junto a la enseñanza comprensiva y el de educación deportiva (Pérez-Pueyo *et al.*, 2021). Dichos modelos han sido ampliamente estudiados y aplicados en el ámbito de la Educación Física.

En concreto, el MRPS ha mostrado su posibilidad de aplicación en diversos contextos, iniciando su bagaje para el fomento de valores desde hace más de cuarenta años (Shen *et al.*, 2022). De igual modo, el AC se aplica con éxito en diversos contextos educativos y, concretamente, en la Educación Física. La revisión de Schulze y Von Huth (2022) muestra la alta repercusión que esta metodología puede tener para mejorar la interdependencia positiva entre las personas cuando se aplica dentro del ámbito de la Educación Física.

Se trata de modelos de enseñanza que tienen unas características idóneas para poder ser aplicados en diversos contextos y, por tanto, adentrar su uso en el ámbito universitario puede suponer un plus que añadir al sistema educativo actual, dado que son escasas las intervenciones que se han aventurado en este sentido. Generalmente, en el ámbito universitario y en los grados de Ciencias del Deporte o de Educación (mención en Educación Física), se ha trabajado más con el aula invertida (Manzano-Sánchez *et al.*, 2023), la gamificación (Pérez-López *et al.*, 2017), intervenciones *ad hoc* (Arteaga-Checa *et al.*, 2022) o con las mencionadas TIC.

1.3. El modelo de responsabilidad personal y social

El MRPS se centra en la idea de que los individuos para ser eficientes en su entorno social tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y también con los demás, incorporando estrategias en sus comportamientos que les permitan ejercer el control de sus vidas. Fue un modelo creado por Hellison (1985) y

aplicado inicialmente como un programa para ayudar a jóvenes en riesgo de exclusión social, así como a desarrollar valores que se adquirirían en el deporte para transferirse a la vida cotidiana. Más adelante, se incluyó en el contexto educativo dentro de la Educación Física (ej.: Pozo-Rosado *et al.*, 2022) y en actividades extraescolares (ej.: Bean y Forneris, 2015) hasta los últimos años, donde se ha aplicado en otras materias dentro del contexto educativo general (ej.: Manzano-Sánchez y Gómez-López, 2023). Podemos encontrar, asimismo, algunos estudios iniciales en el contexto universitario que vienen a indicarnos tanto la posibilidad de aplicarse en las clases en el grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (López-Gómez *et al.*, 2022) como en el grado en Educación Primaria para su aprendizaje por parte de estudiantes en prácticas que intervengan en centros educativos (Manzano-Sánchez *et al.*, 2022).

La extensión del MRPS es tal que se ha aplicado en los contextos citados y, además, ha proliferado por diversos países, utilizándose no solo en España, sino por todo el mundo, en lugares como Nepal, Sudáfrica, Estados Unidos o Canadá (Baptista *et al.*, 2020). Por ello, dado el amplio contexto en el que se ha aplicado, y por sus características como veremos más tarde en este texto, se trata como una metodología adecuada para su uso en la educación universitaria. No solo para que los estudiantes puedan hacerlo en su futuro como docentes, sino para fomentar valores y mejorar el desarrollo emocional durante las propias asignaturas de la carrera.

1.4. Aprendizaje cooperativo

El AC constituye una metodología activa en la que los estudiantes trabajan en grupos reducidos, generalmente de máximo cinco componentes, para maximizar su aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de su competencia social y la inclusión entre otros aspectos (Juárez-Pulido *et al.*, 2019). La clave está en que exista una interdependencia entre los miembros del grupo para lograr un buen funcionamiento (Guzzo y Dickson, 1996). Dicho AC supone que el docente ya no es el eje central de la enseñanza, sino que es el alumnado quien aprende trabajando con los demás, ofreciendo en las clases tareas que aseguren la participación, el diálogo y la reflexión.

Así pues, el AC se aplica de muy diversas formas y con distintos métodos como: aprender juntos, grupos de investigación, folio giratorio, o lápices al centro, entre otros y, como indican León *et al.* (2011), se trata de una de las metodologías más estudiadas de las últimas décadas. El AC permite mejorar una serie de habilidades y competencias como el liderazgo, la comunicación, la toma de decisiones, la resolución de conflictos o la coordinación (Martínez, 2016).

Por otro lado, y siguiendo a Bores-García *et al.* (2021), al igual que ocurre con el MRPS, se comprueba el amplio alcance de esta metodología en el sistema educativo, pues su aplicación dentro de la Educación Física se ha extendido a diferentes países como Reino Unido, Taiwán, Francia, Nueva Zelanda, Indonesia o Turquía.

1.5. Hibridando modelos: últimas perspectivas educativas

Previo al desarrollo del apartado específico de ambos modelos pedagógicos, es de destacar que la realidad educativa aboga por la hibridación de estos con el fin de lograr el potencial de diferentes metodologías en las aulas (Pérez-Pueyo *et al.* 2021). En este sentido, y siguiendo la revisión de González-Villora *et al.* (2019), el MRPS ha sido hibridado especialmente con el modelo de educación deportiva y la enseñanza comprensiva del deporte; hibridación que comparte también con el AC. En ambos casos, los estudios que lo abordan han extraído buenos resultados a nivel de motivación, diversión o desarrollo de valores. Sin embargo, no se han encontrado estudios que aborden el MRPS con el AC, algo que queda como una línea de investigación de alto interés para futuros estudios.

Solo encontramos el estudio de Muharam *et al.* (2023), en el cual, aplicando tanto el MRPS como el AC en dos grupos de Educación Física, comprobaron cómo ambos modelos por separado permitieron la mejora de habilidades para la vida, pero en mayor medida el AC. Y ahora, nos preguntamos: ¿qué hace de estos modelos pedagógicos una estructura sólida que permite su aplicación y los beneficios que esta trae consigo, dentro y fuera de las aulas?

2. Modelos pedagógicos y fundamentos básicos para su aplicación

2.1. El modelo de responsabilidad personal y social

2.1.1. Fundamentos teóricos del modelo

Siguiendo a Hellison (2011) y Manzano-Sánchez *et al.* (2020), el MRPS se basa en tres pilares fundamentales:

El primero de ellos es tener en cuenta los cinco niveles de responsabilidad que se presentan a los estudiantes de modo progresivo y acumulativo:

1. Respeto por los derechos y sentimientos de los demás: se busca el trabajo del respeto a los demás, a uno mismo, al reglamento y al material.
2. Participación y esfuerzo: redefiniendo el esfuerzo hacia algo personal.
3. Autonomía personal: con el objeto de ser capaz de tomar las decisiones de forma individual, además de resistir la presión grupal.
4. Ayuda a los demás y liderazgo: el nivel más elevado de responsabilidad previo a la transferencia. Se busca un liderazgo democrático sin esperar «nada a cambio».
5. Transferencia fuera del contexto deportivo-educativo: se trabaja en todos los niveles, pero se realizan determinadas estrategias para su trabajo al final de la metodología.

En segundo lugar, la división de las clases para crear una estructura fija y que sea recurrente para el alumnado:

1. Toma de conciencia (reflexión sobre las conductas a fomentar y evitar en relación con el nivel que se esté trabajando).
2. Responsabilidad en la acción (desarrollo de las actividades).
3. Reunión de grupo (donde los estudiantes dedican un tiempo a compartir opiniones y pensamientos que han surgido durante la clase y el docente lanza una pregunta abierta sobre cómo ha funcionado la actividad del día).
4. Evaluación y autoevaluación (el alumnado valora su comportamiento, el de sus compañeros y el del docente).

Finalmente, la resolución de conflictos. Hellison (2011) nos decía que todos los conflictos deben utilizarse para aprender y nunca debemos eludirlos, estableciendo una serie de estrategias de tipo individual y colectivo.

- Estrategias para conflictos individuales: cinco días limpio, banquillo de diálogo, contrato individual de conducta, etc.
- Estrategias para conflictos grupales: tiempo muerto, tribunal de la responsabilidad, la ley de la abuela, etc.

2.1.2. Pasos para su implementación

A la hora de aplicar el MRPS, debemos tener en cuenta tres fases imprescindibles:

1. En primer lugar, crear un ambiente clase adecuado en el que, con los estudiantes, se elabore una serie de normas de comportamiento y sus consecuencias de forma conjunta, a la vez que se explica en que va a consistir la metodología introduciéndoles al primer nivel de responsabilidad.
2. En segundo lugar, crear nuestra *zona de la responsabilidad*, donde estén los diferentes niveles del modelo, los valores a trabajar y las normas.
3. En tercer y último lugar, llevar a cabo la enseñanza del MRPS abordando nuestras clases con las estrategias del modelo según el nivel de responsabilidad y el objetivo concreto.

2.1.3. Rol del docente

El docente es una pieza fundamental en el modelo, dado que ha de tener en cuenta una serie de aspectos a la hora de aplicarlo. Concretamente, existen unas estrategias que abordan la perspectiva de un docente que busca que sean los estudiantes los principales partícipes de la enseñanza y, sobre todo, donde el propio docente tenga en cuenta una serie de aspectos que sirven para la reflexión sobre si se ha realizado adecuadamente la metodología:

- Ser un ejemplo de respeto
- Fijar objetivos explícitos
- Darles oportunidades de éxito en las actividades
- Fomentar la interacción social
- Asignar tareas/roles

- Permitir a los estudiantes ser líderes
- Concederles elección y voz en la selección de contenidos y en la evaluación
- Realizar actividades en distintos contextos

Así pues, se muestra como una metodología que, por sus características, puede ser totalmente aplicable dentro del ámbito universitario para que en las clases no solo se trabajen los contenidos académicos, sino que el trabajo de valores y de motivación hacia la enseñanza sea una pieza clave dentro de las aulas.

2.2. El aprendizaje cooperativo

2.2.1. Fundamentos teóricos del modelo

La cooperación es también un principio que puede garantizar un proceso de enseñanza más creativo y sólido, siempre que docente y estudiante se impliquen en la construcción del conocimiento, lo cual, constituye la base del AC (Salgado *et al.*, 2022). Es más, esta metodología de enseñanza ha mostrado, como indican Cecchini-Estrada *et al.* (2019), que es un método adecuado para fomentar la motivación en las clases, aparte de incentivar habilidades para el trabajo en equipo.

De este modo, Johnson *et al.* (2013) establecen diversos requisitos que ha de cumplir cualquier estructura cooperativa:

- Interdependencia positiva
- Interacción para lograr el objetivo
- Responsabilidad de cada miembro del grupo
- Reflexión sobre el trabajo en equipo
- Desarrollo de habilidades para el trabajo en grupo

Otro aspecto fundamental es considerar el entorno que se genera a la hora de hacer las tareas: se deben elaborar actividades donde se busque la consecución de los objetivos personales, pero siempre bajo la unidad que supone el equipo. La estructura social es fundamental, buscando garantizar el desarrollo del alumnado a través de la interacción y la inclusividad (Rojas-Herrera y Rojas-Herrera, 2020).

2.2.2. Pasos para su implementación

Para implementar el AC, lo primero que se debe hacer es analizar la mejor forma de aplicarlo en un contexto determinado. Citando algunas de las más conocidas, se destacan el marcador colectivo (donde todos los participantes «suman puntos» para una misma actividad y deben lograr la mayor puntuación posible entre todo el grupo/clase), tres vidas (se realiza una actividad, y esta asienta la «línea base» y los estudiantes repiten la actividad tantas veces como les sea posible hasta perder tres vidas) o piensa-comparte-actúa (el docente propone un desafío que debe resolverse entre todos y cada estudiante/grupo piensa una solución y lo expone al resto de compañeros, probando las soluciones hasta decidir la más adecuada entre todos).

Una vez se tenga clara la forma de aplicar el AC, se han de seguir cuatro pasos fundamentales:

1. Crear un clima de aula adecuado y de cohesión grupal, para, después, según sea la metodología seleccionada, concretar la distribución de los grupos.
2. Tras formar los equipos, distribuir los roles, las normas de funcionamiento y las dinámicas de organización (dentro del grupo y de distribución de la clase).
3. Los estudiantes comienzan a trabajar en la actividad específica, contando con la ayuda del docente para lo que sea necesario.
4. Finalmente, se evalúa la cooperación mediante una evaluación grupal, coevaluación y autoevaluación.

2.2.3. Rol del docente

El docente en este caso es un facilitador del aprendizaje, pues se encarga de crear una estructura de trabajo donde los propios alumnos sean los encargados de aprender y trabajar de forma cooperativa. Para garantizar este aprendizaje, son necesarios una serie de aspectos: escucha de las ideas de los compañeros; valoración de las diferentes respuestas de los estudiantes; igualdad de oportunidades de participación; voluntad para cooperar; promoción de estrategias para resolver problemas; apoyo mutuo. Por tanto, el docente debe buscar siempre velar por un buen funcionamiento del grupo, fomentando la interdependencia positiva, dividiendo los materiales y recursos, y dándoles potestad para poder asignar diferentes roles.

De este modo, se genera un ambiente donde existen diferentes conflictos sociocognitivos que es necesario resolver, permitiendo la interacción continua, lo que contribuye a ayudar a los estudiantes a examinar el entorno de forma objetiva y desarrollar habilidades de orden superior (Rojas-Herrera y Rojas-Herrera, 2020).

Para el siguiente apartado, se indicarán una serie de pautas de lo que podría ser una hibridación entre ambos modelos, utilizando el denominado *marcador colectivo* y un ejemplo del nivel 1 de responsabilidad en el MRPS. Dicho ejemplo, se va a enfocar siguiendo los tres aspectos indicados anteriormente (fundamentos teóricos, pasos para la implementación, y rol del docente), lo que podría integrarse dentro del Máster en Profesorado de Educación Secundaria, dentro de la asignatura Complementos para la Formación en Educación Física. Didáctica de la Educación Física, pudiendo ser aplicable en cualquier otro ámbito relacionado con el ámbito universitario y la educación

3. Propuesta práctica: hibridando el MRPS y el AC

3.1. Fundamentos teóricos

A la hora de hibridar ambas metodologías, cobra una especial relevancia analizar los componentes imprescindibles y compatibilizarlos entre sí. En este sentido, ambos modelos tienen una alta viabilidad de aplicación conjunta, por lo que la hibridación tendría tres elementos fundamentales como el MRPS:

1. Niveles de responsabilidad: similar al MRPS, pudiendo incluir otros valores como la empatía o la cooperación, vinculados con el trabajo grupal del AC.
2. Estructura de sesión: combinando ambos modelos, se realiza la puesta en común inicial del nivel a trabajar y los valores (el respeto, buscando como objetivo principal, respetar el turno de los compañeros), saludando a los alumnos y, a su vez, finalizando por la organización de los grupos para trabajar con el AC. A continuación, en las subdivisiones oportunas, los estudiantes realizarán actividades (responsabilidad en acción) teniendo en cuenta que se sumarán puntos por cada acierto individual y en subgrupos que se realice y se restará un punto

en caso de la existencia de alguna falta de respeto. Finalmente, se hará la «evaluación y recuento de puntos», viendo los puntos conseguidos por toda la clase y valorando el desarrollo de la sesión y el comportamiento de los alumnos individualmente, del profesor y de la clase en sí.

3. Resolución de conflictos: centrándonos especialmente en el uso de las diferentes estrategias del MRPS, pero enfocándonos sobre todo a los conflictos individuales, donde los estudiantes que no cumplan con los niveles tendrán una «sanción» que supondrá una pérdida para toda la clase, favoreciendo uno de los elementos del AC que es la interdependencia positiva y la responsabilidad de cada miembro del grupo.

3.2. Pasos para su implementación

De cara a su desarrollo, cobra una especial relevancia la primera sesión, donde se explicaría la metodología en sí y se establecerían grupos de trabajo fijos (o bien rotativos, en función de las preferencias del docente), donde exista una interdependencia entre ellos y un sello grupal. Es recomendable que hagan elementos como insignias, gritos de guerra, nombres de grupo, etc., para favorecer el sentido de pertenencia y desarrollo de habilidades de trabajo grupal y la interdependencia positiva.

En esta primera sesión, también se indicaría los aspectos indicados del MRPS en el apartado 2.1.2. y se destacaría la importancia de la responsabilidad individual y especialmente grupal para favorecer el AC.

En segundo lugar, se trabajaría con la programación de la asignatura, teniendo en cuenta los aspectos indicados en el MRPS (progresión de niveles) y la estructura de sesión indicada en el 3.1., contando con el uso del marcador colectivo (pudiendo elaborar un marcador colectivo «global» que sería un recuento al finalizar la asignatura o uno de los contenidos específicos).

3.3. Rol docente

El docente será una pieza clave para lograr la hibridación entre ambos modelos. Para ello, tendrá que facilitar el aprendizaje especialmente con estilos de enseñanza donde se fomente la resolución de problemas (fomentando la interacción grupal), a la

vez que en las distintas actividades se enfatiza en el desarrollo de valores y la reflexión inicial y final sobre los acontecimientos que ocurren en el aula.

4. Conclusiones

Tras realizar la revisión de estas dos metodologías, podemos concluir que tanto el MRPS, de cara al fomento de valores transferibles fuera del aula, como el AC, para lograr una mayor comunicación, cohesión y habilidades interpersonales, pueden ser modelos de enseñanza o metodologías que permitan ir un paso más allá en las aulas universitarias desde dos puntos de vista: 1) para enseñar a los futuros docentes o entrenadores a aplicar estas enseñanzas en su labor diaria; y 2) para poder realizarse en las mismas aulas como si se tratara de estudiantes de educación primaria o secundaria, dado las características de la sociedad actual. Ambas metodologías deberían emplearse en el desarrollo de las actuales situaciones de aprendizaje y la hibridación entre ambos modelos puede permitir un desarrollo de las clases donde se busque ir «un punto más allá» y abordar las perspectivas actuales relacionadas con los ODS dentro del ámbito universitario.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado con la ayuda recibida por la convocatoria de Grupos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes (bienio 2023-2024) de la Universidad de Almería (Referencia del proyecto: 23_24_1_04; título: *Enfoque competencial y situaciones de aprendizaje en Educación Física*).

5. Referencias

- Arteaga-Checa, M., Palop-Montoro, M. V. y Manzano-Sánchez, D. (2022). Application of a program to improve personal development in future physical education teachers of the degree in education and its relationship with wisdom. *Sustainability*, 14(3), 1188. <https://doi.org/10.3390/su14031188>
- Baptista, C., Corte-Real, N., Regueiras, L., Seo, G., Hemphill, M., Pereira, A., Dias, C., Martinek, T. y Fonseca, A. (2020). Teaching personal

- and social responsibility after school: A systematic review. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(2), 1-25. <https://doi.org/10.6018/cpd.346851>
- Bean, C. y Forneris, T. (2015). Using a time-series analysis to evaluate a female youth-driven physical activity-based life skills program based on the teaching personal and social responsibility model. *Ágora para la EF y el Deporte*, 12(2), 94-114. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23796>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Rio, F. J., González-Calvo, G. y Barba-Martin, R. (2021). Research on cooperative learning in physical education: Systematic review of the last five years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146-155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Cecchini-Estrada, J., González-González, C., Sánchez-Martínez, B. y Rodríguez-Pérez, C. (2019). The impact of cooperative learning on peer relationships, intrinsic motivation and future intentions to do sport. *Psicothema*, 31(2), 163-169. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.305>
- Cotino-Hueso, L. (2012). *El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional*. CEPD. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6375472>
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Universidad de Oviedo. <https://shorturl.at/BFHVO>
- Gallardo-López, J. A. y López-Noguero, F. (2020). Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: Una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(2), 174-189. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03>
- González-Villora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J. y Fernández-Rio, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- Guillamón, A. R., Cantó, E. G. y Soto, J. J. P. (2019). Métodos de enseñanza en Educación Física: desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 11(1), 1-30. <https://shorturl.at/rwBRU>
- Gutiérrez-Rodríguez, F. (2019). Educación inclusiva y Espacio Europeo de Educación Superior: una perspectiva jurídico-constitucional. Educación inclusiva y Espacio Europeo de Educación Superior: una perspectiva jurídico-constitucional. En: Márquez Vázquez, C.

- (coord.). *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos* (pp. 17-44). Dykinson.
- Guzzo, R. A. y Dickson, M. W. (1996). Teams in organizations. Recent research on performance effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.307>
- Hellison, D. (1985). *Goals and Strategies for Teaching Physical Education*. Human Kinetics. <https://shorturl.at/adzDV>
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I. y Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, 26, 200-210. <https://shorturl.at/hDFHI>
- Lazarte, I. M. y Gómez, S. G. (2021). Aplicación de la herramienta Quizizz como estrategia de Gamificación en la Educación Superior. En: *XXIII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*. Chilecito, La Rioja.
- Ledo, M. J. V., Aguilera, E. D. L. Á. M., Sánchez, I. D. R. M. y Calzada, M. G. (2022). Innovación educativa. *Educación Médica Superior*, 36(3). <https://rb.gy/6o9x7>
- León, B., Felipe, M. E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 337-339. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-017>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*. <https://rb.gy/70gqq>
- López-Gómez, M., Manzano-Sánchez, D., Sánchez-Alcaraz, B. J. y Valero-Valenzuela, A. (2022). «The War of the Athletes»: una propuesta de gamificación aplicada a la docencia universitaria para favorecer los valores educativos y la responsabilidad. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), 38-50. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.6718>
- Macanchí-Pico, M. L., Orozco-Castillo, B. M. y Campoverde-Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. <https://rb.gy/d89wv>

- Manzano-Sánchez, D. (2023). Propuesta de aula invertida para la enseñanza del atletismo en estudiantes universitarios. Análisis de ventajas y limitaciones. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 28(301). <https://doi.org/10.46642/efd.v28i301.3897>
- Manzano-Sánchez, D., Belando-Pedreño, N. y Valero-Valenzuela, A. (2022). Preservice Teachers from Physical Education: Differences between Ireland and Spain in Teaching Personal and Social Responsibility. *Sustainability*, 14(14), 8380. <https://doi.org/10.3390/su14148380>
- Manzano-Sánchez, D., Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A. y Sánchez-Alcaraz, B. J. (2020). *El modelo de responsabilidad personal y social. Desde la Educación Física a la educación general*. Wanceulen.
- Manzano-Sánchez, D. y Gómez-López, M. (2023). Personal and Social Responsibility Model: Differences According to Educational Stage in Motivation, Basic Psychological Needs, Satisfaction, and Responsibility. *Children*, 10(5), 864. <https://doi.org/10.3390/children10050864>
- Martínez, M. (2016a). Hacia una resolución efectiva de conflictos en las aulas universitarias: Ejemplos a través del debate cooperativo. *Zona próxima*, 24, 103-114. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8724>
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Muharam, H. F., Budiana, D. y Mahendra, A. (2023). The Influence of the Personal and Social Responsibility Teaching Model (TPSR) and the Cooperative Model on Life Proficiency in Physical, Sport and Health Education. *JUARA: Journal Olahraga*, 8(2), 740-747. <https://doi.org/10.33222/juara.v8i2.3131>
- Pérez-López, I. J., Rivera García, E., Trigueros Cervantes, C. y De Europa, C. C. (2017). La profecía de los elegidos: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 17(66), 243-260. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.003>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., Calderón, A., García López, L. M. y González-Víllora, S. (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León. <https://rb.gy/kk227>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. <https://rb.gy/wdyt9>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento

- de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Rodríguez-Cardoso, Ó. I., Ballesteros-Ballesteros, V. A. y Lozano-Forero, S. (2020). Tecnologías digitales para la innovación en educación: una revisión teórica de procesos de aprendizaje mediados por dispositivos móviles. *Pensamiento y Acción*, 28, 83-103. <https://doi.org/10.19053/01201190.n28.2020.11192>
- Rojas-Herrera, M. E. y Rojas-Herrera, J. J. (2020). Aplicación del Método del Aprendizaje Cooperativo en la formación de cooperativistas: retos y perspectivas. *Cooperativismo y Desarrollo*, 8(3), 603-621. <https://tinyurl.com/f2967umc>
- Salgado, L. N. P., Pimentel, J. F. F., Arenas, R. D. y Chavagari, R. G. B. (2022). El aprendizaje cooperativo en la educación básica: una revisión teórica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 6-11. <https://tinyurl.com/3cdesbj8>
- Schulze, C. y Von Huth, M. (2022). Effects of cooperative learning structures in physical education: a systematic review. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports*, 11(4). <https://doi.org/10.34256/ijpefs2241>
- Shen, Y., Martinek, T. y Dyson, B. P. (2022). Navigating the processes and products of the teaching personal and social responsibility model: A systematic literature review. *Quest*, 74(1), 91-107. <https://doi.org/10.1080/00336297.2021.2017988>
- Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131. <https://tinyurl.com/4738rkpv>

El poder de los elementos tipográficos en el proceso de lectura: protocolos experimentales utilizando *eye tracking*

ANA RITA TEIXEIRA
SONIA BRITO-COSTA
SILVIA ESPADA
FERNANDA ANTÚNES

1. Introducción

El acceso a la información y al conocimiento se puede lograr a través de contenidos escritos, visualizados en dispositivos como computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes o libros. En lo que se refiere a la presentación visual del texto, la tipografía juega un papel fundamental como medio de comunicación y expresión (Perrota, 2005). Como resultado, la elección de las fuentes tipográficas debe basarse en estudios sobre *legibility*, *readability*, *accessibility* y *usability* en los que las variables visuales juegan un papel crucial en la comprensión del rendimiento lector y su significado en la historia y la práctica contemporánea de la tipografía (Teixeira *et al.*, 2023; Teixeira *et al.*, 2023).

Durante los últimos años, la investigación ha centrado sus esfuerzos en estudiar el impacto de la tipografía en el proceso de lectura y comprensión (Soleimani y Mohammadi, 2012). La mayoría de los estudios y la literatura se centran en dos términos o procesos fundamentales: *legibilidad del texto* (Fundora Iglesias y Fernández Sánchez, 2023) y *legibility* (Beier, 2009; Bigelow, 2019; Jorge Manuel Fava Spencer *et al.*, s/f; Perondi, 2021; Poole, 2008). Algunos autores afirman que existe cierta confusión entre los términos *legibility* y *readability*. Como indica Morgado Beier (2009):

The designation readability will refer to the level of strain a reader experiences when the eye moves along the line of text; the designation legibility will describe the clarity of letters while influenced by typeface familiarity.

Considerando que la *legibility* está relacionada con la capacidad de identificar correctamente un texto y está ligada a la facilidad que tiene la vista para detectar palabras y letras, es sumamente importante para adquirir datos al leer (Soleimani y Mohammadi, 2012). Por otro lado, la *readability* abarca las propiedades de un documento que determinan la facilidad y el éxito con el que cada lector descifra, procesa y determina el significado del texto. Estas propiedades incluyen contenido, aspectos a nivel de documento y características de formato. Las características del formato, que abarcan todos los componentes tipográficos, pueden tener un impacto significativo en la velocidad de lectura y la comprensión del contenido (Beier, 2009; Beier *et al.*, 2022).

La *legibility* se refiere a la facilidad con la que se puede identificar una letra o palabra (es decir, en una prueba visual), mientras que la *readability* se refiere a la facilidad con la que se puede entender un texto (es decir, en el procesamiento mental de oraciones significativas). Los diseñadores distinguen *legibility* y *readability*, como las facetas objetiva y subjetiva de la experiencia con la tipografía. Sin embargo, los científicos pueden evaluar la capacidad de comprensión de manera imparcial considerando la velocidad de lectura combinada con la comprensión (Lupton, 2003).

Por lo tanto, en este estudio dirigimos nuestra atención a las propiedades tipográficas que afectan el rendimiento lector. Las *propiedades tipográficas* se refieren al diseño del contenido: cómo se presenta y cómo se coloca, y la investigación sobre la *legibility* del formato investiga el impacto en el lector que se deriva de las características visuales y tipográficas del texto, que incluyen la elección de fuentes, tamaño, espaciado y atributos relacionados (Beier *et al.*, 2022).

Para el desarrollo de nuestra investigación, y considerando que, para el proceso de lectura, el lector debe mover los ojos para recorrer las líneas del texto, recurrimos al uso del *eye tracking*, como equipo auxiliar para la obtención de resultados para el

análisis. El seguimiento ocular es una tecnología que permite rastrear y registrar el comportamiento ocular en un entorno determinado, permitiendo identificar hacia dónde mira una persona, así como el tiempo de duración, la dilatación de la pupila y el recorrido de la mirada (Akshay *et al.*, 2023; Barreto, 2012; Rodas *et al.*, 2014). En el campo de la interacción persona-computadora, el uso de *eye tracking* se refiere a áreas cruciales que brindan nuevos conocimientos y se utiliza en varios dominios de investigación, incluidas las ciencias cognitivas y la interacción persona-computadora (IHC) (Rodas *et al.*, s/f). Destacan los estudios experimentales que prueban pruebas de búsqueda visual, como memoria de trabajo, lectura y exploración espacial, agudeza visual, sensibilidad al contraste, visualización de colores y detección de movimiento. Estos estudios proporcionan información importante sobre el comportamiento humano, la cognición y las experiencias de los usuarios (Barreto, 2012; Lima y Ventura, 2023). De hecho, el seguimiento ocular ha permitido desarrollar activamente numerosas áreas de investigación en el campo de las ciencias cognitivas, con especial énfasis en la atención, la percepción, la memoria, el aprendizaje, el procesamiento del lenguaje y la toma de decisiones (Averbukh, 2021; De Almeida *et al.*, 2022; Gauselmann *et al.*, 2023; Guo y Cheng, 2019; Huang *et al.*, 2021; Lee, 2008; Luo *et al.*, 2021).

En este contexto, podemos verificar que el uso del seguimiento ocular permite no solo a investigadores, sino también a diseñadores, obtener resultados sobre el impacto que las propiedades tipográficas tienen en el proceso de lectura, ya que la relación inherente entre diseño y seguimiento ocular está presente en el comportamiento del usuario, intención y experiencia ocular (De Almeida *et al.*, 2022; Espada *et al.*, 2023; Teixeira *et al.*, 2023). Estas relaciones dan lugar a valoraciones y resultados imprescindibles para que el diseñador pueda llevar a cabo el proyecto de forma eficaz y eficiente con el objetivo de satisfacer todas las necesidades del usuario. En este sentido, el objetivo general de nuestro estudio es analizar el comportamiento de los usuarios según las relaciones existentes de *legibility*, *readability*, *accessibility* y *usability* y fuentes tipográficas. Los estudios que desarrollaremos se centran en el proceso de lectura, esto es, en la comprensión de los efectos de diferentes tipos de luz (natural o artificial), diferentes tipos de complejidad del texto (científico e

infantil) y diferentes formatos de lectura (pantalla y papel). Intentamos responder preguntas sobre propiedades tipográficas y sus variables, es decir, el contraste tonal entre el texto y el fondo, el uso de fuentes *Serif* y *Sans Serif* y la longitud de la línea. Respecto al proceso de lectura y los diferentes tipos de luz, la luz natural puede crear una sensación de confort y bienestar, lo que mejora la experiencia lectora y ayuda a reducir la fatiga visual, facilitando la lectura durante largos periodos y la luz artificial, puede tener diferentes efectos dependiendo del tipo de luz y la forma en que se utiliza, y puede crear deslumbramiento, parpadeo y distorsión del color (Dantas *et al.*, 2022; Elliot *et al.*, 2007; Espada *et al.*, 2023; Majumder y Sinathamby, 2017; Smith *et al.*, 1969; Teixeira *et al.*, 2023). En cuanto a la complejidad textual, en la que utilizamos dos tipos de texto, uno infantil y otro científico, nos permite analizar el tiempo de lectura, las pausas y el estrés ocular, junto con las variables de longitud de línea, texto en una o dos columnas, así como lectura en papel y en pantalla. Leer en papel o en una pantalla también puede tener un impacto significativo en las habilidades cognitivas y de comprensión (Ackerman y Lauterman, 2012; Delgado y Salmerón, 2021; Ely Shuhadah Tajuddin y Fitri Suraya Mohamad, 2019; Teixeira *et al.*, 2023), y, en este sentido, nuestro análisis se centrará también en estos dos soportes.

El contraste tonal influye en el proceso de lectura, la combinación de color y tipografía tiene el potencial de mejorar la *legibility* y hacer que un texto determinado sea más fácil de leer, es decir, la manipulación del contraste tonal entre el fondo y la tipografía de un texto determinado puede cambiar completamente su apariencia (Teixeira *et al.*, 2023). Por ello, en este contexto, analizaremos diferentes combinaciones de contraste tonal para comprobar qué combinaciones cromáticas funcionan mejor en el proceso de lectura. También analizaremos la implicación de la tipografía en el proceso de lectura, así como las fuentes *Sans Serif* y *Serif*, para comprender también las preferencias de los participantes en cuanto a sus características y no la eficiencia lectora en sí por parte de los participantes. En este estudio también incluimos otras variables, como la complejidad del texto, si fue científico o infantil y si fue leído en papel o digitalmente.

2. Metodología

2.1. Objetivo

Este trabajo tiene como objetivo estudiar el impacto de diferentes elementos tipográficos, como el contraste tonal, la longitud de la línea, la fuente y el tamaño de fuente, en la atención y *legibility* del usuario utilizando el sistema de seguimiento ocular (*Gazepoint*). Esta metodología nos permite investigar la relación entre diferentes variantes de los elementos tipográficos estudiados y su influencia en la atención visual, la *legibility* del texto y el comportamiento ocular durante la lectura. A partir de estos elementos tipográficos se desarrollaron seis protocolos experimentales para ser aplicados considerando muestras de 30 usuarios, como se puede ver en la figura 1.

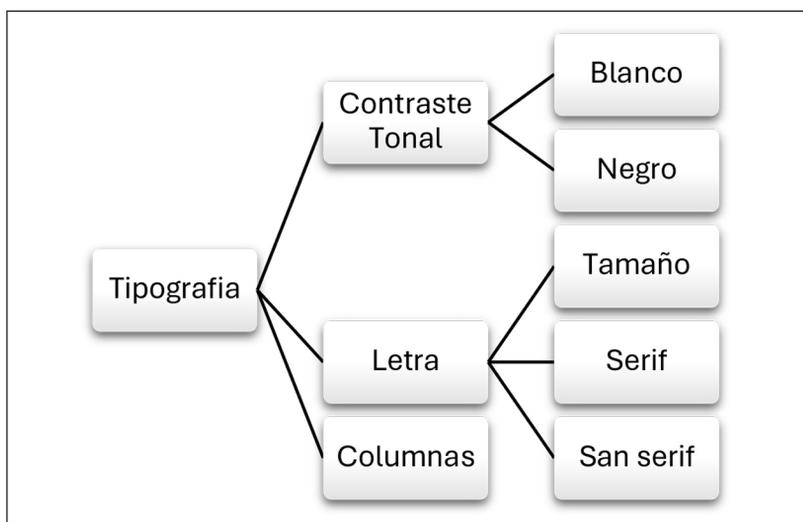


Figura 1. Elementos tipográficos

2.2. Equipamiento

Gazepoint es un rastreador ocular que permite a los usuarios registrar los movimientos oculares durante estímulos visuales, como texto en una pantalla de computadora equipada con un monitor con una resolución de 1.920×1.080 . El *Gazepoint GP3 HD Desktop Eye Tracker* es un dispositivo ampliamente utilizado,

considerando su eficiencia y confiabilidad en la recolección de datos. Este modelo realiza seguimiento ocular binocular, con una frecuencia de muestreo de 60 a 150 Hz y una precisión del ángulo visual de $0,5^\circ$ a 1° . Con una frecuencia de muestreo de 150 Hz, registra los movimientos oculares cada 6,7 ms, lo que cumple con las necesidades de este protocolo de estudio y recurrimos al uso (Cui *et al.*, 2023).

En este contexto, *Gazepoint* juega un papel esencial en el estudio para registrar y analizar los movimientos oculares de los 30 participantes considerando los protocolos experimentales. El rastreador ocular *Gazepoint* se utilizará para recopilar datos sobre la dirección de la atención visual de los ojos, comprender qué áreas se ven primero y se vuelven a visitar, cuánto tiempo pasan mirando cada parte de la pantalla y otra información relacionada con los movimientos oculares, como el parpadeo y fijaciones. En este estudio, *Gazepoint* proporciona datos objetivos y precisos sobre el comportamiento ocular de los participantes mientras ven una pantalla, lo cual es esencial para analizar la influencia de diferentes elementos tipográficos y sus variantes.

2.3. Parámetros analizados

Considerando los diferentes protocolos, se analizarán diferentes parámetros, independientes del *Eye Tracker* y dependientes del dispositivo. De los parámetros independientes del *Eye Tracker* destacamos el tiempo y velocidad de lectura, número de errores y pausas. Considerando el rastreador ocular, se evaluará la comprensión y retención de información en dos niveles, conductual y fisiológico. De los distintos parámetros, los análisis se centrarán especialmente en el movimiento horizontal de la pupila, la dilatación pupilar, el parpadeo, las fijaciones oculares y el tiempo de permanencia en determinadas zonas específicas, infiriendo qué formato favorece una mejor comprensión y retención de la información.

2.4. Participantes

Han existido participantes de ambos sexos, mayores de edad, sin diagnóstico de daltonismo u otra patología oftalmológica que impida su participación en este estudio. Cada protocolo presen-

ta un elemento tipográfico de análisis distinto, siendo similar su elaboración y método de ejecución en cuanto a la secuencia de pantallas. Inicialmente se muestra siempre una pantalla de fijación (pantalla con un + en el centro) durante 3 segundos, y entre cada pantalla bajo análisis se muestra una pantalla de fijación con una duración de 2 segundos. Para cada estudio se utilizará una muestra de 30 participantes. En cuanto a consideraciones éticas, se tomarán medidas para garantizar la privacidad y el consentimiento informado de todos los participantes. Todos los procedimientos del estudio siguieron las pautas éticas de las instituciones involucradas.

2.4.1. Contraste tonal blanco

El objetivo de este estudio es investigar el impacto del contraste tonal entre la fuente blanca y los diferentes colores de fondo, como se ilustra en la figura 2. El estudio consta de 25 pantallas, de las cuales 12 pantallas mostraban texto blanco sobre diferentes colores de fondo. Cada color va acompañado de un texto del mismo contenido, compuesto por 101 caracteres (sin incluir espacios), que deberá leerse en voz alta durante 15 segundos.

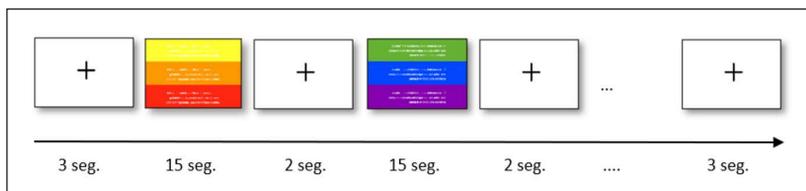


Figura 2. Protocolo experimental: contraste tonal con letra blanca

En este estudio se analizarán los efectos sobre la atención visual, la *legibility* del texto y el comportamiento ocular durante la lectura. Los resultados obtenidos contribuirán a una comprensión más profunda de cómo los colores pueden influir en la comunicación visual, ayudando a los profesionales del diseño en la elección adecuada de los colores.

2.4.2. Contraste tonal negro

También nos propusimos como objetivo investigar el impacto del contraste tonal entre la fuente negra y diferentes colores de fondo, como se ilustra en la figura 3. El estudio consta de 27

pantallas, de las cuales 9 pantallas mostraban texto negro sobre diferentes colores de fondo (figura 3). Se exigirá la lectura de textos breves, todos con idéntica tipografía, nivel de dificultad, tamaño y color. En cuanto al fondo, tiene dos variables distintas: 1) color de fondo; 2) opacidad del fondo. De esta forma, el protocolo abarca 9 combinaciones de fondos diferentes, haciendo uso de colores primarios y variando la opacidad en un 100 %, 50 % y 25 %.

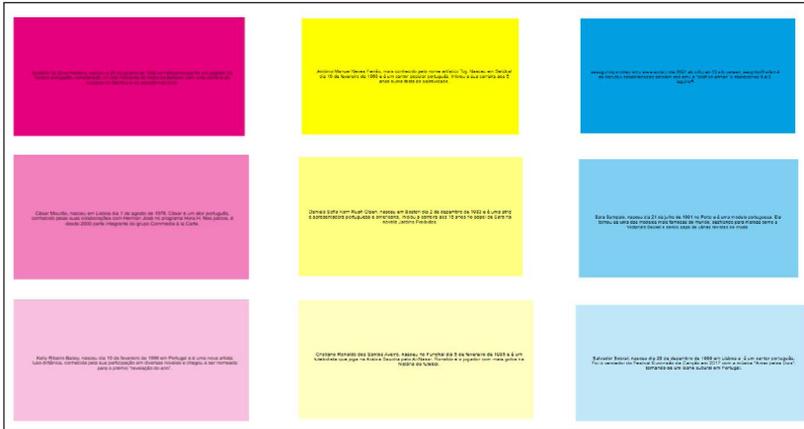


Figura 3. Protocolo experimental: contraste tonal con letra negra

Los objetivos generales de este protocolo experimental se centran en comprender cómo los usuarios perciben y reaccionan ante la tipografía negra sobre fondos de color, con énfasis en el color del fondo y la opacidad como variables clave. El experimento busca identificar patrones, preferencias y comportamiento del usuario en este contexto visual, lo que puede ayudar a informar las decisiones de diseño y mejorar las experiencias del usuario.

2.4.3. Tamaño de letra

En este estudio se evaluará el impacto del tamaño de fuente, el valor emocional de las palabras y la dirección de lectura tradicional en la percepción visual y el procesamiento cognitivo. Se escribieron palabras emocionales de diferentes valores (positivo, negativo y neutral) en tamaños de fuente de 12, 16 y 20, organizadas de forma poco convencional en la pantalla. Inicialmente,

cada pantalla tenía una palabra y duraba 2 segundos, con un aumento de 1 segundo por cada palabra adicional, hasta la última pantalla, con 11 palabras. Las palabras estaban dispuestas en la pantalla de una manera que desafiaba la dirección de lectura tradicional, contradiciendo la lectura en forma de «Z». Este estudio busca responder preguntas como: ¿las personas leen basándose en el valor emocional de las palabras o en la dirección de lectura tradicional? ¿El tamaño de las palabras influye en la percepción y el procesamiento cognitivo? ¿El aumento del número de palabras en pantalla, combinado con la ansiedad generada por su impacto emocional, afecta la forma en que se perciben las palabras?

El principal objetivo de este protocolo experimental es comprender si la palabra en sí (valor emocional), la dirección de lectura o el tamaño de la palabra son los principales factores que influyen en la percepción visual y el procesamiento cognitivo durante la lectura. Este estudio, en resumen, contribuirá al avance del conocimiento sobre la percepción visual y el procesamiento cognitivo durante la lectura, proporcionando una comprensión más completa de cómo factores como el tamaño de fuente, el valor emocional de las palabras y la dirección de lectura pueden influir en la forma en que se transmite la información visual; procesado y comprendido.

2.4.4. Letra con *Serif*

Este estudio tiene como objetivo estudiar el efecto de las fuentes *Serif* en el rendimiento cognitivo de los lectores. Las fuentes *Serif* seleccionadas fueron *Times New Roman*, *Eczar Semibold* y *Courier New OS* (figura 4). La selección de fuentes tuvo en cuenta su amplio uso en dispositivos.

Times New Roman —> **Eczar Semibold** —> Courier New

Figura 4. Protocolo letra con *Serif*

En este estudio, los participantes estarán expuestos a diferentes tipos de letras *Serif* al leer textos científicos y infantiles de diversas longitudes y complejidades. El orden en que se presentarán los textos será aleatorio para evitar efectos de memoria y fatiga. El objetivo será evaluar el impacto de diferentes fuentes *Serif* en la experiencia de lectura y comprensión de los participantes.

2.4.5. Letra *Sans Serif*

En el caso de estudiar letras *Sans Serif*, se consideraron las siguientes fuentes: *Open Sans*, *QuickSand* y *Tenor Sans*. En la pantalla, a los participantes se les presentarán 3 afirmaciones y 3 preguntas de carácter positivo, negativo y neutral, totalizando, así, un conjunto de 18 frases (figura 5). Cada pantalla muestra la misma pregunta o afirmación repetida tres veces, cada una con una fuente diferente.

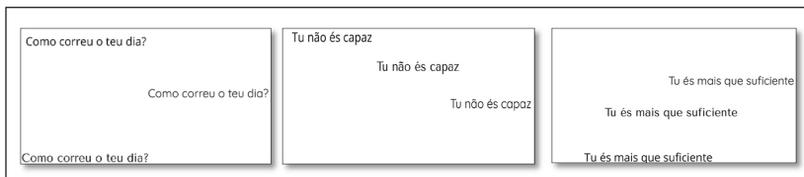


Figura 5. Protocolo letra *Sans Serif*

Los participantes tendrán que leer las diferentes frases durante la presentación de cada pantalla. Cabe señalar que comprender el impacto de las fuentes *Serif* en el rendimiento cognitivo de los lectores es fundamental para mejorar la comunicación escrita y brindar una experiencia de lectura más efectiva y placentera. Al considerar cuidadosamente la selección de fuentes, los diseñadores y profesionales de fuentes pueden optimizar la *legibility* y comprensión del texto y brindar a los lectores una experiencia de lectura enriquecida.

2.4.6. Longitud lineal

Este estudio comparativo nos permite analizar formatos de lectura de una, dos y tres columnas con el objetivo de optimizar la experiencia lectora (figura 6).

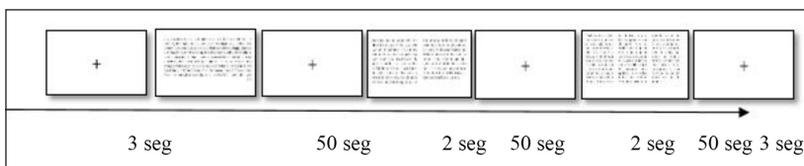


Figura 6. Protocolo experimental: longitud lineal

Así pues, este experimento buscará obtener conocimientos más profundos sobre la interacción de los lectores con el texto,

ofreciendo una comprensión multifacética de la experiencia de lectura, concretamente en relación con la longitud de la línea, 1, 2 o 3 columnas.

3. Consideraciones finales

Todos los protocolos experimentales descritos tienen como objetivo estudiar el rendimiento del usuario variando la tipografía y sus variantes. Dado que el uso del seguimiento ocular en el diseño es una práctica valiosa que proporciona información significativa sobre la interacción visual de los usuarios con las interfaces y el contenido, su aplicación en estudios de diseño podría aportar beneficios notables en *legibility* y usabilidad. En concreto, a la hora de analizar la atención visual, el seguimiento ocular permite identificar con precisión los puntos hacia los que los participantes dirigen su atención. Esto revela qué elementos son una prioridad y cuáles se descuidan, lo que permite a los diseñadores optimizar la disposición de los elementos visuales para captar la atención de los usuarios de manera más efectiva. Teniendo en cuenta las diversas premisas ya descritas anteriormente, podemos resumir la importancia del seguimiento ocular considerando los siguientes temas fundamentales:

- *Comprender el comportamiento visual*: comprender cómo los participantes se mueven visualmente a través de una interfaz, lo que ayudará a definir una jerarquía visual más eficiente, colocando elementos importantes en áreas destacadas y facilitando la comprensión y navegación del usuario; identificar los obstáculos para leer y comprender el contenido mediante el seguimiento de patrones de lectura, como grandes bloques de texto, falta de espacio adecuado o colores de texto o contrastes tonales que dificultan la lectura, lo que permite realizar ajustes que mejoran la *legibility* del diseño.
- *Usabilidad*: el movimiento ocular permite identificar elementos que pasan desapercibidos, lugares de confusión visual o distracciones. Esto permite optimizar la usabilidad y la experiencia del usuario.
- *Diseño de contenido*: al observar qué partes atraen más la atención de los usuarios, los diseñadores pueden resaltar informa-

ción crucial y garantizar que el mensaje se comunique de manera efectiva.

- *Accesibilidad*: al considerar cómo las personas con discapacidad visual interactúan con un diseño, el seguimiento ocular puede contribuir a la creación de diseños más accesibles e inclusivos.

En definitiva, el seguimiento ocular podría jugar un papel fundamental a la hora de optimizar el diseño, mejorar la usabilidad, la eficacia de la comunicación visual y la experiencia del usuario. Con este estudio presentamos un conjunto de elementos y variantes tipográficas que aportarán datos cualitativos y cuantitativos que pueden ayudar a los diseñadores a tomar decisiones y crear diseños más eficaces, más usables, accesibles y atractivos. Al comprender cómo los usuarios interactúan visualmente con un prototipo o un diseño en etapa inicial, los diseñadores pueden realizar ajustes basados en datos, mejorando la experiencia del usuario final. En este sentido, al ofrecer una visión detallada del comportamiento visual de los usuarios, el uso del *Eye Tracker* ayudará a los diseñadores a crear productos e interfaces más intuitivos, atractivos y funcionales, alineados con soluciones más centradas en el usuario y acordes con las necesidades reales y sus expectativas.

4. Referencias

- Ackerman, R. y Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in Human Behavior*, 28(5). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.023>
- Akshay, S., Shukla, A. y Raman, V. K. (2023). *UEye: Insights on User Interface Design Using Eye Movement Visualizations*. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37940-6_21
- Averbukh, V. L. (2021). Evolution of human computer interaction. *Scientific Visualization*, 12(5). <https://doi.org/10.26583/SV.12.5.11>
- Barreto, A. M. (2012). *Eye tracking como método de investigação aplicado às ciências da comunicação* (art. 1).
- Beier, S. (2009). *Typeface Legibility: Towards defining familiarity*. Royal College of Art.

- Beier, S., Berlow, S., Boucaud, E., Bylinskii, Z., Cai, T., Cohn, J., Crowley, K., Day, S. L., Dingler, T., Dobres, J., Healey, J., Jain, R., Jordan, M., Kerr, B., Li, Q., Miller, D. B., Nobles, S., Papoutsaki, A., Qian, J., Wolfe, B. *et al.* (2022). Readability Research: An Interdisciplinary Approach. *Foundations and Trends in Human-Computer Interaction*, 16(4). <https://doi.org/10.1561/11000000089>
- Bigelow, C. (2019). Typeface features and legibility research. *Vision Research*, 165. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2019.05.003>
- Cui, Y., Liu, X. y Cheng, Y. (2023). A Comparative Study on the Effort of Human Translation and Post-Editing in Relation to Text Types: An Eye-Tracking and Key-Logging Experiment. *SAGE Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440231155849>
- Dantas, Í. J. de M., Batista, F. E. A., Solino, L. J. S., Freire, A. G., Nascimento, M. N. do y Soares Júnior, G. (2022). The psychological dimension of colors: a systematic literature review on color psychology. *Research, Society and Development*, 11(5). <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i5.28027>
- De Almeida, H. M. R., Brito-Costa, S., Bem-Haja, P. y Briegas, J. J. M. (2022). Colour usage in the lettering and in background manipulation on logotypes: Eyetracking evidences. *Confinia Cephalalgica et Neurologica*, 32.
- Delgado, P. y Salmerón, L. (2021). The inattentive on-screen reading: Reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure. *Learning and Instruction*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101396>
- Elliot, A. J., Maier, M. A., Moller, A. C., Friedman, R. y Meinhardt, J. (2007). Color and psychological functioning: The effect of red on performance attainment. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(1). <https://doi.org/10.1037/0096-3445.136.1.154>
- Ely Shuhadah Tajuddin y Fitri Suraya Mohamad. (2019). Paper versus Screen: Impact on Reading Comprehension and Speed. *Indonesian Journal of Education Methods Development*, 3(2). <https://doi.org/10.21070/ijemd.v3i2.20>
- Espada, S., Teixeira, A., Antunes, M. y Brito-Costa, S. (2023). Natural and artificial lighting: Influence on readability. *Human Dynamics and Design for the Development of Contemporary Societies*, 81. <https://doi.org/10.54941/ahfe1003538>
- Felber, C. (2017, 10 de mayo). *Tecnologia de Eye Tracking em User Experience*. Eixo temático: *Tecnologias da Informação Aplicadas* [presentación en congreso]. Encontro Nacional de Gestão, Políticas e Tecno-

- logias de Informação - ENGI 2014, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
- Fundora Iglesias, M. y Fernández Sánchez, E. (2023). La legibilidad y lecturabilidad de los textos impresos, una mirada desde la tipografía. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 184. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi184.9491>
- Gauselmann, P., Frings, C. y Tempel, T. (2023). Cognitive offloading benefits eye gaze interaction. *Applied Cognitive Psychology*, 37(5). <https://doi.org/10.1002/acp.4098>
- Guo, W. y Cheng, S. (2019). An approach to reading assistance with eye tracking data and text features. *Adjunct of the 2019 International Conference on Multimodal Interaction, ICMI 2019*. <https://doi.org/10.1145/3351529.3360659>
- Huang, J., Zhang, Z., Xie, G. y He, H. (2021). Real-Time Precise Human-Computer Interaction System Based on Gaze Estimation and Tracking. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2021. <https://doi.org/10.1155/2021/8213946>
- Lee, B. B. (2008). The evolution of concepts of color vision. *Neurociencias*, 4(4).
- Lima, D. da S. y Ventura, D. F. (2023). A review of experimental task design in psychophysical eye tracking research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 17. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2023.1112769>
- Luo, W., Cao, J., Ishikawa, K. y Ju, D. (2021). A human-computer control system based on intelligent recognition of eye movements and its application in wheelchair driving. *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(9). <https://doi.org/10.3390/mti5090050>
- Majumder, C. y Sinathamby, L. (2017). Effect of Illumination over Positive Fusional Vergence when Using VDU as Target. *Journal of Clinical & Experimental Ophthalmology*, 08(03). <https://doi.org/10.4172/2155-9570.1000656>
- Morgado, A. L. M. (2015). *Legibilidade Tipográfica no Português Impresso Um Ensaio Prático Para a Eficiência Tipográfica na Leitura da Língua Portuguesa* [tesis doctoral, Universidade de Lisboa].
- Perondi, L. (2021). Typefaces Are All Almost the Same. Non-systematic Review of Scientific Findings on the Impact of Typographic Features on Reading Performance. *DIID*, 74(74). <https://doi.org/10.30682/diid7421i>
- Perrotta, I. (2005). *Tipos e grafias*. Viana & Mosley.
- Poole, A. (2008). *Which Are More Legible: Serif or Sans Serif Typefaces?* Alex Poole.

- Smith, F., Lott, D. y Cronnell, B. (1969). The effect of type size and case alternation on word identification. *The American Journal of Psychology*, 82(2). <https://doi.org/10.2307/1421250>
- Soleimani, H. y Mohammadi, E. (2012). The effect of text typographical features on legibility, comprehension, and retrieval of EFL learners. *English Language Teaching*, 5(8). <https://doi.org/10.5539/elt.v5n8p207>
- Teixeira, A., Brito-Costa, S., Espada, S. y Antunes, M. (2023). Tonal Contrast: Influence of Text Background Color on the Comfort and Time of Reading. *5th Euromediterranean Conference for Enviromental Integration*. Italia.
- Teixeira, A. R. O. Brito-Costa, S., Antunes, M. y Espada, S. (2023, agosto). The Influence of Line Length: A Pilot Study. *Proceedings of the 9th World Congress on Electrical Engineering and Computer Systems and Science*. <https://doi.org/10.11159/mhci23.107>

Cómo desarrollar la enseñanza musical, desde una realidad inclusiva, en la Educación Superior

MACARENA CASTELLARY LÓPEZ
VICTORIA FIGUEREDO CANOSA
JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN

1. Introducción

La música potencia tres áreas principales del conocimiento humano: el área cognitiva, el área sensoriomotora y el área afectiva. Y es este último ámbito sobre el que queremos llamar la atención como medio para promover la educación inclusiva. Además, la dimensión de esta área, que desarrolla procesos expresivos y comunicativos que van más allá del habla, traspasando fronteras y culturas, nos permite crear contextos comunicativos en el aula y promover la inclusión de todos los estudiantes sin distinción. Por otro lado, las actividades musicales brindan una oportunidad de relación social a través de actividades grupales en las que cualquier persona puede participar, independientemente de su experiencia y nivel de conocimiento. En ellos se entiende la diversidad como un aporte importante para el logro de los objetivos y contenidos en cada actividad. Aplicar un enfoque sobre cómo la música puede ser una herramienta para la participación requiere un acercamiento a los diversos aspectos clave de la interpretación musical en el aula y sus recursos didácticos.

2. Educación inclusiva y Música

En la enseñanza de la música, principalmente en el ámbito de la educación, se consideraron los fundamentos de varios pedagogos musicales, principalmente del siglo XX. Sus metodologías sirvieron como estándar para planificar la enseñanza y el aprendizaje musical. En algunos de estos autores podemos ver referencias al uso de la música para estudiantes con necesidades educativas especiales. Por ejemplo, Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) basó su método en el uso del movimiento a través del ritmo, su metodología corresponde a la expresión sensorial y motora, al conocimiento intelectual y a la formación rítmica y musical. Joan Llongueras i Badia (1880-1953) se centró en la enseñanza de la música a alumnado con ceguera y sordomudos. María Montessori (1870-1952) desarrolló un método de enseñanza de música para alumnado con ceguera. Para ello, implementó juegos de reconocimiento con diferentes elementos sonoros. Se distinguió por el hecho de que podía percibir las vibraciones de los sonidos mediante ligeros toques con instrumentos simples. Edgar Willems (1890-1978) lanzó un método en el que el factor psicológico estaba presente. Trazó analogías entre los elementos de la vida y la música, donde el ritmo servía al desarrollo de la vida y la actividad fisiológica, la melodía estaba relacionada con la vida emocional y la sensibilidad. Y armonía relacionada con la vida espiritual y el conocimiento. Carl Orff (1895-1982), sin embargo, enfatizó la relación entre ritmo, lenguaje y movimiento. Para desarrollar su método, utilizó el entrenamiento instrumental desde la infancia, que se consiguió tras adaptar los instrumentos, más tarde llamados *instrumentos de Orff*. Por otro lado, su método se utilizó posteriormente en el campo de la pedagogía terapéutica bajo el nombre actual de musicoterapia Orff. Maurice Martenot (1898-1980) consideró importante la perspectiva psicofisiológica del estudiante. Desarrolló un método propio, concretamente, según el ritmo propio de cada persona, como afirma Sabbatella (2006). Ruud (1990) destaca cuatro funciones principales de la música: mejorar la atención en términos de practicar el desarrollo motor y cognitivo; estimula las habilidades de comunicación social; favorece la expresión; provoca pensamiento y reflexión personal. Por otro lado, otros autores, como Justine Ward (1879-1975), Zoltán Kodály (1882-1967), Shin'ichi Suzuki (1898-1998) o Luis Elizalde Ochoa (1940), si bien no desarrollaron un

método para estudiantes con necesidades educativas especiales, esto no significa que no puedan ser utilizados, como el método Kodály, donde se utiliza la voz como primer y principal instrumento (Pascual, 2002), porque es accesible a todos. Entendemos que utilizar la música con estudiantes de educación especial no debe consistir solo en enseñar música, sino utilizar actividades musicales para lograr otros objetivos dependiendo de las necesidades del estudiante. Bernal *et al.* (2010) afirman al respecto que la expresión musical es comunicación e interacción; se trata de la implementación de determinadas actividades en la práctica, que forman el eje de la situación de enseñanza-aprendizaje musical.

Respecto a la aportación de la música en el ámbito de las necesidades educativas especiales, centrándonos en los aspectos afectivos y cognitivos, autoras como Carbajo y Lacárcel (2005) destacan la importancia de utilizar la música para el desarrollo integral de personas con necesidades educativas especiales. Todo esto sugiere que el uso de la música permite la expresión emocional, desarrolla habilidades intelectuales, aumenta la confianza en uno mismo, promueve la adaptación social, siendo un medio de comunicación que, entre otras cosas, conduce a una mejor integración social y grupal. Amusategui (1996) defiende la idea de que la educación musical mejora la comunicación social del alumnado con necesidades educativas especiales, lo que a su vez mejora la comunicación. De igual modo, muestra que, a nivel cognitivo, el ritmo incorporado en la educación musical ayuda a la psicomotricidad. Por otro lado, también explica que el desarrollo cognitivo no solo está limitado por la educación musical, sino que es una combinación de diversos factores, como la interacción social, sus necesidades educativas e incluso las experiencias propias del alumno. De manera similar, Prause-Weber (2006) enfatiza la importancia del lado artístico de la música en el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales. Cuando se trabaja con el alumnado con necesidades especiales, el componente no verbal es aún más importante, el foco principal debe estar en el lado artístico, «porque, cuanto más artística es la música, mejor puede estimular la psique» (Prause-Weber, 2006, p. 3)

También hay que recordar la teoría cognitiva de la música y la psicología descrita por Lacárcel (1995), donde habla de las conexiones que los tres elementos principales de la música tienen con la psicología. La naturaleza profunda del ritmo, la melodía y

la armonía está muy relacionada con la psicología. Respecto a ellas, Lacárcel (1995), recogiendo el planteamiento de Willems (1994), especifica los tres elementos básicos de la música que forman parte de tres actividades humanas fundamentales:

- El ritmo es realizado por funciones fisiológicas, predomina en nuestra vida fisiológica y, por tanto, es acción.
- La melodía es vivida desde la vida afectiva, es eminentemente la sensibilidad la que interviene.
- La armonía solo se concibe mediante la mente puesto que no existe en la naturaleza y solo el conocimiento es capaz de llevar a cabo el análisis y la síntesis. (Lacárcel, 1995, p. 53)

Basándonos en esta idea, creemos que debemos valorar la importancia de cada elemento de la música para promover todos los aspectos relacionados con los sentimientos, las emociones, las vivencias y su expresión, y como forma necesaria, para promover el desarrollo general. Por otro lado, también se considera necesario utilizar el ritmo, asociando el movimiento a la música, como señalaba Vernia (2012):

Aunque en un principio Dalcroze preconizaba los beneficios de la rítmica para niños a partir de seis años, no tardó en darse cuenta de que estos beneficios también podrían manifestarse en niños más pequeños, igual que en adultos e incluso llevarlos al terreno de la educación de invidentes o discapacitados mentales. También sus alumnos se percataron de los aportes que podría ofrecer la Rítmica al campo de la reeducación de minusválidos sensoriales, mentales o motores. (Vernia, 2012, p. 14)

El uso de la música con estudiantes con necesidades educativas especiales favorece una mejor comunicación y desarrollo emocional, como lo demuestran Ortega *et al.* (2009):

[...] la acción beneficiosa que la música ha ejercido [...], se podría concretar de la siguiente manera (Lacárcel, 1990): 1) la música como medio de expresión y de comunicación favorece el desarrollo emocional, mejora de un modo considerable las percepciones y la motricidad del niño, así como su afectividad; [...] 3) se consigue un mayor equilibrio psicofísico y emocional [...]. (Ortega *et al.*, 2009, p. 157)

La idea presentada por Ortega *et al.* (2009) recoge las posibles mejoras que se pueden conseguir en el uso de la música con personas con necesidades educativas especiales. Por otro lado, Castellary *et al.* (2020) llaman la atención sobre la dimensión terapéutica de la música cuando se trabaja con estudiantes con necesidades educativas especiales, mostrando que:

La música con fines terapéuticos tiene importantes beneficios en términos de aspectos emocionales, motivacionales, de salud física, cognitiva y sensoriomotora [...] como habilidades sociales y comunicativas. (Castellary *et al.*, 2020, p. 299)

3. La educación musical

Los dos procesos principales en el desarrollo de la educación musical son la percepción y la expresión. Ambos están estrechamente relacionados y son difíciles de separar, porque entendemos que cada uno necesita del otro. Según Bernal (2000), la *percepción* se define como:

El proceso por el cual recibimos información del ambiente exterior y supone un proceso complejo en el que influyen una serie de factores como: atención, memoria, conciencia, imaginación, estado afectivo, otros campos perceptivos, etc. (Bernal, 2000, p. 24)

La percepción puede ser no solo auditiva, sino también visual y sensorial-táctil. Esto permite disponer de una mayor y más completa información sonora y musical. Este conocimiento se vuelve más significativo cuando se utiliza en la expresión musical. Por eso destacamos su vertiente funcional, que anima a los estudiantes a descubrir nuevos conocimientos musicales. Respecto a la expresión musical, Arguedas (2004) la menciona de la siguiente manera:

La expresión musical cumple con el propósito de transmitir y provocar sentimientos y estados de ánimo a través de los sonidos. (Arguedas, 2004, p. 116)

La expresión puede ser de tres tipos, dependiendo de los métodos utilizados para crearla: expresión vocal, expresión instru-

mental y expresión del movimiento. Estos dos procesos principales, junto con las diferentes formas de adquirir conocimientos y expresarlos, determinan las actividades musicales que desarrollamos en el aula. Así encontramos actividades de observación y escucha, actividades de canto, actividades instrumentales y actividades operativas. Junto a todo esto, también se realiza la lectura y escritura musical. Al planificar e implementar las actividades en el aula, deben ser siempre sumamente prácticas y acordes con lo que llamamos *conocimiento*. Si pensamos en los estudiantes con necesidades educativas especiales, desde un punto de vista didáctico, nos interesan las formas de percepción y expresión que influyen en la actividad y el nivel de disponibilidad de esas actividades por parte de los estudiantes que las realizan.

4. La actividad musical para la inclusión

Los estudiantes con necesidades educativas especiales se dividen en dos grandes grupos:

- Estudiantes con necesidades educativas especiales relacionadas con las características personales.
- Estudiantes con necesidades educativas especiales relacionadas con condiciones sociales desfavorables.

Las características de las actividades musicales permiten adaptar el currículo a todas las personas, independientemente de sus características. La adaptación del alumnado con necesidades educativas especiales relacionadas con habilidades personales deberá determinarse caso por caso: el nivel de su desarrollo cognitivo y la dotación total o parcial de medios perceptivos y expresivos y de habilidades motrices.

Al centrarnos en la realización de una actuación musical, se deberá tener en cuenta:

- a) Necesidades educativas relacionadas con el nivel de desarrollo cognitivo: es necesario adaptar los objetivos y contenidos. En el desarrollo funcional, estos estudiantes son capaces de realizar actividades y funciones basadas en sus capacidades cognitivas.

- b) Necesidades educativas asociadas a la disposición total o parcial de los medios de percepción: se favorecerán las vías de percepción del estudiante, del mismo modo que los restos de otras vías de percepción, si las hubiese.
- c) Necesidades educativas relacionadas con sus habilidades expresivas y motrices: se utilizan los medios de expresión y motricidad existentes, potenciándolos, teniendo en cuenta sus limitaciones. Se deben utilizar herramientas que coincidan con las habilidades especiales de cada estudiante. En cuanto a la motricidad, los gestos y las acciones, se considera el uso de los miembros superiores e inferiores funcionales, y las posibilidades de movimiento autónomo o asistido.

Por otro lado, la intervención en educación musical con estudiantes con necesidades educativas especiales relacionadas con condiciones sociales adversas se entiende y concreta a través de dos líneas principales: contextualización de los contenidos y actividades de los estudiantes al entorno sociocultural y actividades que promuevan la integración grupal. El desarrollo de las actividades musicales en el aula depende en gran medida de las características y objetivos de los estudiantes a desarrollar. Sabbatella (2006) señala que la educación musical para los estudiantes con necesidades educaciones especiales:

Los objetivos son eminentemente didáctico-musicales y se realizan las adaptaciones curriculares necesarias para conseguir el aprendizaje musical de esta población a fin de desarrollar habilidades básicas relacionadas con el hecho estético-musical, la sensibilidad musical y la receptividad al fenómeno sonoro con el fin de provocar respuestas de índole musical específica (cantar, marcar el pulso, tocar instrumentos, etc.). (Sabbatella 2006, p. 129)

Básicamente, se relaciona con los objetivos musicales de los estudiantes, con los ajustes curriculares adecuados. Sin embargo, reconocemos que, si queremos involucrar a estos estudiantes en el aula, estos objetivos deben ir más allá de una simple perspectiva musical para ser vistos desde una perspectiva más global. Por tanto, debemos considerar que su dimensión debe incluir no solo los aspectos cognitivos de la materia, sino también los aspectos y habilidades relacionados con el campo del conoci-

miento sensoriomotor, y especialmente aquellos que están estrechamente relacionados con los aspectos cognitivos y afectivo-social de la materia. Considerando todo esto, las actividades musicales en el aula como medio de inclusión deben apuntar a desarrollar los siguientes objetivos:

- Observar, experimentar y sentir las principales formas de observación y expresión musical, y utilizarlas en el desarrollo de la actividad musical.
- Utilizar los conocimientos adquiridos del lenguaje musical en la realización de actividades musicales.
- Utilizar la voz, los instrumentos y el cuerpo como medio de expresión musical.
- Experimentar la música desde diversas manifestaciones musicales propias del entorno a través de la observación y de actividades expresivas.
- Apreciar la importancia de la autoestima y la participación personal y ajena en la interpretación de música grupal.

5. Tipos de actividades musicales

Como se indicaba en el apartado anterior, a la hora de planificar, desarrollar y realizar actividades musicales en el aula con alumnos con necesidades educativas especiales se debe tener en cuenta el nivel de experiencia y conocimientos musicales, pero, sobre todo, el nivel de disponibilidad de actividades musicales de carácter perceptiva y expresiva.

- *Actividades de observación*: se trata de actividades dirigidas a: percibir, probar, escuchar, comparar, identificar o reconocer información sonora y musical. El desarrollo de estas actividades puede ocurrir directamente en el ambiente de aula, o simulado con materiales.
- *Actividades expresivas*: en la expresión vocal se utilizan tanto la voz hablada como la cantada. La expresión instrumental permite el arreglo musical, el acompañamiento, la interpretación y la improvisación. En ellas se podrán utilizar diversos instrumentos: instrumentos naturales-corporales, objetos del entorno, pequeños instrumentos de percusión, tanto determinada

como indeterminada, así como instrumentos melódicos. Para desarrollar estas funciones, se utilizan recursos rítmicos básicos como el pulso, el acento o el ostinato simple, uso de escalas pentatónicas, o uso de acordes. La composición e interpretación de canciones o piezas instrumentales sencillas fomenta la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Debemos prestar atención a la participación de estos alumnos, puesto que el acceso a una carrera es la «puerta de entrada» a su inclusión social. Para la expresión del movimiento, se necesitan tanto movimientos básicos, que poco a poco van formando parte de coreografías sencillas que permiten vivir los conceptos musicales cada momento, como gestos. Estas coreografías sencillas utilizan gestualidad, pero principalmente forman parte del acompañamiento de piezas trabajadas en el aula. Con la ayuda de los gestos y el movimiento, podemos encontrar otras posibilidades expresivas corporales y, al mismo tiempo, mejorar la conciencia de nuestro esquema corporal y el control motor, así como la coordinación de diferentes partes del cuerpo.

6. Metodología para las actividades musicales

La forma de trabajar en clase condiciona las posibilidades de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en el grupo. Un método que ofrece muchas oportunidades para ser flexible y adaptarse a las necesidades de cada alumno. Desde esta perspectiva, es importante que consideremos algunos aspectos a la hora de desarrollar el trabajo musical en el aula:

- Necesidad de «hacer música», disfrutar de la música y aprender música.
- Nuestra experiencia musical.
- La imitación y la repetición como base de los procesos de aula.
- Organización de la actividad musical y su adaptabilidad.

El aprendizaje de la música debe ser principalmente procedimental desde los primeros momentos. Los procedimientos son aquellos que permiten procesar conceptos musicales. Y, si bien podríamos pensar que se trata de la primera infancia y la educa-

ción primaria, es igualmente cierto que se aplica a todas las edades, entre ellas, dentro de los estudios universitarios. Nuestro principal objetivo debe ser que cada estudiante pueda «hacer música». Así podemos mejorar la formación de una serie de vivencias, a partir de las actividades básicas de la música, las actividades relacionadas con ellas, o los contenidos necesarios para desarrollarlas.

7. Contextos de trabajo

La implicación a través de la música requiere situaciones de enseñanza-aprendizaje diferentes a las utilizadas habitualmente en las clases y atractivas para los estudiantes. Desde este punto de vista, recomendamos elegir diferentes contextos de trabajo que se adapten a las circunstancias y momentos imperantes. Muñoz (2003) define los *contextos de trabajo* de la siguiente manera:

[...] un espacio didáctico amplio y plurifuncional en el que es posible hallar una gran variedad de propuestas de actividades, capaces de adaptarse a los distintos niveles de conocimiento, edades y posibilidades del alumnado. (Muñoz, 2003, p. 55)

Estos contextos, que, como explica Muñoz (2003), pueden ser musicales o no musicales, permiten al profesorado experimentar diferentes situaciones en las que la música juega un papel como herramienta, recurso, sujeto para el desarrollo de la actividad musical... Estas actividades, que son principalmente actividades grupales, incentivan a los estudiantes a participar en temas que se acerquen a sus gustos e intereses. Con ello, fomentamos una actitud positiva ante las actividades realizadas. Podemos sugerir diferentes contextos como celebraciones, recuerdos y momentos de la historia, medios de comunicación, géneros musicales, países y continentes, obras literarias, etc. En estos contextos se pueden planificar y desarrollar actividades de escucha, expresión vocal, expresión instrumental, expresión del movimiento e interpretación musical, adaptadas a todas las personas. También se pueden proponer proyectos de trabajo musical, donde, como muestra Alsina (2007), las expectativas de éxito alientan y elevan la autoestima.

8. Repertorio

Hay que cuidar el repertorio, porque se convierte, en muchos momentos, en un aliado importante que promueve la inclusión de cada estudiante en las actividades musicales. Del mismo modo, ayuda a desarrollar en los estudiantes una actitud positiva hacia ellos. La elección de las obras debe tener presentes los gustos e intereses de los estudiantes, sus capacidades y oportunidades personales, la tradición musical del entorno, el nivel de dificultad y su aporte a las necesidades didácticas, que siempre están presentes. Las obras seleccionadas son relevantes si tienen en cuenta y responden a los gustos e intereses de los estudiantes y coinciden con las preferencias de los profesores para no crear diferencias en este ámbito, como enfatiza Zaragoza (2009):

El aprendizaje musical en el aula y el gusto por la música de los alumnos no siempre han formado un dúo bien avenido. Lo que en realidad debería ser una espiral hacia la excelencia por el conocimiento y el placer musical, a menudo se ha convertido en un cruce de caminos divergentes: una cosa es la música (mi música), y otra muy distinta la clase de música (la música del profesor). (Zaragoza, 2009, p. 96)

Esto hace que, en ocasiones, el trabajo elegido por nuestra clase no sea aceptado por los alumnos, lo cual, además, crea una actitud claramente de antiplacer en el proceso de su elaboración. En tales situaciones, es mejor dejar este trabajo para otro momento y utilizar otro que será bien recibido por todos, considerando el contexto en el que trabajamos, las características y necesidades de los estudiantes, el bagaje cultural de los alumnos, sus raíces, religión, nacionalidad... Además, su gusto también facilita el uso de la música en el aula. Como señala Muñoz (1999), las obras de nuestro repertorio deben ser de diferentes géneros, épocas y estilos.

Desde la música «clásica» hasta la música actual. Tiene sentido la utilización en el aula de cualquier obra musical siempre que se considere la finalidad de su empleo, en el marco de la planificación elaborada por la profesora o el profesor, y las características del alumnado al que se destina. (Muñoz, 1999, p. 20)

En cada uno, el docente puede encontrar el contexto adecuado para abordar los procedimientos, contenidos o habilidades que desea abordar o desarrollar. Pero, al mismo tiempo, se podrá tener en cuenta los gustos e intereses de los alumnos, y, sobre todo, se podrá incluir a todos los alumnos en las actividades y en el día a día del aula.

9. Organización de las actividades musicales

Los elementos que afectan a la organización de la actividad musical deberán cuidarse y adaptarse a las necesidades derivadas de la actividad y a las características de los alumnos que participan en ella.

- *Grupos*: las actividades musicales se pueden planificar de forma individual, en parejas, en grupos reducidos, en grupos de clase y en otros grupos más grandes. La elección de las agrupaciones debe ser realizada por el docente en función de las intenciones didácticas predominantes en cada momento (Zabala, 1995), donde en nuestro caso las agrupaciones referidas a la colaboración adquieren un significado especial que favorece siempre la inclusión de todos miembros del grupo.
- *Actividades y tiempo*: se ha de dedicar a cada actividad el tiempo suficiente para que su desarrollo sea libre de estrés y compatible con la fluidez que debe proporcionar para asegurar la concentración y flexibilidad de los estudiantes (Alcina, 2012). Sin duda, una buena planificación del tiempo nos ofrece un alto nivel de adaptación a diversas circunstancias, sin dejar de lado las exigencias de tiempo derivadas de las actividades necesarias para el desarrollo de cada actividad.
- *Espacios*: hay muchas actividades que se suelen realizar en el aula, pero estas mismas y otras actividades se pueden realizar en otros espacios diferentes. La elección de los espacios depende de las finalidades que desee alcanzar en las actividades propuestas. También hay que considerar el número de alumnos que participan en ellas. Por eso podemos utilizar diferentes instalaciones, aunque no todas estas instalaciones son

convencionales. En cualquier caso, se trata de convertir el espacio en un elemento motivacional que promueva y mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje junto con los estudiantes (Domènech y Viñas, 2007).

- *Importancia de los recursos*: la correcta elección de las herramientas favorece siempre el adecuado desarrollo de la actividad planificada por los estudiantes. Por lo general, el cronograma de trabajo tiene en cuenta todos los recursos y materiales y sus características e importancia en el desarrollo de cualquier actividad didáctica, como indicaba Zabala (1995) y Parcerisa (1996), y así alcanzar los objetivos que se pretenden alcanzar (Gimeno, 1991).

La inclusión a través de la música debe tener en cuenta los medios y recursos disponibles para el desarrollo de las actividades musicales. El objetivo principal de un docente en esta área debe ser adaptarse a lo que está disponible en cada momento, en cualquier lugar y en cualquier situación. En ocasiones nos encontramos con que determinadas actividades musicales quedan inconclusas en el aula por falta de instrumentos y equipos necesarios. Por ejemplo, a veces la actividad del instrumento no se realiza porque no existe un grupo amplio. Por otro lado, el uso de la tecnología debe entenderse como una oportunidad para promover el desarrollo de actividades, así como como una herramienta facilitadora de la inclusión.

10. Referencias

- Alsina, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. En: M. Díaz y A. Giráldez (eds.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Graó.
- Alsina, P. (2012). Programar para enseñar musicalmente. En: A. Giráldez (coord.). *Didáctica de la música*. Graó.
- Amusategui, C. (1996). Educación musical en educación especial. *Eufonía*, 4, 85-96.
- Arguedas, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. *Revista Educación*, 28, 111-122.
- Bernal, J. y Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la Música. La expresión musical en la educación infantil*. Aljibe.

- Bernal, J. et al. (2010). *La Educación Musical del niño con Necesidades Especiales*. CiDd: II Congrés Internacional de DIDÀCTIQUES. Departament de Didàctiques Específiques, Universitat de Girona.
- Carbajo, C. y Lacárcel, J. (2005). La Valoración Social de la Educación Musical Escolar y del docente de Música de primaria en el umbral del Siglo XXI. *Publicaciones*, 35, 11-37
- Castellary, M. et al. (2020). La actividad musical como medio para la educación inclusiva. En: L. Ortiz y J. J. Carrión (coord.). *Educación Inclusiva: Abriendo Puertas al Futuro*. Dykinson.
- Domènech, J. y Viñas, J. (2007). *La organización del espacio y el tiempo en el centro educativo*. Graó.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Machado.
- Muñoz, J. R. (1999). La educación Musical en Primaria. *Andalucía Educativa*, 13, 20.
- Muñoz, J. R. (2003). Contextos de trabajo para la educación musical. *Eufonía: Didáctica de la música*, 27, 54-68.
- Ortega, E; et al. (2009). Aplicaciones de la musicoterapia en educación especial y en los hospitales. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 145-168.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó.
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Pearson.
- Prause-Weber, M. (2006). Tratamiento de la música en alumnos con necesidades educativas especiales. *Eufonía*. 37, 7-20.
- Ruud, E. (1990). *Los Caminos de la Musicoterapia*. Bonum.
- Sabbatella, P. (2006). Intervención musical en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Tavira. Revista de ciencias de la Educación*, 20, 123-139.
- Vernia, A. M. (2012). Método Pedagógico Musical Dalcroze. *Artseduca*, 1, 24-27.
- Willems, E. (1994). *El valor humano de la educación musical*. Paidós.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa*. Graó.
- Zaragoza, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria*. Graó.

El aprendizaje basado en juegos para favorecer las competencias cognitivas del alumnado con dificultades de aprendizaje

CARMEN MARÍA HERNÁNDEZ GARRE
ANTONIO MARTÍNEZ SÁNCHEZ
MARIA LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ

1. Introducción

En el sistema educativo actual, según establece la Ley 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), podemos apreciar una heterogeneidad de estudiantes que requieren de una adaptación metodológica que permita dar una respuesta educativa al alumnado con *necesidad específica de apoyo educativo* (ACNEAE). Dentro de esta clasificación, nos encontramos, entre otros, con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. Se trata de un «grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas» (Peñaloza, 2013, p. 1). Un componente definitorio vinculado a estas dificultades se encuentra en las capacidades cognitivas, un conjunto de procesos por los que la información que recibe un estudiante a través de los sentidos, «es transformada, reducida, elaborada, almacenada, recuperada y utilizada» (Ramírez-Ramírez y Olmos-Castillo, 2020, p. 52). El alumnado que tiene dificultades de aprendizaje puede presentar problemas en el desarrollo de habilidades cognitivas (Cava et al., 2021). Estas destrezas cognitivas, que pueden diferenciarse entre *básicas* (percepción, la atención y

la memoria) y *complejas* (lenguaje, habilidades sensoriales y motoras, y funciones ejecutivas), controlan y regulan una serie de habilidades y conductas del alumnado (Fidalgo *et al.*, 2014). De ahí que desarrollar estas habilidades cognitivas comporte transformaciones y relaciones beneficiosas en la interacción con el ambiente (Meyer, 2016; Ramírez-Ramírez y Olmos-Castillo, 2020; Zurita, 2020). En el caso del alumnado con dislexia, la intervención en habilidades cognitivas mejora la fluidez lectora, un progreso en comprensión lectora y, por tanto, una mejora en el resto de las competencias académicas (Avello *et al.*, 2020).

En este contexto de aula que es diverso y complejo, se prioriza el establecimiento de un sistema de enseñanza por parte de los docentes que favorezca la formación integral de los estudiantes y que facilite el aprendizaje mediante el empleo de metodologías aplicadas que doten de mayor protagonismo del alumnado y favorezcan el desarrollo de competencias (Barberá *et al.*, 2009; Salmerón *et al.*, 2010).

Una de estas metodologías que permite aprender y aplicar lo aprendido de una forma lúdica es el aprendizaje basado en juegos (ABJ), que ofrece una motivación extra a los estudiantes (Sánchez, 2017). El ABJ consiste en usar los juegos en el proceso educativo que permiten mejorar la inclusión educativa en un entorno de interacción y cooperación (García-Martín *et al.*, 2020). En este sentido, los juegos:

[...] son un conjunto de mecánicas y dinámicas sujetas a unas reglas predeterminadas que se apoyan en una serie de elementos físicos o conceptuales. (Gil, 2017, p. 311)

Entre los diferentes tipos de juegos que se pueden utilizar en el ABJ, por una parte, nos encontramos con los juegos de mesa, un recurso físico que permite experimentar y favorecer la creatividad de una forma lúdica. Por otra, están los juegos serios (*serious games*), cuyo objetivo principal es el aprendizaje de habilidades y que pueden estar tanto en formato digital como físico. En ambos casos, estos juegos pretenden favorecer la diversión, un aspecto que genera la motivación de continuar jugando y, con ello, aprender, crear nuevas formas de pensamiento y de ejercitar diferentes competencias que favorecen el desarrollo personal e intelectual en los estudiantes (Gil, 2017; Sánchez, 2017).

Algunos estudios han analizado los beneficios que puede aportar el uso del ABJ como metodología en el aula e indican que contribuye en la mejora la inclusión del alumnado con dificultades de aprendizaje (García-Martín *et al.*, 2020; Sánchez, 2021).

En el caso del alumnado con dificultades de aprendizaje, destacar el estudio realizado por parte de la asociación AFIM21, la editorial de juegos Mercurio y el grupo de investigación NeuroPGA, de la Universidad de Lleida con estudiantes en riesgo de exclusión social, que concluyeron que los problemas de conducta que inicialmente presentaban disminuyeron significativamente tras la intervención con los juegos de mesa seleccionados (Vita-Barrull *et al.*, 2022). Otro estudio realizado con alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) afirma que los estudiantes que entrenaron mediante el uso de juegos obtuvieron mejores resultados académicos (Estrada-Plana *et al.*, 2019).

2. Objetivos

Una vez analizado el estado actual de la cuestión respecto al tema de investigación, resulta necesario describir la pregunta de investigación que sirve como eje principal de este estudio y que ha servido para configurar sus objetivos.

A continuación, cabe indicar que la principal pregunta de investigación gira en torno a si el uso de la metodología del aprendizaje basado en juegos (ABJ) supone un beneficio en el desarrollo de competencias cognitivas en el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje.

A partir de dicha premisa, se derivan los objetivos del presente estudio que se encuentran focalizados en:

- Realizar un estudio exploratorio de la literatura sobre el uso del ABJ con el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje.
- Identificar los tipos de juegos que se emplean como herramienta para el ABJ.
- Analizar los posibles beneficios que tiene el ABJ para el desarrollo de competencias cognitivas en el alumnado con dificultades de aprendizaje.

3. Metodología

Para la consecución de los objetivos planteados anteriormente, se ha seleccionado una metodología de corte cualitativo, basada en la revisión sistemática de carácter descriptivo de la literatura, aplicando un enfoque interpretativo de los datos resultantes.

A lo largo de este apartado se detalla de manera pormenorizada el desarrollo de las estrategias llevadas a cabo para la consecución del trabajo de investigación. En este sentido, teniendo en cuenta el enfoque metodológico se plantean distintas fases de ejecución que permiten el desarrollo de los objetivos descritos.

De esta manera, la elaboración de la revisión sistemática que se presenta se encuentra mediada a través de tres grandes fases que giran en torno a la realización exitosa del trabajo investigador.

A continuación, se detallan las fases en su elaboración.

3.1. Fase 1: búsqueda de términos

La realización de esta revisión ha sido guiada por la declaración PRISMA (*Transparent Reporting Of Systematic Reviews And Meta-Analyses*, 2020). Así, en primer lugar, se concretaron las variables a estudiar: dificultades de aprendizaje, aprendizaje basado en juegos (ABJ) y habilidades cognitivas; definiendo como objetivo principal la realización de un estudio exploratorio de la literatura acerca del uso del ABJ con el alumnado con dificultades de aprendizaje e identificar la tipología de juegos empleados en el ABJ, así como analizar los posibles beneficios del ABJ en el desarrollo de competencias cognitivas en el alumnado con dificultades de aprendizaje.

Tras esta concreción de objetivos, para la búsqueda de artículos se utilizaron las bases de datos: EBSCO, Dialnet, Web of Science, ÍNDICES CSIC, Proquest y Google Académico. Llevando a cabo esta tanto en español como en inglés, en diferentes en diferentes días, los cuales se concretarán en la explicación de la selección de artículos.

Se usaron como descriptores: "aprendizaje basado en juegos", "ABJ", "game-based learning", "GBL", "funciones ejecutivas", "executive functions", "control cognitivo", "cognitive control", "discalculia", "dyscalculia", "dislexia", "dyslexia", "dificultades de aprendizaje", "learning difficulties", "eficacia", "effective-

ness", "beneficios", "benefits", "impacto", "impact" y "trastorno específico del aprendizaje".

Dando lugar a las siguientes fórmulas de búsqueda, las cuales fueron utilizadas en las bases de datos: ("aprendizaje basado en juegos" OR "ABJ" OR "game-based learning" OR "GBL") AND ("funciones ejecutivas" OR "control cognitivo") AND ("discalculia" OR "dislexia" OR "dificultades de aprendizaje") AND ("eficacia" OR "beneficios" OR "impacto"), o ("game-based learning" OR "GBL") AND ("executive functions" OR "cognitive control") AND ("dyscalculia" OR "dyslexia" OR "learning difficulties") AND ("effectiveness" OR "benefits" OR "impact"), utilizando los operadores booleanos AND y OR para acotar la búsqueda de los términos.

3.2. Fase 2: selección según criterios de inclusión y exclusión

Una vez concluida la primera fase, se comenzó con el proceso de búsqueda bibliográfica, la obtención de resultados preliminares y la selección de aquellas investigaciones que cumplieran los criterios de inclusión y exclusión que se detallan a continuación:

Como criterios de exclusión, se establecieron los siguientes:

- Documentos que fueran libros o *e-books*.
- Artículos que fueran revisiones sistemáticas o estudios meramente teóricos.
- Investigaciones que no incluyeran alumnado con dificultades de aprendizaje.
- Estudios que, aunque incluyeran alumnado con dificultades de aprendizaje, no especificaran la diferencia de resultados entre el resto de los compañeros.
- Artículos que no utilizaran ABJ, sino metodologías diferentes o solamente gamificación.
- Investigaciones a las que no se puede acceder al texto completo de manera gratuita.
- Estudios que en su intervención se centren únicamente en la detección del alumnado.
- Artículos en árabe u otro idioma del que no se pudiera obtener traducción.

3.3. Fase 3: análisis de calidad metodológica e indicadores basados en evidencia científica

En esta última fase se realizó un estudio pormenorizado del análisis de los resultados obtenidos en las anteriores etapas.

Para poder clasificar los estudios atendiendo a los objetivos planteados, se llevó a cabo un riguroso proceso de cribado para configurar el conjunto de trabajos que cumplen los criterios señalados. Así, en el inicio la muestra quedaba configurada con un total de 73 trabajos, de los cuales, atendiendo a los criterios de inclusión y exclusión, quedó reducida a 12. Finalmente, se seleccionaron siete documentos que se usaron para la elaboración de esta revisión sistemática.

En la figura 1 se muestra el diagrama de flujo en el que quedan representadas todas las fases descritas.

4. Resultados

En esta revisión sistemática se han seleccionado 7 artículos publicados entre 2018 y 2022, siendo los objetivos principales de esta revisión, explorar la literatura sobre el uso del ABJ en el alumnado con dificultades de aprendizaje, analizar cuáles son los beneficios que reporta a este alumnado, tanto personal como educativamente el uso de aprendizaje basado en juegos (ABJ), y comprender si es una metodología eficaz para el desarrollo de competencias cognitivas en el alumnado con dificultades de aprendizaje. Los resultados obtenidos en los artículos analizados señalan que el ABJ genera beneficios a nivel de mejora de rendimiento y productividad, tanto en alumnado con dislexia como con discalculia, cada uno con el tipo de juego adaptado a las competencias a desarrollar (competencia matemática y resolución de problemas matemáticos, para la discalculia; o lectoescritura y comprensión lectora, en el caso de la dislexia), lo cual implica a las funciones cognitivas, aunque muy pocos artículos lo especifiquen entre sus resultados.

Estos resultados concuerdan con lo que Avello *et al.* (2020) recogían como beneficios aportados por la intervención en funciones ejecutivas: la mejora en fluidez lectora, el progreso en comprensión lectora y, por consiguiente, en la mayoría de las competencias académicas.

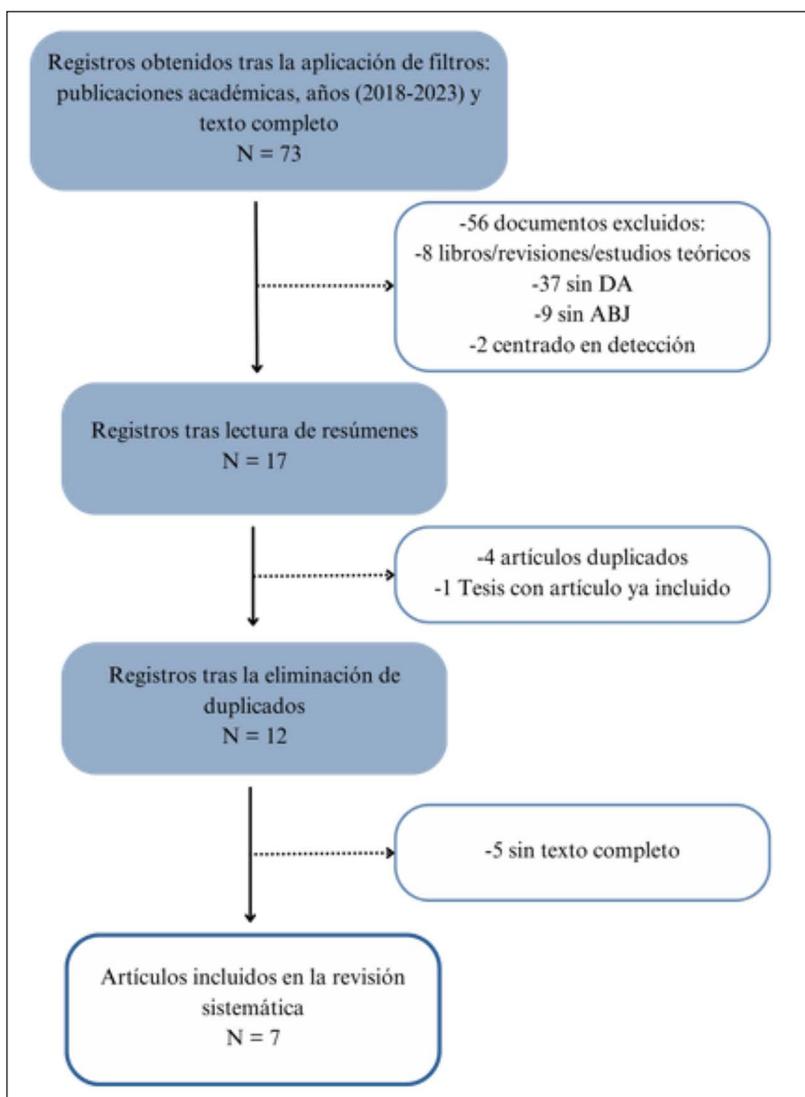


Figura 1. Diagrama de flujo. Fuente: elaboración propia.

Todos los artículos expresaban como un beneficio adicional, la motivación aportada por los juegos, generando en los participantes las ganas de continuar jugando y, por tanto, de seguir mejorando, siendo esto mismo recogido por Gil (2017).

Debido al tipo de investigación, la mayoría de los investigadores utilizan como muestra niños y niñas a los que tienen acce-

so, ya sea por contactos o por trabajo, o alumnado cuyo profesorado se ofrece como voluntario, contando con el consentimiento de los padres o tutores legales. Por ello, todas o casi todos los artículos incluidos en esta revisión han utilizado un muestreo no aleatorio. Esto, sumado al pequeño número de artículos que coincidan en cantidad y tipología de muestra, junto con los criterios estudiados, los resultados obtenidos podrían no tener toda la validez y relevancia esperada, debido a la falta de estudios con los que contrastar los resultados.

Algunas de las investigaciones, como ya se ha comentado, expresan la dificultad que supone encontrar juegos adecuados para los objetivos que se propongan y, a su vez, al alumnado que los utilice, motivando por igual o lo máximo posible a todos los alumnos, lo cual no es nada sencillo, pues cada persona tiene unos intereses y motivaciones que pueden ser contrarias o demasiado diferentes al del resto de compañeros y compañeras.

Esta falta de estudios, sumada a la diferencia de criterios estudiados, hace que la comparación, como ya se ha comentado, sea prácticamente imposible. Sin embargo, considerando lo compartido por algunos de los artículos, se puede determinar que no existen discrepancias entre ellos.

5. Referencias

- Avello, G., Bascur, C., Espinoza, D., Olivares, D., Reyes, F. y Villarroel, D. (2020). *Importancia de la intervención en Funciones Ejecutivas como predictoras del desempeño lector en niños con dislexia*. Repositorio institucional de la Universidad Católica de la Santísima Concepción: <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/2134>
- Barberá, E., Gewerc, A. y Rodríguez, J. L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *RED*, VIII, 1-13.
- Cava Guirao, C. A., Gomariz Vicente, M. Á. y Cascales Martínez, A. (2021). *Propuesta de intervención interdisciplinar. Neurodidáctica: la relajación como estrategia para estimular las funciones ejecutivas*. <http://hdl.handle.net/10201/101641>
- Estrada-Plana, V., Esquerda, M., Mangues, R., March-Llanes, J. y Moya-Higueras, J. (2019). A Pilot Study of the Efficacy of a Cognitive Training Based on Board Games in Children with ADHD: A Randomi-

- zed Controlled Trial. *Games for Health Journal*, 8(4), 265-274. <https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0051>
- Fidalgo Redondo, R., García Sánchez, J. N. y García-Martín, J. (2014). Las dificultades específicas de aprendizaje. Prevención y actuación. En: J. N. García Sánchez (coord.). *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (pp. 145-153). Pirámide.
- García-Martín, N., González, R. P., Caballero-San José, C. y Encinas, M. C. (2020). *Inclusión educativa a través del aprendizaje basado en juegos de mesa. Educación para el bien común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Gil González, E. (2017). Gamifica y acertarás: innovación, motivación y aprendizaje. En: VV. AA. *Educación jugando. Un reto para el siglo XXI* (pp. 311-320). Nexo.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020.
- Meyer Sánchez, E. (2016). *Que hacer para aprender: desarrollo de habilidades del pensamiento*. Grupo Editorial Éxodo. <https://elibro-net.ual.debiblio.com/es/lc/ual/titulos/173508>
- Peñalosa Páez, J. A. (2013). Dificultades de aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1, 1-6.
- Ramírez-Ramírez, M. D. y Olmos-Castillo, H. I. (2020). Funciones cognitivas y motivación en el aprendizaje de las matemáticas. *Naturaleza y Tecnología* (2), 51-63.
- Sánchez Montero, M. (2017). Aprender jugando. La metodología lúdica que funciona. En: VV. AA. *Educación jugando. Un reto para el siglo XXI* (pp. 23-26). Nexo.
- Sánchez Montero, M. (2021). *En clase sí se juega*. Paidós Educación.
- Vita-Barrull, N., Guzmán, N., Estrada-Plana, V., March-Llanes, J., Mayoral, M. y Moya-Higueras, J. (2022). Impact on Executive Dysfunctions of Gamification and Nongamification in Playing Board Games in Children at Risk of Social Exclusion. *Games for Health Journal*, 11(1), 46-57.
- Zurita Aguilera, M. S. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 51-74.

Intervención social educativa integral ante la violencia escolar

MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ
ISABEL ANA EGUIZÁBAL ROMÁN
ESTEFANÍA GONZÁLEZ SALAS

1. Introducción

La violencia en las escuelas, la disciplina, la convivencia y el *bullying* o acoso escolar se agolpan en distintos contextos sociales y profesionales con profusión de análisis, no siempre compatibles entre sí, muchas veces con una clara carga de opinión tamizada por la posición ideológica de quienes realizan la reflexión, el ensayo e incluso en aquellos casos que se presentan como resultados de la investigación.

La violencia escolar se ha convertido en un *cáncer* de las sociedades desarrolladas. Una enfermedad grave que paradójicamente afecta a sociedades que han alcanzado un elevado estado de bienestar y donde las oportunidades para el desarrollo personal de los jóvenes han aumentado de manera considerable. Diversas investigaciones señalan que la violencia está presente en las escuelas de numerosos países europeos y entre ellos España (Cecen Celik, 2021; Connell *et al.*, 2019; Etxeberria, 2001; García Correa, 2001; González-Pérez y Santiuste, 2004; Hartanti, 2020; Medina Rivilla y Cacheiro González, 2014; Ortega y Mora Merchán, 1998; Ortega y Rey, 2007; Zabalza, 2002).

Como recogía ya el Real Decreto 275/2007, por el que se creaba el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, la construcción activa de un clima de convivencia escolar adecuado que aleje de la escuela la violencia es una responsabilidad que debe ser compartida y asumida por toda la comunidad. Ahora bien,

¿cuáles pueden ser los límites o las fronteras de lo que puede entenderse como comunidad en este siglo XXI? Existe un escenario empírico que nos apunta que los límites difícilmente se pueden circunscribir a la institución escolar como agente educativo complejo, pero muy perimetrado por su propio contorno institucional y curricular. Al contrario, todo apunta a una plurinuclearidad del concepto de *comunidad educativa*, con múltiples agentes, fronteras abiertas y acciones sin cotas temporales y/o espaciales.

Por ello, emerge como interesante el abrir cauces de conocimiento hacia esas partes de la acción educativa sobre la violencia escolar no circunscrita a la institución escolar formal y abierta a las acciones de agentes nuevos y que representan en estos momentos un importante foco de desconocimiento acerca de su influencia en el fenómeno.

2. Elementos conceptuales, diversidad de contextos y escenarios catalizadores

Se pretende abordar una aproximación al estado del conocimiento sobre la violencia escolar, sus investigaciones, sus estrategias de intervención y, en particular, el papel de los agentes socioeducativos como agentes proactivos con relación a la problemática, anticipando ya que se podría calificar como espacio escasamente cartografiado en el campo de la investigación el papel de algunos de ellos con respecto a la violencia en el ámbito de la institución escolar.

No es sencillo, aunque tampoco novedoso, acordar que puede entenderse por violencia escolar. Zabalza (2002) señalaba que puede entenderse como violencia el uso de la fuerza por parte de alguien para forzar a otro a hacer algo. Resulta evidente que esta conceptualización es muy genérica, a pesar de que es compatible con los fenómenos que en los últimos años afectan a la vida en las escuelas. *Violencia escolar, problemas de convivencia, acoso escolar, comportamiento antisocial, bullying*, entre otras, son expresiones de frecuente aparición en la literatura, cada vez más abundante, sobre el tema (Garaigordobil *et al.*, 2014; Medina Rivilla y Cacheiro González, 2014; Ortega y Monks, 2006; Ortega y Rey, 2007; Trianes, 2000; Zabalza, 2002).

No obstante, puede señalarse que ha tomado cierto valor supracategorizador el término *bullying*, acoso escolar. Olweus (2004), referente ineludible, describía el maltrato o violencia entre iguales (*bullying*) como una situación en la que el alumno es agredido o se convierte en víctima, de forma repetida y durante un tiempo, de acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Tales acciones negativas pueden ser realizadas con contacto físico, *inputs* de contacto diversos y una intencional exclusión por parte del grupo. Este escenario sitúa a las víctimas en posiciones de las cuales difícilmente pueden salir por sus propios medios.

Con posterioridad, otros autores han dado su propia definición desarrollando los elementos esenciales considerando el *bullying* como: *a)* un daño reiterado, *b)* provocado a través de palabras o ataques físicos, *c)* causado por un individuo o grupo sobre otro, *d)* injusto, puesto que el atacante suele ser más fuerte que el atacado, y *e)* llevado a cabo en alguno de los espacios de la escuela (recreo, baños, aulas, etc.) o en el camino de casa a la escuela y a la inversa (Fernández *et al.*, 2004).

Moreno Moreno (2007) señalaba que los estudios sobre violencia escolar emplean los conceptos de *hostilidad* y *bullying*, a los que hay que añadir el de *acoso escolar*. Cuando hablamos de *acoso escolar*, se estaría haciendo referencia a situaciones en las cuales uno o varios alumnos y/o alumnas toman como objeto de su actuación injustamente agresiva, a otro estudiante sometiéndolo, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento, etc., y se aprovechan de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse. Suponen un tipo particular de interacción desviada entre niños y jóvenes en la que uno o unos son protagonistas de actos de agresión, y el otro se encuentra en el rol de víctima, a través de insultos, vejaciones, aislamiento social, motes, agresiones físicas, amenazas y coacciones... pudiendo desarrollarse a lo largo de meses e incluso años, siendo sus consecuencias ciertamente devastadoras, sobre todo para la víctima, pero también para los espectadores y para el propio agresor o agresora.

Autores como Moreno Moreno (2007) o Avilés Martínez (2021) indican que el acoso escolar constituye una modalidad de victimización que se caracteriza por:

- La existencia de conductas violentas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, exclusiones, insultos, vejaciones, rumores infundados) que tienen carácter persistente, prolongándose en el tiempo.
- La confluencia de varios agresores que, bajo la dirección de uno o varios líderes, integran un grupo, intensificando con ello la sensación de dominio y favoreciendo distorsiones cognitivas en sus miembros (percepción absolutista, despersonalización, difuminación de la responsabilidad, culpabilización de la víctima), dada la naturaleza disruptiva del colectivo en el que se integran (Díaz-Aguado, 2005) y la desinhibición conductual y el analfabetismo emocional que exigen a sus integrantes (Urra, 2006).
- La incardinación de una o varias víctimas con una estrategia de defensa limitada por la debilidad que caracteriza su posición (alimentada por el silencio o pasividad de las personas (alumnos, docentes) que conocen o debieran conocer la situación), a quien se somete a dinámicas de exclusión y vejación.
- La presencia del contexto educativo como vínculo o nexo entre los agresores y las víctimas destacan tres aspectos de la escuela en importante conexión con la violencia en las escuelas: la justificación o permisividad de la violencia como forma de resolución de conflictos entre iguales; el tratamiento habitual que se da a la diversidad actuando como si no existiera y la falta de respuesta del profesorado ante la violencia entre escolares, que deja a las víctimas sin ayuda y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito (Díaz-Aguado, 2005; Vallejos Parás, 2023).

Podemos finalizar esta aproximación conceptualizadora constatando que revisiones tan recientes como las de Hellström *et al.* (2021), Jeffrey y Stuart (2020) o Tay (2023) ratifican en su esencia las aproximaciones y análisis de estas últimas décadas.

3. El escenario mediático en el fenómeno del acoso escolar/violencia escolar

Craig *et al.* (2020), Dowdell *et al.* (2022), Loscertales (2007) o Salsabila (2023) señalan que en nuestro actual mundo con una

alta influencia mediática es necesario llamar la atención sobre sus efectos de esta, dado que, entre las causas de la violencia, y a ello no le es ajeno la que se desarrolla en contextos escolares, se suele mencionar en un lugar muy destacado la presencia de los medios de comunicación. Se critica cómo la mayoría de ellos (sobre todo los que muestran imágenes: redes sociales como TikTok, Instagram o las ya más clásicas, pero aún con poder de penetración, como la televisión, cine, videojuegos, videoclips) usan abundancia de modelos que inducen a la violencia a la infancia y la adolescencia, porque se basan en una abundante exhibición de conductas en las que se une la agresión al triunfo y al placer.

Algo fuera de lugar han quedado planteamientos como los de Castells (1996) o Bordieu (1997) que postulaban en los inicios de estas problemáticas, en dimensiones, eso sí, extraordinariamente diferentes a las actuales, que las conductas violentas exhibidas ante los espectadores pueden tener una función para que se deshagan tensiones insanas o molestas y que no necesariamente inducen a las personas que los ven a repetir esos mismos comportamientos por sugestivos que puedan parecer.

Loscertales (2007) hacía referencia a una línea intermedia que sostendría que la agresión y los modelos violentos expuestos ante las audiencias de los medios de comunicación solamente serían una insinuación para elaborar conductas semejantes en el caso de aquellos espectadores predispuestos a ser violentos. Sería la situación de niños maltratados, o adultos que lo fueron durante su infancia, personas gravemente frustradas, públicos acrílicos (niños y adolescentes no preparados, ancianos, grupos asociales, etc.), siendo lo más razonable que en la mayoría de los casos no haya una sola causa de la violencia, sino todo un conjunto de ellas.

Los medios de comunicación muestran tanto la realidad violenta que se produce en lugares y situaciones lejanos en el tiempo y el espacio como la violencia ficticia, inventada en narraciones del tipo de películas, series, etc. Y lo hacen con mucha mayor riqueza motivadora y de impacto en la atención y la memoria que lo que hacen el resto de las instancias educativas y socializadoras, concretamente la familia y la escuela.

Un elemento que ha alcanzado dimensiones difícilmente imaginables, y que es causa de una situación de importante desconocimiento sobre su influencia y abordamiento, es el papel de

las redes sociales en el fenómeno de la violencia escolar (Salsabila, 2023). Calvo Flores y Flores Cortina (2007) señalaban que nos encontramos en una época en la que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han penetrado con fuerza en nuestra sociedad. El cambio ha resultado tan brusco que se ha llegado a denominar a la sociedad del siglo XXI como *sociedad de la información* o *sociedad del conocimiento*.

Ha pasado poco tiempo hasta la llegada de toda una constelación de acciones agresivas que el nuevo medio ha ido generando también con una velocidad inusitada, lo que dificultaba enormemente su abordamiento ante la indefensión legal de las víctimas y el desconocimiento del problema. Las tecnologías de la información y la comunicación pueden ser una importante ayuda para la integración en el aula, una forma de potenciar otros tipos de inteligencias y un instrumento motivador y educativo para los alumnos, pero su uso indebido se debe erradicar.

3.1. *Cyberbullying*

El acoso escolar tradicional, o *bullying*, podría englobarse dentro de la categoría de *violencia interpersonal*, pero es más difícil encuadrar el *cyberbullying* dentro de una de las categorías antes descritas, debido a que se trata de una agresión indirecta, dificultad que a veces provoca que haya un vacío legal que favorece al agresor.

Podemos definir *cyberbullying* como el empleo de tecnologías de la información y la comunicación como el correo electrónico, los mensajes de teléfonos móviles, la mensajería instantánea por parte de un individuo o un grupo que deliberadamente, y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar a otro (Belsey, 2005; Orieta Castilla, 2021).

La principal diferencia que el *cyberbullying* presenta respecto al *bullying* tradicional es que se trata de un acoso indirecto. El hecho de que el agresor no tenga que personarse ni utilizar la fuerza física hace que aparezcan nuevos perfiles de acosadores (incluso a veces resultan ser víctimas de *bullying*) y que la víctima se vea incapaz de defenderse al no saber cómo protegerse ni contra quién protegerse. Una IP, que es difícilmente rastreada, es lo que muchas veces separa a ambos sujetos, provocando un sentimiento de impotencia en el agredido y una empatía nula por parte del agresor (Santre, 2022).

La enorme difusión de las nuevas tecnologías hace que sea una forma de acoso pública, dada su repercusión en el círculo de la víctima, y permanente en el tiempo, que vulnera el derecho a la privacidad y se manifiesta como una forma de violencia encubierta que todavía no tiene cabida en nuestro ordenamiento jurídico.

Es difícil categorizar las manifestaciones de este nuevo fenómeno que la evolución de las TIC hace que las formas de acoso evolucionen de forma paralela, pero tomando como instrumentos necesarios el teléfono móvil y el ordenador personal pueden resaltar algunas (Chun *et al.*, 2020; Menin *et al.*, 2021; Santre, 2022):

- Mensajes amenazantes
- Burlas a través de foros
- Montajes fotográficos, incluidas las de inteligencia artificial
- Creación de espacios virtuales falsos a nombre de la víctima
- Suplantación de la personalidad de la víctima en chats, foros y correos electrónicos
- Chantaje a las víctimas con imágenes comprometidas
- Grabación de imágenes comprometidas y difusión en redes sociales

En resumen, la difusión de las TIC y el acceso que niños y adolescentes tienen a ellas, muchas veces sin control, configura un escenario que favorece la aparición de esta nueva forma de acoso que crece al no existir una regulación para este tipo de delitos y por el desconocimiento que padres y profesores tienen, tanto del fenómeno como de sus efectos. El fomento de actitudes positivas hacia el respeto, la convivencia y la prudencia para no revelar datos a través de la web, pueden ser las claves preventivas para luchar contra esta nueva e implacable forma de acoso cibernético.

4. Hacia la delimitación de la institución escolar como contexto causal

Carecería de interés abordar como una novedad la conceptualización del *bullying* a estas alturas del siglo XXI, todo lo contrario, como se acaba de citar, parece que está dicho y ratificado de ma-

nera reiterada. Lo que sí nos interesa es plantear una mirada diferente ante el *bullying* en el contexto escolar, entendiéndolo como una forma de definir categorizar o conceptualizar el acoso escolar y/o la violencia escolar, en cada una de sus modalidades o formas, y siempre dentro de los elementos definitorios ampliamente compartidos por la comunidad científica. A este respecto, creemos que la institución escolar tiene que marcar algunos referentes diferenciadores cuando se habla de *acoso y/o violencia escolar*, porque se está englobando en un todo indiferenciado de conductas y situaciones, que, aun teniendo los componentes definitorios de la violencia escolar ante la escuela, no son todos lo mismo.

Así pues, en primer lugar, hay que destacar el *bullying intrainstitucional*, aquel que se produce tanto desde el punto de vista espaciotemporal en la institución escolar como consecuencia de la situación social institucional que de por sí representa la escuela, y que, si no fuese por esta, no se estaría produciendo tal situación de acoso o violencia escolar.

A ello hay que unirle, pero diferenciadamente, los casos de acoso y/o violencia escolar de carácter peri institucional, que contendrían los elementos definitorios del acoso o violencia escolar desde el punto de vista conceptual, y estarían vinculados en su génesis, desarrollo y/o permanencia en el tiempo y el espacio al anterior contexto intrainstitucional, es decir, en la institución escolares la que genera, exige o requiere la propia existencia del escenario social en donde se establecen las relaciones de acoso y violencia, las cuales se exportan de alguna forma al entorno próximo a la escuela: tiempos y espacios externos al centro educativo, pero cercanos y en estrecha vinculación con la existencia del centro.

A ello habría que añadirle ciertas conductas de acoso y violencia que se le están atribuyendo a la escuela, pero que quedan en un contexto extra institucional, alejado de esta, que tendrían que analizarse más en el plano de la delincuencia juvenil y ante la que la institución educativa como tal, ni tiene forma de actuar ni es la causa, aunque se dé entre jóvenes escolarizados en su seno, pero entre los que la violencia no tiene como causa contingente el escenario social causal escolar, el cual poco o nada tiene que ver con las relaciones violentas entre esas personas: pandillas, enfrentamientos de barrio por factores sociales diversos, etc.

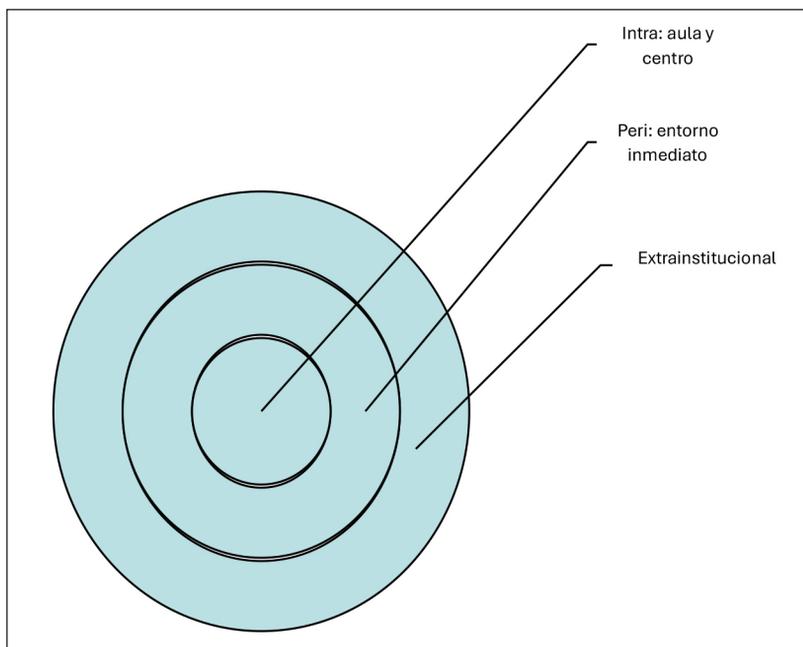


Figura 1. Los anillos espaciotemporales de la violencia escolar

Lógicamente, en un escenario intra- o periinstitucional, la institución escolar tiene que ser un contexto institucional comprometido proactivamente desde sus herramientas de actuación con el problema, ya que es la situación social, generalmente obligatoria, a la que se ven abocados los jóvenes, la que va a ser cuando menos el contexto en el que se produce la violencia o el acoso escolar, y, por consiguiente, debe ser un elemento coadyuvante, tanto por ser escenario causal como por ser institución comprometida en el desarrollo integral. Pero dicha situación no debe confundirse con que sea el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y las estrategias pedagógico-didácticas los instrumentos esenciales de abordaje del problema. La institución escolar debe focalizar la escuela su energía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin menosprecio de los demás elementos de desarrollo emocional y social, pero sin perder de vista que esos otros elementos deben ser abordados de manera convergente por distintos agentes socioeducativos.

En consecuencia, la escuela será un agente coadyuvante por ser escenario causal, así como por ser institución comprometida en el desarrollo integral, pero sin atribuirse, por imposible, la

solución del problema desde una perspectiva preferente de carácter pedagógico didáctico. Así lo viene evidenciando el reiterado fracaso a lo largo de décadas del abordaje del acoso escolar en la escuela a partir de estrategias pedagógicas o de estrategias que en el fondo centran su esfuerzo solo uno de los elementos, no el único, pero el más importante de los elementos fundamentalmente de la institución escolar como son los procesos de instrucción y de enseñanza-aprendizaje.

Así, cuando la violencia y el acoso escolar se dan en el contexto intrainstitucional, ya sea de centro, de aula o en otros espacios propios y necesarios del contexto institucional escolar, deberá coadyuvar su abordamiento, pero con una estrategia integral que globalice un conjunto de actuaciones de los actores socioeducativos que desde este momento señalamos como una de las posibilidades más plausibles para que el acoso y/o violencia escolar no siga presente de manera constante y perenne en los contextos de la institución escolar.

5. Estrategias de intervención socioeducativa

El *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud* (Organización Mundial de la Salud, 2002) concluía ya entonces con una propuesta de acciones estratégicas para prevenir la violencia juvenil desde el ámbito individual al social. Ese es un marco general de referencia que tiene su sentido y es perfectamente asumible, lo cual no quita que sea necesaria una interpretación integral de ello en consonancia con lo ya señalado en el punto anterior.

No se puede plantear una estrategia de intervención tendente a minorar o aliviar fenómenos como el de la violencia y/o acoso escolar desde una perspectiva reduccionista del fenómeno, como algo que se pudiera afrontar con éxito en un contexto circunscrito *ad internum* de la institución escolar. Por contra se necesita una estrategia global e integral que aborde un problema que es multicausal, aunque tenga como foco principal de aparición el contexto de la institución educativa, pero que no puede resolverse solo como un problema escolar, al menos no como un problema exclusivamente escolar. Por ello, necesitamos una estrategia integral que aporte un formato operativo que permita una actuación interdisciplinar integrada y global sobre el problema.

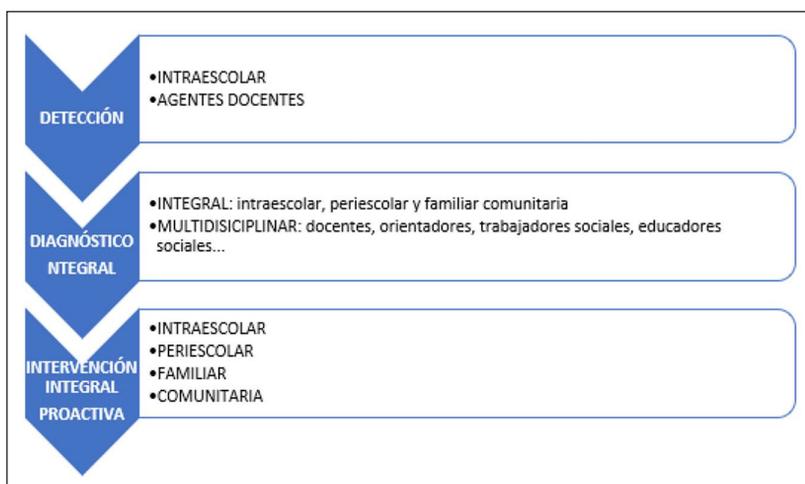


Figura 2. Flujo de la intervención social educativa integral

5.1. Detección

En primer lugar, tenemos que plantear que el fenómeno ha de ser detectado. La detección es un momento crucial, y mucho más la detección temprana; en ese momento sí que es crucial la actitud proactiva y atenta del entramado institucional educativo, es el agente implicado de mayor responsabilidad en la detección. Pero esta detección solo nos pondría ante indicios de un problema, que probablemente en muchos casos solo serán situaciones de menor alcance, pero que, en otros, esa primera detección de indicios será la clave para una intervención proactiva temprana y eficaz.

5.2. Identificación/diagnóstico

Seguidamente, tras esa detección, netamente vinculada a los perfiles docentes, tendrá que formar parte de la estrategia integrada y global de actuación, la identificación y diagnóstico, tanto intraescolar como periescolar y extrainstitucional. En esta fase ya sí que es pertinente y necesario una intervención diagnóstica interdisciplinar, y ya no basta la evaluación curricular o pericurricular de los agentes docentes, sino que será necesaria una actuación diagnóstica multidisciplinar en donde se analicen los distintos

componentes del fenómeno, tanto intraescolares como periinstitucionales y extrainstitucionales, incluyendo en estos último al análisis del entorno sociocomunitario y familiar.

Solo así se podrá abordar una fase de intervención proactiva, plural, multivectorial e integrada, en la que docentes, terapeutas, psicólogos, trabajadores sociales y educadores sociales aborden el problema desde múltiples perspectivas guiados por un programa de acción integral. Hasta ahora las estrategias parciales desarrolladas en el ámbito escolar e integradas como estrategias curriculares nos llevan aportando un escenario de fracaso ante el problema. Por lo tanto, se hace imprescindible una revisión mayor de lo hecho hasta ahora, necesitamos programas integrales multidisciplinares que aborden los tres anillos del problema que hemos señalado en la figura 1.

5.3. Intervención social proactiva

Pero no solo la identificación o diagnóstico tiene que ser plural e interdisciplinar, sino que es necesario reparar en que no se puede llegar a este problema solo desde la escuela, incluso en un fenómeno que pueda tener su principal causalidad en la convivencia escolar, el problema debe ser abordado en todos los anillos intraescolares, periescolares y extraescolares (en particular en el entorno familiar y comunitario). Otros enfoques más circunscritos a una especie de *fe pedagógica*, solo nos están aportando fracaso, y una inversión de recursos y esfuerzos estériles. Los programas exclusivamente pedagógicos no son suficientes para abordar los fenómenos de violencia y acoso escolar aun en los casos que estuviesen exclusivamente circunscritos al ámbito escolar.

Los programas de desarrollo social llevados a cabo en su mayoría en ámbitos escolares son un buen instrumento para reducir el comportamiento antisocial y agresivo en los adolescentes, ya que fomentan aptitudes sociales con los compañeros y promueven comportamientos positivos y colaborativos (Olweus, 2004), pero estos deben trascender y expandirse más allá del perímetro institucional escolar.

Por consiguiente, toda acción de intervención sobre el acoso y/o violencia escolar integrada e integral tiene que ampliar su foco sobre los lazos afectivos entre padres e hijos y actuar proactivamente sobre los familiares para reducir la violencia juvenil,

dada la importancia que posee la familia en el entorno educativo, social y cultural del individuo.

Actualmente se cuenta con un gran número de programas de prevención e intervención aplicables total o parcialmente a alumnos y familias, teniendo en cuenta las líneas básicas que mantienen todos los programas de intervención para combatir la violencia escolar, pero su desarrollo, en la práctica le falta integralidad, y no se construyen dentro de una estrategia global que vaya desde la detección a la actuación integral. Como señalan Ortega *et al.* (2009), se sintetizan en fomentar las iniciativas creadas por los centros con múltiples rasgos curriculares o pericurriculares, pero con indicadores de debilidad intrínsecos, desde su escasa capacidad para formar al profesorado para diversas situaciones conflictivas o de resolución de conflictos hasta su fuerte focalización burocrática institucional, pero muy alejados de los entornos familiares y comunitarios, tanto en la secuencias de acción como en los agentes plurales que deben ser elementos profesionales esenciales en la intervención integral.

6. A modo de conclusión

Siguiendo a Fernández Martínez *et al.* (2020), la intervención desde los profesionales sociales debe ir configurándose tanto como una construcción progresiva de complejidad como de necesidad vital. Se tiene que incorporar al proceso de generar un contexto mediacional, reconvirtiendo para ello sus grandes estrategias educadoras: evaluación y educación proactiva. La dualidad *intervención social/educación escolar*, de *currículo no formal* frente a *currículo regulado, escolar y formal*, tiene que superarse de manera vital y vivencial para alcanzar unas mayores cotas de éxito en el abordaje de los problemas de violencia escolar.

En contextos de dificultades de convivencia, con episodios de *bullying*, la educación institucional ha de abrirse a la integralidad de la intervención social educativa, tanto en los aspectos evaluativos/diagnósticos como en los de actuación, enseñanza e intervención social educativa; tiene que concluir en una visión integrada e integral, en la cual los perfiles profesionales de corte social (educadores sociales, animadores, trabajadores sociales...) implementen, enriquezcan, apunten hacia una intervención so-

cial educativa, en donde la institución escolar sea una pieza importante, pero una más de ese complejo sistema, en la que los sujetos no pueden recibir dos *educaciones*, social y escolar, que vivan de espaldas o en paralelo, la una con respecto a la otra, y que recaiga sobre el propio sujeto acreedor del proceso educativo, o en todo caso sobre su entorno familiar, la capacidad de integrarlas armónicamente en el resultado educativo como hecho vital.

El centro escolar debe dar cabida integrada a todos los profesionales superando cualquier otra cuestión regulatoria. Lo mismo podemos añadir sobre el programa de enseñanza, no pueden ser tareas disociadas el proyecto/programación curricular y los programas de intervención social educativa, ya que en los escenarios que estamos obligados a construir contextos mediacionales positivos y proactivos para abordar situaciones como el *bullying*, es una cuestión irrenunciable, el proyecto educativo debe ser un todo único e integrado, de acciones diversas compartidas y coimplicativas para todos los agentes, tanto para los profesionales como para los acreedores de la acción educativa.

7. Referencias

- Avilés Martínez, J. M. (2021). Los retos del acoso escolar. Respuestas a preguntas sobre bullying. *Revista Educação e Humanidades*, 2(1), 425-439.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An Emerging Threat to the Always on generation*. <http://www.cyberbullying.ca>
- Bordieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Anagrama.
- Calvo Flores, N. y Flores Cortina, M. (2007). Ciberbullying: Una nueva forma de acoso escolar en la sociedad de la información. En: Gázquez Linares, J. J., Pérez Fuentes, M. C., Cangas Díaz, A. J. y Yuste Rossell, N. (2007). *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 131-135). Grupo Editorial Universitario.
- Castells, M. (1996). *La Era de la Información*. Alianza.
- Cecen Celik, H. (2021). *An Exploratory Study of Student, Parent, and Teacher Perspectives of Bullying* [tesis doctoral, University of Leicester].
- Chun, J., Lee, J., Kim, J. y Lee, S. (2020). An international systematic review of cyberbullying measurements. *Computers in Human Behavior*, 113, 106485.

- Connell, N. M., Schell-Busey, N. M. y Hernández, R. (2019). Experiences Versus Perceptions: Do Students Agree That They Have Been Bullied? *Youth & Society*, 51(3), 394-416.
- Craig, W., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D., Pickett, W. et al. (2020). Social media use and cyberbullying: A cross-national analysis of young people in 42 countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S100-S108.
- Díaz Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Dowdell, E. B., Freitas, E., Owens, A. y Greenle, M. M. (2022). School shooters: patterns of adverse childhood experiences, bullying, and social media. *Journal of Pediatric Health Care*, 36(4), 339-346.
- Etxeberría, F. (2001). Europa y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Monografía: Violencia en las aulas*, 41, 147-165.
- Fernández-Martínez, M. D. M., Carrión-Martínez, J. J., Morales-Cevallos, M. B. y Eguizábal-Román, I. A. (2020). Estrategias de mediación para el afrontamiento del problema socioeducativo del bullying. En Ordoñez Olmedo, E. et al. (coord.). *La mediación como estrategia de resolución de conflictos en ámbitos sociales y educativos* (pp. 49-63). Dykinson.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2014). Victimization, perception of violence, and social behaviour/Victimización, percepción de la violencia y conducta social. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 90-116.
- García Correa, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 167-177.
- González-Pérez, J. y Santiuste, V. (2004). Los conflictos entre los alumnos: características e intervención para una convivencia democrática. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(3), 361-372.
- Hartanti, J. (2020). Rational Emotive Therapy (RET) Counseling as a Curative Effort for Negative Self-Concept of Bullying Victims. *International Journal of Research and Review*, 7, 202-208.
- Hellström, L., Thornberg, R. y Espelage, D. L. (2021). Definitions of bullying. *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention*, 1, 2-21.
- Jeffrey, J. y Stuart, J. (2020). Do research definitions of bullying capture the experiences and understandings of young people? A qualitative

- investigation into the characteristics of bullying behaviour. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 180-189.
- Loscertales, F. (2007). El cine ante la violencia escolar: Películas violentas y películas sobre violencia. El lenguaje cinematográfico y la educación como contexto de violencia en el cine. En: Gázquez Linares, J. J., Pérez Fuentes, M. C., Cangas Díaz, A. J. y Yuste Rossell, N. (2007). *Situación actual y características de la violencia escolar*. Grupo Editorial Universitario.
- Medina Rivilla, A. y Cacheiro González, M. L. (2014). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(1), 93-107.
- Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G. y Brighi, A. (2021). Was that (cyber) bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(2), 100221.
- Moreno Moreno, J. (2007). Acoso escolar ¿El silencio del testigo? En: Gázquez Linares, J. J., Pérez Fuentes, M. C., Cangas Díaz, A. J. y Yuste Rossell, N. *Situación actual y características de la violencia escolar*. Grupo Editorial Universitario.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.
- Orieta Castilla, O. (2021). Ciberbullying: El acoso escolar en el ciberespacio e implicancias psicológicas. *Hamut'ay*, 8(1), 67-74.
- Ortega, R. y Monks, C. P. (2006). Violencia escolar y bullying. *Información Psicológica*, 87, 29-37.
- Ortega, R. y Mora Merchán, J. (1998). Violencia escolar: el problema de maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 40-45.
- Ortega, R. y Rey, R. (2007). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Graó.
- Ortega Ruiz, R., Romera Félix, E. M. y Rey Alamillo, R. D. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació Psicològica*, 95, 4-14.
- Parás, C. V. (2023). Factores de riesgo y dinámicas del acoso escolar. En: Salazar, A., Coco, A. R. y Ceballos, G. (coord.) (2023). *Miradas multidisciplinares de la violencia y la vulnerabilidad social* (pp. 61-87). Consejo de Publicaciones UAT.

- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 64.
- Salsabila, R. (2023, agosto). *The Effect of the TikTok Application on the Bullying Behavior of Students in Elementary Schools*. En: International Conference on Learning and Advanced Education (ICOLAE 2022) (pp. 1916-1925). Atlantis Press.
- Santre, S. (2022). Cyberbullying in adolescents: A literature review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 35(1), 1-7.
- Tay, E. M. K. (2023). Revisiting the Definition of Bullying in the Context of Higher Education. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 1-17.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Aljibe.
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador*. La Esfera de los Libros.
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.

Sobre las coordinadoras

Isabel Mercader Rubio

Diplomada en Magisterio (1993), licenciada en Psicología (1996) y doctora en Psicología (2004) por la Universidad de Almería. Profesora titular en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Departamento de Psicología, de la Universidad de Almería. Desde 2013 es decana de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Nieves Gutiérrez Ángel

Diplomada en Magisterio (2007), licenciada en Psicopedagogía (2009), doctora en Educación (2017) por la Universidad de Almería y doctora en Psicología Educativa y Ciencias de la Educación (2023) por la Universidad de León. Profesora ayudante doctora en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Departamento de Psicología, de la Universidad de Almería.

M.^a del Mar Fernández Martínez

Diplomada en Trabajo Social por la Universidad de Granada. Graduada en Trabajo Social por la Universidad de Almería y doctora por la Universidad de Almería (2016). Actualmente es profesora titular en el Departamento de Sociología, Trabajo Social y Salud Pública de la Universidad de Huelva (2023). Ha realizado numerosas estancias internacionales.

María Dolores Pérez Esteban

Graduada en Magisterio Infantil, diplomada en Magisterio (2015), Máster en Educación Especial (2016) y doctora en Educación (2024) por la Universidad de Almería. Departamento de Educación, de la Universidad de Almería.

Índice

Introducción	11
1. La reciprocidad entre la inteligencia emocional, la sostenibilidad y el desarrollo social en el ámbito universitario	15
1. Introducción	15
2. Objetivos.	17
3. Método	17
3.1. Fase 1: términos de búsqueda	17
3.2. Fase 2: selección según criterios de inclusión y exclusión	18
3.3. Fase 3: análisis de calidad metodológica e indicadores basados en evidencia científica.	18
3.4. Fase 4: fiabilidad y resultados	18
4. Resultados.	20
5. Discusión	23
6. Conclusiones	24
7. Referencias	24
2. La competencia digital a través de la educación superior como medio para la sostenibilidad y el desarrollo social	29
1. Introducción	29
2. Objetivos.	31
3. Método	31
3.1. Fase 1: términos de búsqueda	31

3.2. Fase 2: selección según criterios de inclusión y exclusión	32
3.3. Fase 3: análisis de calidad metodológica e indicadores basados en evidencia científica.	32
3.4. Fase 4: fiabilidad y resultados	33
4. Resultados.	33
5. Discusión	38
6. Conclusiones	39
7. Referencias	39
3. La inteligencia emocional docente como factor protector resiliente en profesores y profesoras de universidad	43
1. Introducción	43
2. Objetivos.	46
3. Metodología	46
3.1. Diseño y participantes	46
3.2. Variables e instrumentos	46
3.3. Procedimiento	47
3.4. Análisis de datos	48
4. Resultados.	48
5. Discusión y conclusiones	53
6. Referencias	56
4. Hacia un futuro inclusivo: avances y desafíos en la educación superior.	61
1. Introducción	61
2. Objetivos.	64
3. Metodología	65
3.1. Fase 1: búsqueda de términos	65
3.2. Fase 2: selección según criterios de inclusión y exclusión	66
3.3. Fase 3: análisis de calidad metodológica e indicadores basados en evidencia científica.	67
4. Resultados.	69
5. Principales retos futuros para fomentar una inclusión plena del alumnado con discapacidad en la educación superior.	70
6. Conclusiones	72
7. Referencias	73

5. Alumnado con discapacidad en el aula universitaria: el papel del docente para la atención a la diversidad y el desarrollo de la resiliencia	77
1. Introducción	77
2. Objetivos	80
3. Metodología	80
3.1. Fase 1: términos de búsqueda	81
3.2. Fase 2: selección según criterios de inclusión y exclusión	81
3.3. Fase 3: análisis de calidad metodológica e indicadores basados en evidencia científica.	82
4. Resultados	83
5. Conclusiones	87
6. Referencias	89
6. Metodologías para la formación inicial del profesorado en interculturalidad	93
1. Introducción	93
2. Marco normativo de la formación inicial de profesorado en interculturalidad	93
3. Metodologías favorecedoras de la formación intercultural del profesorado.	98
4. Conclusiones	100
5. Bibliografía	100
7. Cómo diseñar situaciones de aprendizaje en educación física: del currículo al aula	103
1. Introducción	103
1.1. Orientaciones generales para el diseño de situaciones de aprendizaje.	104
2. Fases en la programación de la situación de aprendizaje . .	106
2.1. Título	106
2.2. Identificación (centro de interés): contextualización de la problemática a abordar	106
2.3. Justificación	107
2.4. Temporalización y secuenciación	107
2.5. Descripción del producto final	108
2.6. Concreción curricular.	110
2.7. Secuenciación didáctica	111
2.7.1. Intervención docente	111
2.7.2. Descripción de actividades y ejercicios.	113

2.8. Medidas de atención educativa ordinaria a nivel de aula	116
2.9. Valoración de lo aprendido	117
2.10. Referencias	120
2.11. Anexos	120
3. Referencias bibliográficas	120
8. Educación Física y modelos pedagógicos para una universidad más inclusiva: el modelo de responsabilidad personal y social y el aprendizaje cooperativo	123
1. Introducción	123
1.1. Importancia de la Educación Superior.	123
1.2. Innovación educativa en la Educación Superior: el papel de la Educación Física.	125
1.3. El modelo de responsabilidad personal y social	126
1.4. Aprendizaje cooperativo	127
1.5. Hibridando modelos: últimas perspectivas educativas.	128
2. Modelos pedagógicos y fundamentos básicos para su aplicación	129
2.1. El modelo de responsabilidad personal y social	129
2.1.1. Fundamentos teóricos del modelo.	129
2.1.2. Pasos para su implementación.	130
2.1.3. Rol del docente	130
2.2. El aprendizaje cooperativo.	131
2.2.1. Fundamentos teóricos del modelo.	131
2.2.2. Pasos para su implementación.	132
2.2.3. Rol del docente	132
3. Propuesta práctica: hibridando el MRPS y el AC.	133
3.1. Fundamentos teóricos	133
3.2. Pasos para su implementación.	134
3.3. Rol docente	134
4. Conclusiones	135
5. Referencias	135
9. El poder de los elementos tipográficos en el proceso de lectura: protocolos experimentales utilizando <i>eye tracking</i>	141
1. Introducción	141
2. Metodología	145

2.1. Objetivo	145
2.2. Equipamiento	145
2.3. Parámetros analizados	146
2.4. Participantes	146
2.4.1. Contraste tonal blanco	147
2.4.2. Contraste tonal negro	147
2.4.3. Tamaño de letra	148
2.4.4. Letra con <i>Serif</i>	149
2.4.5. Letra <i>San Serif</i>	150
2.4.6. Longitud lineal	150
3. Consideraciones finales	151
4. Referencias	152
10. Cómo desarrollar la enseñanza musical, desde una realidad inclusiva, en la Educación Superior	157
1. Introducción	157
2. Educación inclusiva y Música	158
3. La educación musical	161
4. La actividad musical para la inclusión	162
5. Tipos de actividades musicales	164
6. Metodología para las actividades musicales	165
7. Contextos de trabajo	166
8. Repertorio	167
9. Organización de las actividades musicales	168
10. Referencias	169
11. El aprendizaje basado en juegos para favorecer las competencias cognitivas del alumnado con dificultades de aprendizaje	171
1. Introducción	171
2. Objetivos.	173
3. Metodología	174
3.1. Fase 1: búsqueda de términos	174
3.2. Fase 2: selección según criterios de inclusión y exclusión	175
3.3. Fase 3: análisis de calidad metodológica e indicadores basados en evidencia científica.	176
4. Resultados.	176
5. Referencias	178

12. Intervención social educativa integral ante la violencia escolar	181
1. Introducción	181
2. Elementos conceptuales, diversidad de contextos y escenarios catalizadores	182
3. El escenario mediático en el fenómeno del acoso escolar/ violencia escolar	184
3.1. <i>Cyberbullying</i>	186
4. Hacia la delimitación de la institución escolar como contexto causal	187
5. Estrategias de intervención socioeducativa	190
5.1. Detección	191
5.2. Identificación/diagnóstico	191
5.3. Intervención social proactiva	192
6. A modo de conclusión	193
7. Referencias	194
Sobre las coordinadoras	199

Nuevos escenarios psicológicos, educativos y sociales en la educación superior

Nos hallamos ante una realidad educativa en la cual la Educación Superior aborda los procesos de enseñanza y aprendizaje desde distintos planos, los cuales se corresponden con la esfera psicológica, la esfera pedagógica y la esfera social.

Es esta triple distribución la que configura los contenidos de la presente obra. De esta manera, desde la vertiente psicológica se analizan temas relacionados con la inteligencia emocional, la resiliencia o la competencia digital; desde la educativa se abarcan cuestiones vinculadas con la inclusión, la interculturalidad y la atención a la diversidad; y, finalmente desde la mirada social se plantean cuestiones que tienen que ver con la sostenibilidad o con la intervención social ante la violencia escolar. Además, a lo largo de la obra se pueden encontrar distintas contribuciones que suponen una propuesta innovadora a partir de distintas aportaciones prácticas para el alumnado universitario, desde materias como la educación física, la educación musical o la educación en general.

En definitiva, con esta obra se apuesta por la idea de que han de ser estos nuevos escenarios psicológicos, educativos y sociales en los que se desarrolla la Educación Superior los que se encarguen de promover la igualdad de oportunidades, la equidad educativa, la justicia social, la calidad de vida, la cooperación y el empoderamiento en la educación de los universitarios.