

Irene Dios Sánchez
Francisco José Poyato López
(coords.)

De la investigación a la práctica educativa

Enfoques
interdisciplinarios
desde la Psicología,
la Educación y las
Humanidades

De la investigación a la práctica educativa

Enfoques interdisciplinarios
desde la Psicología, la Educación
y las Humanidades

Irene Dios Sánchez
y Francisco José Poyato López
(coords.)

De la investigación a la práctica educativa

Enfoques interdisciplinarios
desde la Psicología, la Educación
y las Humanidades

Colección Horizontes-Universidad

Título: *De la investigación a la práctica educativa: enfoques interdisciplinares desde la Psicología, la Educación y las Humanidades*

Primera edición: julio de 2025

© Irene Dios Sánchez y Francisco José Poyato López (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: 978-84-1079-110-7

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Presentación del libro	11
------------------------------	----

SECCIÓN 1: INVESTIGACIONES SOBRE VARIABLES PSICOLÓGICAS

1. Alegría maliciosa en la era digital: ciberagresión y desconexión moral en adolescentes	15
ANTONIO CABRERA-VÁZQUEZ; DANIEL FALLA; EVA M. ROMERA	
2. Agresión y victimización homofóbicas y orientación sexual en adolescentes	25
ALMUDENA HURTADO-MELLADO; ANTONIO J. RODRÍGUEZ-HIDALGO	
3. Bienestar y hábitos saludables: un estudio sobre el consumo de alcohol en jóvenes universitarios	35
PEDRO J. ARMENTEROS-ORTIZ; M. ^a ISABEL AMOR ALMEDINA	

SECCIÓN 2: DESARROLLO COMPETENCIAL DEL PROFESORADO

4. La planificación en orientación y tutoría en Secundaria: la visión de los orientadores	49
M. ^a ÁNGELES PEÑA HITA; M. ^a JESÚS COLMENERO RUIZ	

5. Tertulias dialógicas pedagógicas interculturales desde una perspectiva de género 59
 AZAHARA ARÉVALO GALÁN; ESTHER M.^a VEGA GEA;
 CARMEN M.^a SEPÚLVEDA DURÁN; CRISTINA M.^a GARCÍA
 FERNÁNDEZ

SECCIÓN 3: LENGUAS, LITERATURAS Y SU PROYECCIÓN SOCIAL

6. De princesas a protagonistas: reescrituras de cuentos en clave de denuncia 71
 SOLEDAD DÍAZ ALARCÓN
7. Actividades didácticas a partir de la ley del «Solo sí es sí»: enseñanza del lenguaje inclusivo de género y accesible judicial al alumnado de Traducción Jurídica . . . 81
 VALERIA HERNÁNDEZ GARCÍA
8. Ecologismo a flor de piel: una cala en la poesía de Natalie Rice 89
 MARÍA MARTÍN ORTEGA; LEONOR MARÍA MARTÍNEZ SERRANO
9. Cultural Motivation in Language Learning: Exploring the Relationship Between Culture and Language Motivation in Korean as an L2 Students 97
 M.^a JOSÉ SALINAS RANERO

SECCIÓN 4: PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS SOCIOEDUCATIVAS

10. La competencia temática y la lucha contra la homofobia en el aula de inglés jurídico-económico a través de la traducción audiovisual didáctica 111
 MARÍA LUISA RODRÍGUEZ MUÑOZ; JENNIFER LERTOLA
11. Acompañando procesos de inclusión sociolaboral de mujeres migrantes en situación de sin hogar 121
 MARÍA DE LOS ÁNGELES OLIVARES GARCÍA; CLAUDIA ALONSO GARCÍA; SONIA GARCÍA SEGURA

12. Aulas sin rejas: transformando vidas a través de la educación	131
RAFAEL CARLOS ORTEGA NAVARRO; MARÍA ÁNGELES RECIO RAMÍREZ	
13. Hacia la inclusión de personas mayores de contextos rurales: proyecto de intervención educativa	141
CARMEN GIL DEL PINO; MARÍA GARCÍA-PÉREZ CALABUIG; MARÍA COPÉ GIL; MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ CARMONA	
14. Respeto a la diversidad cultural y religiosa en los centros de internamiento de menores infractores	153
RAFAEL CARLOS ORTEGA NAVARRO	

Presentación del libro

El libro *De la investigación a la práctica educativa: enfoques interdisciplinarios desde la Psicología, la Educación y las Humanidades* está formado por cuatro secciones que abordan investigaciones sobre variables psicológicas, estudios sobre el desarrollo competencial del profesorado, lenguas, literaturas y su proyección social, así como prácticas y experiencias socioeducativas. En los catorce trabajos científicos que lo conforman, donde han participado un total de 30 autores y autoras, se ofrece un abordaje desde diferentes perspectivas disciplinares sobre problemáticas actuales en el ámbito educativo, social y psicológico. Se proporciona un análisis profundo basado en la evidencia científica sobre diversas temáticas que impactan en la sociedad contemporánea, con un enfoque en la educación, la inclusión, la diversidad y la formación profesional.

Este libro representa una aportación valiosa en el ámbito académico y social. A través de sus cuatro secciones, contribuye a la comprensión de problemáticas actuales, ofreciendo estrategias y propuestas para fomentar la inclusión, la equidad y el bienestar en distintos contextos educativos y sociales. Su enfoque multidisciplinar contribuye a que se lleven a cabo procesos, tanto de reflexión como de acción, en áreas clave como la educación, la diversidad, la formación docente y la transformación social, promoviendo una sociedad más justa e igualitaria.

Los coordinadores de la obra son miembros del Grupo de investigación SEJ-551: «Investigación en interculturalidad, plurilingüismo, género y formación del profesorado» del Sistema de Información Científica de Andalucía (SICA), de la Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades.

SECCIÓN 1:
INVESTIGACIONES SOBRE VARIABLES
PSICOLÓGICAS

Alegría maliciosa en la era digital: ciberagresión y desconexión moral en adolescentes

ANTONIO CABRERA-VÁZQUEZ

DANIEL FALLA

EVA M. ROMERA

Universidad de Córdoba (España)

Resumen

El ciberacoso ha sido identificado como uno de los problemas más importantes entre los jóvenes en la última década. Diversos estudios han focalizado su atención en examinar la influencia que ejercen determinadas variables cognitivo-emocionales, como la desconexión moral. Sin embargo, se reconoce la necesidad de indagar también sobre el papel que emociones moralmente indeseables, como la alegría maliciosa, tienen en el desarrollo y mantenimiento de la agresión cibernética. El propósito de este estudio fue analizar la relación entre la alegría maliciosa y la desconexión moral con la ciberagresión. Un total de 1112 estudiantes de educación primaria y secundaria con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años (51,5% chicas; Medad = 12.81; $DT = 1.57$) fueron encuestados mediante medidas de autoinforme. Los resultados confirmaron que la desconexión moral y la alegría maliciosa se relacionaron de manera directa y significativa con la agresión en línea. Se concluye enfatizando en la importancia que la desconexión moral y la alegría que se experimenta ante las desgracias de los demás tienen en el complejo proceso que subyace a la toma de decisiones inmorales en el fenómeno del ciberacoso. Estos resultados orientan el desarrollo de estrategias dirigidas a promover la gestión de la competencia social, emocional y moral, necesarias para que la ciberconvivencia se convierta en un ecosistema de solidaridad y no violencia.

1.1. Introducción

El avance en las últimas décadas de las nuevas tecnologías y la creciente integración de los dispositivos digitales en la vida cotidiana ha añadido nuevos riesgos que afectan a la calidad y el bienestar de los adolescentes. El ciberacoso es un tipo de riesgo en línea caracterizado por la manifestación de acoso deliberado e inmoral donde los ciberperpetradores tienen la posibilidad de intimidar a otros de forma anónima, creando perfiles falsos y ampliando la audiencia social y la inmediatez de la agresión 24/7 (Peter y Petermannn, 2018). Las investigaciones llevan años demostrando que los implicados en ciberacoso pueden presentar, con el tiempo, comportamientos internalizantes y externalizantes que convierte a esta dinámica en red en un problema de salud pública mundial (Li *et al.*, 2024), con tasas de prevalencia que oscilan entre el 5,3 % y el 31,5 % (Modecki *et al.*, 2014).

Un número considerable de trabajos dirigidos a comprender por qué los chicos y las chicas se involucran en comportamientos de agresión en línea se han focalizado en el estudio de la desconexión moral, definido como un complejo mecanismo sociocognitivo que permite a los ciberagresores distorsionar y justificar sus acciones socialmente reprobables con el fin de evitar las autosanciones morales y los sentimientos incómodos asociados como la culpa, la vergüenza o el remordimiento (Tillman *et al.*, 2018). Estos hallazgos son consistentes y han sido apoyados por diferentes revisiones sistemáticas y metaanálisis, donde se confirma que los adolescentes con mayores niveles de desconexión moral son más propensos a intimidar a sus iguales a través de las pantallas (Cricchio *et al.*, 2021).

Asimismo, en los últimos años, se ha reconocido el importante papel que desempeñan ciertas emociones que surgen por la autoevaluación que una persona realiza ante determinados acontecimientos morales, al promover o inhibir comportamientos antisociales y desadaptativos como el acoso cibernético (Hong y Lee, 2022). Tal es el caso de la *alegría maliciosa*, definida como una emoción moralmente indeseable presente en una am-

plia variedad de situaciones sociales, que implica satisfacción y agrado por las desgracias ajenas, con graves repercusiones en el desarrollo moral de las personas y en el proceso de toma de decisiones (Peplak *et al.*, 2020). A pesar de que son escasos los trabajos que han explorado la relación entre la alegría maliciosa y la ciberagresión, algunos estudios han demostrado que esta emoción, al proporcionar placer al presenciar el dolor ajeno, puede impulsar a los escolares a recurrir a la agresión a través de las pantallas, en especial mediante publicaciones hirientes y provocativas, como medio para satisfacer su deseo de ver sufrir a los demás y volver a experimentar esta gratificación emocional (Brubaker *et al.*, 2021).

Se necesita indagar más sobre cómo la alegría maliciosa, junto con la desconexión moral, puede ser la puerta de entrada de la fractura moral que hace que los individuos sean más propensos a participar en agresiones injustas y dañinas a través de los dispositivos digitales. Por ello, se propuso como objetivo principal analizar la relación entre la alegría maliciosa y la desconexión moral con la agresión cibernética. Se planteó la hipótesis de que la alegría maliciosa y la desconexión moral se relacionarían directa y significativamente con la ciberagresión.

1.2. Metodología

1.2.1. Participantes

La muestra incidental estuvo compuesta por 1112 escolares (51,5% chicas), procedentes de 20 colegios e institutos públicos y concertados de la provincia de Córdoba (España), con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años ($M = 12.81$, $DT = 1.57$).

1.2.2. Instrumentos

El *bullying* fue medido a través del *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ; Del Rey *et al.*, 2015). Este cuestionario está compuesto por un total de 22 ítems que se diri-

gen a medir la ciberagresión y la cibervictimización. Para este estudio, solo se utilizó la dimensión de ciberagresión ($\alpha = .91$). Las respuestas se dieron en una escala de Likert de cinco puntos (desde 0 = *nunca*, hasta 4 = *más de una vez a la semana*).

La *Schadenfreude in Bullying and Cyberbullying Scale* (SBCS) es una escala que consta de 9 ítems de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (desde 1 = *totalmente en desacuerdo* hasta 5 = *totalmente de acuerdo*), dirigidos a medir la alegría maliciosa por justicia o merecimiento y por aversión. Para esta investigación, se empleó la estructura unidimensional ($\alpha = .81$).

La *Moral Disengagement Scale* (MDS; Caprara *et al.*, 1996) consta de 24 ítems para medir la propensión de los adolescentes a desconectarse moralmente de una serie de comportamientos y actitudes perjudiciales en contextos cotidianos. Se utilizó la escala unidimensional ($\alpha = .93$) a través de cinco opciones de respuesta de tipo Likert (desde 1 = *totalmente en desacuerdo* hasta 5 = *totalmente de acuerdo*).

1.2.3. Procedimiento

En primer lugar, se contactó con los equipos directivos de los centros escolares y se obtuvo tanto la autorización firmada por parte de las familias como la aprobación por escrito de los participantes. Se informó del carácter anónimo y voluntario de la prueba, que tuvo una duración de 30 minutos. El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Córdoba.

1.3. Resultados

Se utilizó el paquete estadístico SPSS para realizar análisis de corte descriptivo, comparativo y correlacional. Para contrastar la existencia de diferencias por género y edad, se realizó la prueba *t* de Student, comprobando previamente la homogeneidad de las varianzas con la prueba de Levene. Se informó del tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen. Por último, se llevaron a cabo

regresiones lineales con la ciberagresión como variable dependiente y la desconexión moral y la alegría maliciosa como variables independientes. Asimismo, la edad y el género se incluyeron como covariables para controlar sus efectos.

En la tabla 1 se muestran los resultados descriptivos de las variables del estudio. En primer lugar, las correlaciones bivariadas revelaron una asociación directa y significativa entre la alegría maliciosa, la desconexión moral y la ciberagresión, con valores que oscilaron entre $r = .22$ y $r = .39$. La prueba t de Student confirmó la existencia de diferencias según el género y la edad, siendo los chicos quienes obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en ciberagresión ($t = 2.99, p < .001$), desconexión moral ($t = 7.23, p < .001$) y alegría maliciosa ($t = 4.32, p < .001$) en comparación con las chicas. Por su parte, los preadolescentes (10 a 13 años) mostraron mayores niveles de desconexión moral ($t = 3.81, p < .001$) con respecto a los adolescentes (14 a 16 años), quienes puntuaron significativamente más alto en ciberagresión ($t = -3.66, p < .001$). El tamaño del efecto (d de Cohen) fue bajo en todos los casos.

Tabla 1. Diferencias por género y edad para las variables de estudio

Variables	Diferencias por género										Diferencias por edad					
	Correlaciones			Chicos		Chicas		tStudent		Preadolescentes		Adolescentes		tStudent		
	1	2	3	M	DT	M	DT	t ¹	d	M	DT	M	DT	t ²	d	
• AM	–			2.53	0.80	2.34	.66	4.32***	.26	2.47	.74	2.40	.74	1.58	.10	
• DM	.39	–		1.74	0.65	1.48	.50	7.23***	.44	1.70	.59	1.56	.61	3.81***	.24	
• CA	.22	.37	–	0.17	0.44	0.99	0.28	2.99**	.18	.09	.25	.17	.44	–3.66***	.21	

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; d = d de Cohen; AM = Alegría Maliciosa; DM = Desconexión Moral; CA = Ciberagresión; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Por último, el modelo de regresión lineal múltiple, cuya varianza explicada fue del 16 %, confirmó una relación positiva y significativa entre la alegría maliciosa ($t = 3.21, p < .01$) y la desconexión moral ($t = 11.38, p < .001$) con la implicación en la agresión a través de las pantallas (tabla 2). Además, se evidenció

que no hubo multicolinealidad para ninguna de las variables que se relacionaron con la ciberagresión: alegría maliciosa ($T = .85$, $VIF = 1.18$) y desconexión moral ($T = .82$, $VIF = 1.22$) y se corroboró la ausencia de autocorrelaciones entre los residuos del modelo de regresión lineal al obtener un valor de Durbin-Watson de 1.897.

Tabla 2. Modelo lineal general multivariado para las variables relacionadas con la ciberagresión

	Ciberagresión			
	R^2	F	β	t
Modelo 1	.012	6.70**		
Género			-.052	-1.74
Edad			.097	3.24**
Modelo 2	.160	52.06***		
Género			.02	.74
Edad			.16	5.53***
Alegría Maliciosa			.10	3.21**
Desconexión moral			.35	11.38***

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

1.4. Discusión

Después de varias décadas de investigación sobre el ciberacoso, hoy se sabe que las respuestas de los escolares ante esta dinámica inmoral son resultado de la interacción conjunta de diferentes factores cognitivos, emocionales y sociales. Tal y como se hipotetizó, la desconexión moral y la alegría maliciosa se relacionaron de manera directa y significativa con la ciberagresión. Estos hallazgos, en línea con estudios previos, destacan que ambos factores representan un riesgo para la participación en diversos comportamientos antisociales, incluyendo la perpetración en ciberacoso (Falla *et al.*, 2021).

La alegría maliciosa, al generar satisfacción en respuesta a las desgracias que padecen los demás, puede llevar a los escolares a adoptar comportamientos agresivos y violentos, ya que buscan experimentar nuevamente esa sensación de placer y afianzar su percepción de superioridad y control sobre quienes sufren (Erzi, 2020). Asimismo, la desconexión moral favorece que los individuos justifiquen sus conductas dañinas, adoptando una visión cínica que les permite desligarse de las normas éticas y sociales que regulan el comportamiento, reduciendo la culpa o el remordimiento por infligir daño (Thornberg, 2023).

Sin embargo, hacen falta estudios longitudinales prospectivos para corroborar que la desconexión moral y la alegría maliciosa predicen la implicación en fenómenos de agresión injustificada entre iguales. Esto permitirá abordar esta problemática de forma integral u holística y poner de manifiesto la importancia que en estas edades tiene el desarrollo socioemocional y moral para conseguir un criterio ético y responsable ante situaciones de injusticia, abuso y exclusión social.

Este estudio presenta ciertas limitaciones, principalmente relacionadas con su diseño transversal, que no permite establecer relaciones causales. Asimismo, el uso de autoinformes puede estar asociado a un cierto grado de sesgo de deseabilidad social, a pesar del anonimato de la prueba. Por lo tanto, sería conveniente que próximos trabajos incorporasen técnicas y métodos complementarios, como los informes de observadores o las nominaciones de pares. También sería interesante investigar qué otras estrategias cognitivas, individuales y grupales pueden mediar para que la alegría maliciosa impulse a los individuos a participar en el ciberacoso, dado que experimentar esta emoción moral no implica necesariamente causar daño a los demás.

En conclusión, los resultados de esta investigación subrayan la importancia de examinar la influencia que la alegría maliciosa y la desconexión moral tienen en el desarrollo de ciertas actitudes y comportamientos antisociales, como las ciberagresiones entre iguales. Comprender el juego interactivo entre variables emocionales, cognitivas y sociales es una importante contribución para incorporar en programas preventivos y de intervención

adaptados al complejo proceso que subyace a la toma de decisiones inmorales en el fenómeno del ciberacoso, puesto que permitirá que los escolares desarrollen estrategias que les permitan expresar y gestionar sus emociones de forma saludable y, al mismo tiempo, evitar el desarrollo de la desafección moral que podría contribuir a la escalada de violencia a través de las pantallas (Romera *et al.*, 2019).

1.5. Referencias

- Brubaker, P. J., Montez, D. y Church, S. H. (2021). The power of schadenfreude: Predicting behaviors and perceptions of trolling among Reddit users. *Social Media + Society*, 7(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/205630512111021382>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Vicino, S. y Bandura, A. (1996). La misura del disimpegno morale in età evolutiva. *Eta Evolutiva*, 51, 18-29.
- Cabrera-Vázquez, A., Falla, D., Ortega-Ruiz, R. y Romera, E. M. (2025). Development and validation of the Schadenfreude Scale in School Bullying and Cyberbullying (SBCS). *Psicothema*, 37(2), 32-41. <https://doi.org/10.70478/psicothema.2025.37.14>
- Cricchio, M. G. L., García-Poole, C., Te Blinke, L. W., Bianchi, D. y Menechini, E. (2021). Moral disengagement and cyberbullying involvement: A systematic review. *The European Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 271-311. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1782186>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyżalski, J. y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European cyberbullying intervention project questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50(1), 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Erzi, S. (2020). Dark Triad and schadenfreude: Mediating role of moral disengagement and relational aggression. *Personality and Individual Differences*, 157, art. 109827. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109827>
- Falla, D., Ortega-Ruiz, R. y Romera, E. M. (2021). Mechanisms of moral disengagement in the transition from cybergossip to cyberaggression.

- sion: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), Article 1000. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031000>
- Hong, Y. J. y Lee, K. (2022). Adolescent bystanders' moral emotions in cyberbullying. *School Psychology International*, 43(3), 271-295. <https://doi.org/10.1177/01430343221088186>
- Li, C., Wang, P., Martin-Moratinos, M., Bella-Fernández, M. y Blasco-Fontecilla, H. (2024). Traditional bullying and cyberbullying in the digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: a meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33(9), 2895-2909. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02128-x>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. y Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Peplak, J., Ali, S. Y. y Malti, T. (2020). Adolescents' narratives of schadenfreude. *Journal of Research on Adolescence*, 30(3), 574-580. <https://doi.org/10.1111/jora.12565>
- Peter, I. K. y Petermann, F. (2018). Cyberbullying: A concept analysis of defining attributes and additional influencing factors. *Computers in Human Behavior*, 86, 350-366. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.013>
- Romera, E. M., Casas, J. A., Gómez-Ortiz, O. y Ortega-Ruiz, R. (2019). Moral domain as a risk and protective factor against bullying. An integrating perspective review on the complexity of morality. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.005>
- Thornberg, R. (2023). Longitudinal link between moral disengagement and bullying among children and adolescents: A systematic review. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(6), 1099-1129. <https://doi.org/10.1080/17405629.2023.2191945>
- Tillman, C. J., Gonzalez, K., Whitman, M. V., Crawford, W. S. y Hood, A. C. (2018). A multi-functional view of moral disengagement: Exploring the effects of learning the consequences. *Frontiers in Psychology*, 8, art. 2286. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02286>

Agresión y victimización homofóbicas y orientación sexual en adolescentes

ALMUDENA HURTADO-MELLADO
ANTONIO J. RODRÍGUEZ-HIDALGO
Universidad de Córdoba

Resumen

El acoso homofóbico es un tipo de agresión sostenida en el tiempo e inmoral que sufren algunos adolescentes por parte de sus iguales y que tiene graves consecuencias para la salud mental de sus víctimas. Este tipo de ataques basados en estereotipos y prejuicios pueden ser ejercidos y sufridos por jóvenes de cualquier orientación sexual. Existen pocos trabajos con el propósito de conocer la orientación sexual de los implicados en esta perniciosa dinámica y examinar su relación con la agresión y la victimización en *bullying* homofóbico, siendo esta la finalidad del presente estudio. Participaron 817 estudiantes de secundaria (51,7 % chicas) con edades comprendidas entre 11 y 19 años. Se realizó un diseño transversal *ex post facto* retrospectivo y se llevaron a cabo análisis descriptivos y tablas de contingencias. Los resultados apuntaban a que un 23,9% de los adolescentes heterosexuales recibían acoso homofóbico, así como un 19,6% de los que tenían dudas y un 14,3% de los jóvenes homosexuales o bisexuales. Respecto a la agresión, un 49% de los jóvenes homosexuales o bisexuales se veían implicados, siendo el porcentaje en jóvenes heterosexuales y con dudas menor, 13,7% y 26,8%, respectivamente. Esto revelaría una diversidad de orientación sexual tanto en agresores como en víctimas, en contra de lo que algunos enfoques tradicionales señalan. Esto podría explicarse atendiendo a la homofobia internalizada por parte de los jóvenes homosexuales, bisexuales o con dudas respecto a su orientación sexual, así como por los patrones de socialización de género y la presión por reafirmar la conformidad con la heteronormatividad establecida a nivel social. Estos hallazgos proporcionan información clave para crear programas especializados que aborden la prevención e intervención del acoso homofóbico en el ámbito escolar, promoviendo una educación inclusiva y fortaleciendo la convivencia.

2.1. Introducción

El *bullying* homofóbico es un fenómeno complejo que puede afectar gravemente a sus implicados. A pesar de que en los últimos años el interés por el constructo ha aumentado, son escasos los estudios donde se atiende a las diferencias en base a la orientación sexual de los implicados y que utilicen instrumentos específicos para la medición exhaustiva de dicho fenómeno.

2.1.1. *Bullying* homofóbico

El *bullying* homofóbico comparte las tres características nucleares con el *bullying* tradicional, siendo un fenómeno violento en el que un estudiante es acosado de forma intencional, repetida y bajo un desequilibrio de poder (Olweus, 1993). Pero el relieve distintivo del fenómeno genérico del *bullying* tradicional se encuentra en que este fenómeno se caracteriza por el hecho de que los ataques están motivados por la homofobia de los agresores o interpretados por sus víctimas en clave de homofobia. Este acoso se dirige a personas que, desde el punto de vista de los agresores, se sitúan fuera de la heteronormatividad del grupo (Earnshaw *et al.*, 2018). La homofobia podría definirse como un conjunto de concepciones negativas sobre los comportamientos y actitudes que no siguen los esquemas heteronormativos del grupo de referencia y que motivan comportamientos discriminatorios (Mestvirishvili *et al.*, 2017). Este tipo de ideas pueden llegar a asumirse incluso por personas con una orientación sexual no heterosexual, a causa de la exposición a la misma, dando lugar a la homofobia internalizada (Blais *et al.*, 2014).

El acoso homofóbico tiene prevalencias que oscilan entre el 14 y el 87 % (Earnshaw *et al.*, 2018; Rodríguez-Hidalgo y Hurtado-Mellado, 2019), incluye una gran variedad de conductas que van desde las burlas hasta las agresiones físicas, siendo las psicológicas o verbales las más comunes (Blais *et al.*, 2014), y puede tener graves repercusiones en la calidad de vida y en la integridad física y emocional de los jóvenes implicados (Wang *et al.*, 2018).

2.1.2. Influencia de la orientación sexual, estereotipos y heteronormatividad

Los jóvenes, independientemente de su orientación sexual, pueden verse implicados en *bullying* homofóbico (Rodríguez-Hidalgo y Hurtado-Mellado, 2019). Las investigaciones previas se centran especialmente en las diferencias en cuanto a victimización, encontrándose un porcentaje mayor de víctimas no heterosexuales (Larrain y Garaigordobil, 2020). Por lo que respecta a la agresión en *bullying* homofóbico, se observa a mayor implicación de adolescentes heterosexuales (Camodeca *et al.*, 2019).

Por su parte, los estereotipos, unidos al proceso de socialización de género y a la heteronormatividad predominante en la mayoría de las culturas a nivel global, establecen una imagen de cómo debe ser cada persona en función de su género y orientación sexual. En función de esta imagen se castiga negativamente a aquellos miembros del grupo que no se ajustan a la misma (Carrasco *et al.*, 2023). Muchos jóvenes de minorías sexuales aseguran sentirse presionados para ajustarse a las características que la sociedad define como propias de su género, entre las que se incluye la atracción por el género contrario, incluso cuando no están de acuerdo con ello (Nielson *et al.*, 2020). En esta situación muchos jóvenes agreden a sus iguales y cambian su comportamiento para conseguir la aprobación del grupo, siendo especialmente pronunciada la presión social que sufren los chicos para demostrar su masculinidad (Ioverno *et al.*, 2021).

2.2. Objetivos

Tras la revisión de la literatura científica, parece necesario profundizar en la relación existente entre la orientación sexual y su relación con la agresión y la victimización en *bullying* homofóbico. Los objetivos de este estudio son:

- Conocer la implicación en agresión homofóbica en función de la orientación sexual.

- Conocer la implicación en victimización homofóbica en función de la orientación sexual.

2.3. Metodología

2.3.1. Participantes

La población de referencia en este estudio incluye a estudiantes de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a 2.º de Bachillerato de la provincia de Córdoba pertenecientes a centros educativos públicos. Mediante muestreo intencional por accesibilidad, se obtuvo una muestra de 817 participantes (51,7 % chicas y 48,3 % chicos) con edades comprendidas entre los 11 y los 19 años ($M = 4.87$; $DT = 1.720$). Respecto a la orientación sexual, el 82,2 % ($n = 671$) se consideraba heterosexual, el 6 % ($n = 49$) se declaraba homosexual o bisexual y el 11,8 % ($n = 97$) manifestaba dudas sobre su orientación sexual.

2.3.2. Instrumentos

Se utilizó una batería autoinforme compuesta por varios cuestionarios. Una primera parte con datos sociodemográficos como el género, la edad y el curso escolar, entre otros y una segunda parte, con instrumentos sobre orientación sexual y *bullying* homofóbico.

Para registrar la orientación sexual, además de una primera pregunta directa sobre la orientación sexual, se siguió el modelo de Poteat *et al.* (2009) mediante la pregunta: «¿Te sientes confundido sobre tu orientación sexual?». Los participantes debían elegir una respuesta entre las opciones: 1) Nunca confundido, porque considero que soy heterosexual; 2) Rara vez confundido; 3) Alguna vez confundido; 4) Bastante confundido; o 5) Nunca confundido, porque considero que soy homosexual o bisexual.

Se utilizó una adaptación del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q) (Brighi *et al.*, 2012) en su versión española (Ortega-Ruiz *et al.*, 2016). La adaptación realizada consistía en modificar la breve introducción explicativa que orienta

el modo de respuesta de los participantes, orientando el modo de respuesta exclusivamente a situaciones de *bullying* homofóbico. A continuación, se preguntaba respecto a los 14 ítems del instrumento original, 7 que miden la victimización ($\alpha = .852$) (p. ej.: «Alguien me ha insultado») y 7 la agresión ($\alpha = .774$) (p. ej.: «He excluido, aislado o ignorado a alguien»). Estas preguntas se medían con una escala de Likert de 5 puntos donde 1 era *No* y 5 *Sí, más de una vez a la semana*.

2.3.3. Procedimiento

Se contactó con los centros educativos para solicitar su participación voluntaria en el estudio. Tras la confirmación por parte de los centros educativos, se pidió la autorización de los padres/madres o tutores legales del alumnado. Una vez recogidos los consentimientos, se le proporcionó al alumnado una breve explicación del estudio, recalcando que la participación era voluntaria y anónima y que los datos que proporcionaran se tratarían de forma confidencial. Tras informar a los participantes, se procedió a la administración presencial de los cuestionarios en cada grupo por clase. Dicha cumplimentación tuvo lugar en sesiones de entre 30 y 50 minutos, dependiendo de la edad del grupo, y en horario escolar. El estudio respetó los principios éticos de la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. El procedimiento fue aprobado por el Comité Ético de la Universidad de Córdoba (PSI2016-74871-R).

2.4. Resultados

Para analizar los datos, se utilizaron tablas de contingencia con el estadístico chi-cuadrado (χ^2). Se empleó esta prueba no paramétrica según las variables categóricas de estudio. También se incluyó el índice V de Cramer para registrar la fuerza de la asociación entre las variables. Para analizar los datos, se utilizó el paquete informático SPSS, fijando el nivel de significación en $p < 0.05$.

2.4.1. Victimización homofóbica en base a la orientación sexual

Los resultados apuntan a que, de los jóvenes que afirmaban haber recibido algún tipo de acoso homofóbico, el 86,0% eran heterosexuales, el 10,2% tenían dudas con relación a su orientación sexual y el 3,8% eran homosexuales o bisexuales. Dentro de su propio grupo de orientación sexual, las víctimas de acoso homofóbico representaban un 23,9%, 19,6% y un 14,3%, respectivamente (figura 1).

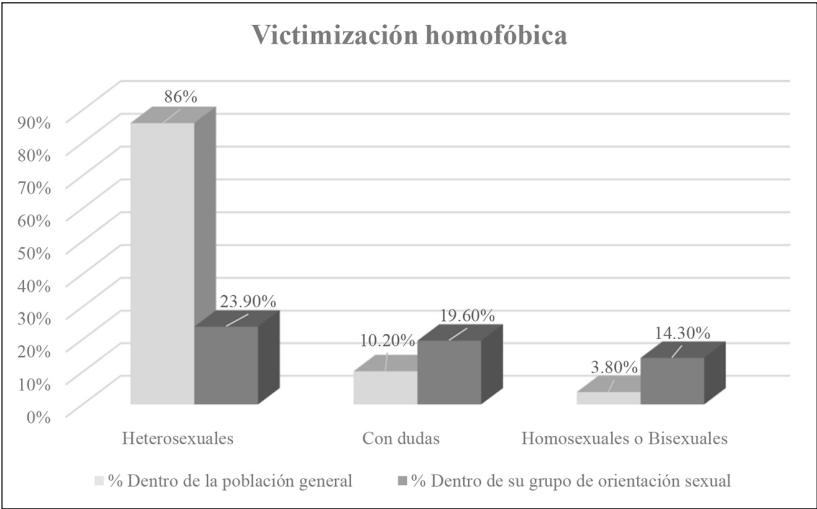


Figura 1. Comparativa de la victimización homofóbica por grupos de orientación sexual

2.4.2. Agresión homofóbica sobre la base de la orientación sexual

Respecto a la agresión, el 64,8 % de adolescentes heterosexuales declaraban haber empleado algún tipo de agresión homofóbica, así como el 18,3 % de jóvenes con dudas y el 16,9% de homosexuales o bisexuales. Si tomamos como referencia el grupo de orientación sexual, los agresores homofóbicos suponían el 13,7% de los jóvenes heterosexuales, el 26,8 % de aquellos que

tenían dudas y el 49,0% de los adolescentes homosexuales o bisexuales (tabla 1). La V de Cramer era de 0,251, con $\chi^2 = 51,615$ y significatividad de $p < 0.001$.

Tabla 1. Agresión homofóbica según orientación sexual

			Heterosexual	Con dudas	Homosexual o bisexual
Agresor <i>Bullying</i> ho- mofóbico	No agresor	Recuento	579	71	25
		% No agresor homofóbico	85,8 %	10,5 %	3,7 %
		% Orientación sexual	86,3 %	73,2 %	51,0 %
	Agresor	Recuento	92	26	24
		% Agresor homofóbico	64,8 %	18,3 %	16,9 %
		% Orientación sexual	13,7 %	26,8 %	49,0 %

2.5. Conclusión

Esta investigación arroja algunos datos clarificadores sobre el fenómeno estudiado y sirve de precedente para poner el foco en la reformulación de algunos planteamientos, que no consideran a determinados grupos como posibles víctimas o agresores.

De la población encuestada, encontramos a un 86,0% de víctimas homofóbicas heterosexuales, lo que representa el 23,9% del total de adolescentes con esta orientación sexual. Esto nos indica que, como ya apuntaban otros estudios (Earnshaw *et al.*, 2018), todos los jóvenes pueden ser víctimas de este tipo de acoso. No obstante, el elevado dato entre esta población requiere de un estudio en profundidad que intente dar una respuesta precisa a por qué ocurre esto. Una posible interpretación sería el uso de estereotipos y prejuicios sociales relacionados con la orientación sexual (Carrasco *et al.*, 2023), a pesar de ser la víctima heterosexual, para magnificar el daño que se le hace tanto a la persona como a su imagen social. Asimismo, es posible que parte de la muestra no haya revelado su orientación sexual real debido al sesgo de deseabilidad social, por lo cual parte de esas víctimas podrían no ser heterosexuales.

Los datos del grupo con dudas y el de jóvenes homosexuales o bisexuales no es menos preocupante, puesto que casi 2 de cada 10 adolescentes del primer grupo y más de 1 de cada 10 del segundo reciben ataques homofóbicos. A este dato hay que sumarle que aquellos ataques manifiestos y explícitos que se hacen contra otros estudiantes, incluso contra aquellos que son heterosexuales, también pueden recibirse por estos dos grupos como ataques hacia sí mismos, su forma de ser y su diversidad.

En cuanto a los resultados obtenidos en agresión homofóbica, encontramos que la mayoría de los agresores son heterosexuales (64,8 %), pero no es reducido el porcentaje de agresores con dudas respecto a su orientación sexual (18,3 %) y homosexuales o bisexuales (16,9 %). En este último grupo, casi 1 de cada 2 jóvenes afirmaba haber llevado a cabo algún tipo de agresión homofóbica. Esto podría explicarse por las presiones sociales que reciben, por las que algunos adolescentes podrían verse empujados a hacer una reafirmación violenta de su acuerdo con la heteronormatividad del grupo para evitar ataques (Ioverno *et al.*, 2021). De igual modo, puede que una parte de los encuestados con una orientación no heterosexual haya expresado a través de esos ataques su homofobia internalizada (Blais *et al.*, 2014).

Los resultados de este estudio plantean un punto de partida para nuevas investigaciones que profundicen en esta línea y nos permitan reformular y acercarnos cada vez más a un entendimiento preciso del *bullying* homofóbico.

2.6. Referencias

- Blais, M., Gervais, J. y Hébert, M. (2014). Internalized homophobia as a partial mediator between homophobic bullying and self-esteem among youths of sexual minorities in Quebec (Canada). *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(3), 727-735. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.16082013>
- Brighi, A., Ortega, R., Scheitauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., Del Rey, R. y Thompson, J. (2012). *European Bullying*

- Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)* (Unpublished manuscript). University of Bologna.
- Camodeca, M., Baiocco, R. y Posa, O. (2019). Homophobic bullying and victimization among adolescents: The role of prejudice, moral disengagement, and sexual orientation. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(5), 503-521. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1466699>
- Carrasco, A. B., González-Gijón, G. y Martínez-Heredia, N. (2023). Systematic review on gender socialisation in pre-school education. *Journal of Research in Social Pedagogy*, 43, 192-204. <https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N. y Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48, 178-200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001>
- Ioverno, S., DeLay, D., Martin, C. L. y Hanish, L. D. (2021). Who Engages in Gender Bullying? The Role of Homophobic Name-Calling, Gender Pressure, and Gender Conformity. *Educational Researcher*, 50(4), 215-224. <https://doi.org/10.3102/0013189X20968067>
- Larrain, E. y Garaigordobil, M. (2020). El Bullying en el País Vasco: Prevalencia y Diferencias en Función del Sexo y la Orientación Sexual. *Clínica y Salud*, 31(3), 147-153. <https://doi.org/10.5093/CLYSA2020A19>
- Mestvirishvili, M., Zurabishvili, T., Iakobidze, T. y Mestvirishvili, N. (2017). Exploring Homophobia in Tbilisi, Georgia. *Journal of Homosexuality*, 64(9), 1253-1282. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1244445>
- Nielson, M. G., Schroeder, K. M., Martin, C. L. y Cook, R. E. (2020). Investigating the Relation between Gender Typicality and Pressure to Conform to Gender Norms. *Sex Roles*, 83(9-10), 523-535. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01136-y>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>

- Paul Poteat, V., Espelage, D. L. y Koenig, B. W. (2009). Willingness to remain friends and attend school with lesbian and gay peers: Relational expressions of prejudice among heterosexual youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 952-962. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9416-x>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J. y Hurtado-Mellado, A. (2019). Prevalence and psychosocial predictors of homophobic victimization among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph16071243>
- Wang, C. C., Lin, H. C., Chen, M.-H., Ko, N. Y., Chang, Y. P., Lin, I. M. y Yen, C. F. (2018). Effects of traditional and cyber homophobic bullying in childhood on depression, anxiety, and physical pain in emerging adulthood and the moderating effects of social support among gay and bisexual men in Taiwan. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 14, 1309-1317. <https://doi.org/10.2147/NDT.S164579>

Bienestar y hábitos saludables: un estudio sobre el consumo de alcohol en jóvenes universitarios

PEDRO J. ARMENTEROS-ORTIZ

M.^a ISABEL AMOR ALMEDINA

Universidad de Córdoba

Resumen

El consumo de sustancias psicoactivas, como el alcohol y las drogas, entre estudiantes universitarios representa un fenómeno de alta prevalencia que despierta preocupación e interés en diversos sectores, incluyendo investigadores, educadores y profesionales de la salud. El presente estudio tiene como objetivo general identificar el tipo y la prevalencia de consumo de alcohol en estudiantes de la Universidad de Córdoba. La muestra está compuesta por un total de 924 estudiantes de los cuales el 77,6% son mujeres, el 21,8% hombres y el 0,6% de ella prefiere no revelarlo. Con la siguiente distribución muestral en las distintas facultades y centros: en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología participaron el 73,4%, en la Facultad de Filosofía y letras (10,5%), en la Facultad de Ciencias (5,8%) en la Escuela Técnica Superior (3,6%) y en la Facultad de Medicina y Enfermería el 6,7%. Se emplea un cuestionario diseñado específicamente para esta investigación, basado en una exhaustiva revisión de la literatura y en estudios previos relacionados con el tema. Este instrumento permite evaluar diversas variables, entre las que se incluyen: características sociodemográficas; patrones de consumo de alcohol; uso de drogas y otras sustancias adictivas; frecuencia de asistencia a lugares y eventos de ocio; relación entre la participación en actividades de ocio y el consumo de sustancias. Los hallazgos encontrados en este estudio subrayan la influencia potencial de las dinámicas sociales y culturales asociadas a las diferentes titulaciones en los patrones de consumo de alcohol y sugieren la implementación de estrategias integrales que aborden los diferentes factores asociados al consumo.

3.1. Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su labor de promover la salud, garantizar la seguridad global y proteger a las poblaciones vulnerables, destaca que el consumo de alcohol ocasiona muertes y discapacidades desde edades tempranas. Según datos de 2018, el 13,5 % de las defunciones en el rango de 20 a 39 años se atribuyen al consumo de alcohol. Por su parte, el informe más reciente del Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones (2024) indica que las intoxicaciones etílicas agudas son más frecuentes en jóvenes de entre 15 y 34 años, independientemente del sexo, alcanzando una prevalencia del 41,6 % en hombres y del 26,6 % en mujeres.

El fenómeno del consumo de alcohol en atracón, conocido como *binge drinking* (BD), definido como la ingesta de grandes cantidades de alcohol en un corto período que generalmente deriva en intoxicación alcohólica (Valencia Martín *et al.*, 2020), muestra su mayor prevalencia en jóvenes de 20 a 24 años, con cifras del 34 % en hombres y casi el 20 % en mujeres. Además, existen particularidades en el consumo de alcohol entre subgrupos específicos de jóvenes, como los estudiantes universitarios. El consumo de sustancias psicoactivas, como el alcohol y las drogas, entre estudiantes universitarios representa un fenómeno de alta prevalencia que despierta preocupación e interés en diversos sectores, incluyendo investigadores, educadores y profesionales de la salud. Este tema ha sido abordado en múltiples estudios que identifican patrones de consumo, factores asociados y consecuencias, lo que permite delinear estrategias de prevención e intervención.

En este grupo, si bien la frecuencia del consumo suele ser menor que en otros jóvenes, las cantidades ingeridas son mayores, lo que supone un desafío importante para diseñar políticas preventivas en el entorno universitario (Kipri y McAnally, 2005; O'Ferrall-González *et al.*, 2024; López-Moreno, 2021). También se observa que el consumo entre universitarios varía en función de los periodos temporales, aumentando en épocas como los exámenes o los fines de semana (Gómez-Sanabria *et al.*, 2012;

Suffoletto *et al.*, 2016; Castaño-Perez y Calderon-Vallejo, 2014; Sepúlveda *et al.*, 2011).

Entre los factores asociados al consumo de alcohol en este grupo poblacional se pueden identificar diversas variables socio-demográficas, tales como el género, la edad y el nivel socioeconómico. En lo que respecta al género, los estudios muestran que los hombres presentan tasas de consumo de alcohol y otras sustancias significativamente más elevadas en comparación con las mujeres (Castaño-Pérez y Calderón-Vallejo, 2014; Baggio e Iglesias, 2020). En relación con la edad, se observa que el consumo de estas sustancias tiende a incrementarse progresivamente a medida que avanzan los años universitarios (López-Moreno, 2021).

También es posible identificar factores psicosociales asociados al consumo de sustancias, entre los que destaca el estrés académico, dado que existe una relación directa entre el nivel de estrés percibido y el consumo de alcohol y otras drogas (O’Ferrall-González *et al.*, 2024). La presión social constituye otra variable relevante, ya que la influencia de los pares y la normalización del consumo en el entorno universitario emergen como factores determinantes en la adopción de estas conductas (Miguez y Becoña, 2009). Asimismo, las expectativas positivas o creencias sobre los efectos beneficiosos del consumo de alcohol representan un elemento significativo que incrementa la prevalencia de estas prácticas (López-Moreno, 2021).

Otros factores asociados al consumo de alcohol son aquellos de índole académica. Un ejemplo destacado es la disciplina universitaria, ya que investigaciones han evidenciado que los patrones de consumo varían dependiendo del área de conocimiento, siendo más elevados en estudiantes de ciencias sociales y humanidades (O’Ferrall-González *et al.*, 2024). De igual forma, el rendimiento académico constituye una variable significativa, pues diversos estudios han identificado una relación inversa entre el consumo de sustancias y el desempeño académico, lo que sugiere que un mayor consumo puede estar asociado con un rendimiento inferior (Sepúlveda *et al.*, 2011).

3.2. Objetivos

El presente estudio tiene como objetivo general identificar el tipo y la prevalencia de consumo de alcohol en estudiantes de la Universidad de Córdoba. A partir de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Examinar los patrones de consumo y los tipos de alcohol consumidos por los jóvenes universitarios.
- Indagar sobre las diferencias en el consumo de alcohol en función de la titulación académica cursada.

3.3. Metodología

3.3.1. Participantes

La población de referencia pertenece al estudiantado de la Universidad de Córdoba. La muestra está compuesta por un total de 924 estudiantes de los cuales el 77,6 % son mujeres, el 21,8 % hombres y el 0,6 % de ella prefiere no revelarlo. Con la siguiente distribución muestral en las distintas facultades y centros: en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología participaron el 73,4 %, en la Facultad de Filosofía y letras (10,5 %), en la Facultad de Ciencias (5,8 %) en la Escuela Técnica Superior (3,6 %) y en la Facultad de Medicina y Enfermería el 6,7 %.

3.3.2. Instrumento

Se emplea un cuestionario diseñado específicamente para esta investigación, basado en una exhaustiva revisión de la literatura y en estudios previos relacionados con el tema (Zárate *et al.*, 2006; Ortega-Pérez *et al.*, 2011; Cooke *et al.*, 2016; Rodríguez-García *et al.*, 2022). Este instrumento permite evaluar diversas variables, entre las que se incluyen: características sociodemográficas; patrones de consumo de alcohol; uso de drogas y otras sustancias adictivas; frecuencia de asistencia a lugares y eventos de

ocio; relación entre la participación en actividades de ocio y el consumo de sustancias; percepción acerca del consumo de alcohol y drogas; vínculo entre ciertos comportamientos y conductas con el consumo de estas sustancias; y los riesgos asociados al consumo de alcohol y drogas.

El perfil sociodemográfico se analiza considerando variables como género, edad, lugar de residencia y tipo de carrera universitaria. En cuanto al consumo, se indaga sobre su existencia, especificando el tipo de sustancia, la frecuencia de uso y conductas asociadas al consumo.

3.3.3. Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante un contacto previo con los departamentos universitarios pertinentes, con el propósito de brindar información sobre la investigación y obtener la autorización para llevarla a cabo. Una vez obtenido el consentimiento institucional, se invitó a los participantes a completar los cuestionarios, un proceso que requirió aproximadamente 30 minutos. Todos los participantes eran personas adultas que proporcionaron su consentimiento informado por escrito, tras ser plenamente informados sobre la naturaleza voluntaria de su participación y las garantías de anonimato y confidencialidad en el manejo de los datos recopilados. Durante la recolección, se resolvieron todas las dudas planteadas, asegurando un proceso fluido y sin contratiempos. La investigación se desarrolló siguiendo estrictamente los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki, asegurando el cumplimiento de las normativas internacionales de ética en la investigación.

3.4. Resultados

Los resultados obtenidos en relación con los objetivos planteados en esta investigación son los siguientes.

Para el primer objetivo, que se centra en analizar los patrones de consumo y los tipos de bebidas alcohólicas ingeridas por los

estudiantes universitarios, se han identificado tendencias significativas. Tan solo el 8,5 % de los estudiantes afirman no beber alcohol en sus salidas de ocio frente al 26,3 % que beben siempre. El 40,2 % declara consumir muchas veces y el 25 % algunas veces. En la tabla 1 se observa que más del 58 % de los estudiantes consumen cerveza, siendo esta la bebida alcohólica más frecuente, seguida por el 51,90 % que demuestra consumir ron y el 49,90 %, ginebra. Estos datos reflejan una clara preferencia por estas bebidas entre la población estudiada, destacando su protagonismo en los hábitos de consumo de alcohol en el ámbito universitario.

Tabla 1. Prevalencia y tipo de alcohol consumido

Tipo de alcohol	N	%	% de casos
Cerveza	475	23,4 %	58,6 %
Vino	343	16,9 %	42,3 %
Ginebra	404	19,9 %	49,9 %
Vodka	107	5,3 %	13,2 %
Ron	420	20,7 %	51,9 %
Whisky	167	8,2 %	20,6 %
Tequila	117	5,8 %	14,4 %

En relación con el segundo objetivo, que busca analizar las diferencias en el consumo de alcohol según la titulación académica cursada, se han identificado variaciones significativas entre los grupos de estudio. En la tabla 2 se evidencia que los estudiantes de los grados en Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Química presentan los valores más altos en cuanto a la frecuencia de consumo de alcohol en sus actividades de ocio, alcanzando el 100 % de prevalencia. Por el contrario, los estudiantes pertenecientes a titulaciones como el Doble Grado en Traducción e Interpretación/Estudios Ingleses destacan por su bajo consumo, donde el 40 % reporta no consumir alcohol nunca en sus salidas de ocio. De manera similar, los alumnos del Grado en Traducción e Interpretación y del Doble Grado en Tu-

Tabla 2. Frecuencia en el consumo de alcohol según la titulación

Titulación	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Grado en Educación Primaria	8,6 %	22,7 %	41,7 %	27,1 %
Grado en Educación Infantil	6,3 %	27,2 %	37,7 %	28,8 %
Grado en Psicología	15,8 %	15,8 %	34,2 %	34,2 %
Grado en Educación Social	4 %	21,2 %	40,4 %	34,3 %
Doble Grado en Estudios Ingleses/Grado en Educación Primaria	16,1 %	41,9 %	32,3 %	9,7 %
Grado en Filología Hispánica	9,5 %	14,3 %	61,9 %	14,3 %
Doble Grado en Traducción e Interpretación/Estudios Ingleses	40 %	40 %	20 %	–
Doble Grado en Traducción e Interpretación (francés)/Filología Hispánica	28,6 %	14,3 %	42,9 %	14,3 %
Grado en Traducción e Interpretación	33,3 %	11,1 %	44,4 %	11,1 %
Grado en cine y cultura	16,7 %	50 %	33,3 %	–
Doble Grado en Historia/Grado en Historia del Arte	–	–	100 %	–
Doble Grado en Turismo/Traducción e Interpretación (inglés)	33,3 %	33,3 %	33,3 %	–
Grado en Gestión Cultural	–	100 %	–	–
Grado en Administración y Dirección de Empresas	–	–	–	100 %
Grado en Ciencias Ambientales	–	25 %	50 %	25 %
Grado en Biología	15 %	27,5 %	35 %	22,5 %
Grado en Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural	3,7 %	29,6 %	37 %	29,6 %
Doble Grado en Ingeniería Agroalimentaria/Ingeniería Forestal	–	–	100 %	–
Grado en Enología	–	–	100 %	–
Doble Grado en Enología/Ingeniería Agroalimentaria y del medio rural	–	–	100 %	–
Grado en Enfermería	5,9 %	44,1 %	35,3 %	14,7 %
Grado en Medicina	3,6 %	28,6 %	39,3 %	28,6 %
Grado en Química	–	–	–	100 %

rismo/Traducción e Interpretación (inglés) también presentan un comportamiento moderado, con más de un 33 % que afirma no consumir alcohol en contextos sociales.

3.5. Conclusión

Los hallazgos que se derivan de este estudio subrayan la influencia potencial de las dinámicas sociales y culturales asociadas a las diferentes titulaciones en los patrones de consumo de alcohol (Gómez-Sanabria *et al.*, 2012; López-Moreno *et al.*, 2021; Kypri y McAnally, 2005). En el ámbito universitario, esta práctica constituye un problema multidisciplinar con implicaciones significativas para la salud, el rendimiento académico y las dinámicas sociales. Coincidiendo con los estudios de O’Ferrall-González y otros (2024), en nuestro estudio hemos podido comprobar que los patrones de consumo en estudiantes universitarios varían en función del área de conocimiento. Comprender estas diferencias es crucial para diseñar intervenciones preventivas y educativas adaptadas a las características específicas de cada grupo académico. La adopción de políticas y programas preventivos puede contribuir a mitigar este fenómeno y mejorar el bienestar de los estudiantes.

Las investigaciones sugieren la implementación de estrategias integrales que aborden los diferentes factores asociados al consumo:

- Programas de educación sobre los riesgos del consumo de sustancias (O’Ferrall-González *et al.*, 2024).
- Intervenciones psicosociales enfocadas en el manejo del estrés y la presión social (Miguez y Becoña, 2009).
- Políticas universitarias que promuevan ambientes saludables y restrinjan el acceso a sustancias en los campus (Baggio e Iglesias, 2020).
- Servicios de apoyo psicológico para estudiantes en riesgo o con problemas de consumo (Castaño-Perez y Calderon-Vallejo, 2014).

3.6. Referencias

- Baggio, S. e Iglesias, K. (2020). On the limitations of the Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT). *Drug and alcohol Dependence*, 206, 107662. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2019.107662>
- Caamaño-Isorna, F., Mota, N., Crego, A., Corral, M., Rodríguez Holguín, S. y Cadaveira, F. (2011). Consumption of medicines, alcohol, tobacco and cannabis among university students: a 2-year follow-up. *International Journal of Public Health*, 56, 247-52. <https://doi.org/10.1007/s00038-010-0204-x>
- Castaño-Perez, G. A. y Calderon-Vallejo, G. A. (2014). Problemas asociados al consumo de alcohol en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 22(5), 739-746. <https://www.scielo.br/j/rlae/a/DNVSBYGJknQvqsV87cZJ7kL/?format=pdf&lang=es>
- Chelet-Martí, M., Escriche-Saura, A., García-Hernández, J. y Moreno-Bas, P. (2011). Consumo de tabaco en población universitaria de Valencia. *Trastornos Adictivos*, 13, 5-10. [https://doi.org/10.1016/S1575-0973\(11\)70003-4](https://doi.org/10.1016/S1575-0973(11)70003-4)
- Cooke, R., Dahdah, M., Norman, P. y French, D. P. (2014). How well does the theory of planned behaviour predict alcohol consumption? A systematic review and meta-analysis. *Health Psychology Review*, 10(2), 148-167. <https://doi.org/10.1080/17437199.2014.947547>
- Gómez-Sanabria, A., Novalbos-Ruiz, J. P. y O’Ferrall-González, C. (2012). *Consumo de alcohol y drogas en estudiantes universitarios: Estudio cuantitativo y cualitativo sobre la prevalencia, actitudes y motivaciones para el consumo en la universidad de Cádiz*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. <https://shre.ink/bvwi>
- Hutchesson, M. J., Duncan, M. J., Oftedal, S., Ashton, L. M., Oldmeadow, C., Kay-Lambkin, F. y Whatnall, M. C. (2021). Latent class analysis of multiple health risk behaviors among Australian university students and associations with psychological distress. *Nutrients*, 13(2), 1-16. <https://doi.org/10.3390/nu13020425>
- Kypri, K. y McAnally, H. M. (2005). Randomized controlled trial of a web-based primary care intervention for multiple health risk behaviors. *Preventive Medicine*, 41(3-4), 761-766. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2005.07.010>

- López-Moreno, M., Garcés-Rimón, M., Miguel, M. y López, M. T. I. (2021). Adherence to mediterranean diet, alcohol consumption and emotional eating in Spanish university students. *Nutrients*, 13(9), 3174. <https://doi.org/10.3390/nu13093174>
- Miguez M. C. y Becoña, E. (2009). El consumo de tabaco en estudiantes de Psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-578. <https://www.psicothema.com/pdf/3673.pdf>
- O’Ferrall-González, C., González-Caballero, J. L., Álvarez-Gálvez, J., García-Carretero, M. Ángel y Lagares-Franco, C. (2024). Patrones de consumo de alcohol en estudiantes universitarios mediante el análisis de clases latentes. Una revisión necesaria. *Health and Addictions/ Salud y Drogas*, 24(1), 44-57. <https://doi.org/10.21134/haaj.v24i1.842>
- Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. Informe 2024. *Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España*. Ministerio de Sanidad. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/informesEstadisticas/pdf/2024_OEDA-Informe.pdf
- Ortega-Pérez, C., Lobo da Costa-Júnior, M. y Pereira Vasters, G. (2011). Perfil epidemiológico de la drogadicción en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 19, 665-672. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692011000700002>
- Rodríguez-García, P., Guillamón, R., Pérez Soto, J. J., Tárraga, P. y García Canto, E. (2022). El consumo de tabaco, alcohol y otras drogas en adultos españoles. *Salud y Ciencia*, 25, 173-182. <http://siicsa.ddns.net/dato/sic/253/172411.pdf>
- Sepúlveda, J., Roa, J. y Muñoz, M. (2011). Estudio cuantitativo del consumo de drogas y factores sociodemográficos asociados en estudiantes de una universidad tradicional chilena. *Revista Médica de Chile*, 139(7). <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011000700005>
- Suffoletto, B., Merrill, J. E., Chung, T., Kristan, J., Vanek, M. y Clark, D. B. (2016). A text message program as a booster to in-person brief interventions for mandated college students to prevent weekend binge drinking. *Journal of American College Health*, 64(6), 481-489. <https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1185107>
- Valencia Martín, J. L., Galán, I., Segura García, L., Camarilles Guillem, F., Suárez Cardona, M. y Brime Beteta, B. (2020). Episodios de consu-

mo intensivo de alcohol «Binge drinking»: retos en su definición e impacto en salud. *Revista Española de Salud Pública*, 94, e202011170. <https://ojs.sanidad.gob.es/index.php/resp/article/view/685>

Zárate, M., Zavaleta, A., Danjoy, D., Chanamé, E., Prochazka, R., Salas, M. y Maldonado, V. (2006). Prácticas de consumo de tabaco y otras drogas en estudiantes de ciencias de la salud de una universidad privada de Lima, Perú. *Investigación y Educación en Enfermería*, 24(2), 72-81. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105215402007.pdf>

SECCIÓN 2: DESARROLLO COMPETENCIAL DEL PROFESORADO

La planificación en orientación y tutoría en Secundaria: la visión de los orientadores

M.^a ÁNGELES PEÑA HITA
M.^a JESÚS COLMENERO RUIZ
Universidad de Jaén

Resumen

La orientación educativa posee un papel primordial en todas las etapas educativas, especialmente en la enseñanza obligatoria, ya que un desarrollo óptimo repercute positivamente tanto en la vida académica como en el éxito de los estudiantes, por lo cual debe ser considerada un elemento fundamental en una educación comprensiva y de calidad. Con el objetivo de analizar la visión de los/as orientadores/as sobre la práctica de la orientación y la tutoría en ESO, Formación Profesional y Bachillerato, se desarrolla el proyecto Timonela, que pretende detectar las necesidades más relevantes que la orientación presenta en los centros educativos. El estudio se lleva a cabo en las comunidades autónomas de Andalucía, Cataluña y Castilla y León, con un total de 1187 orientadores/as. La recogida de datos se realiza a través de un cuestionario, con una escala de tipo Likert, compuesto por 44 ítems distribuidos en seis dimensiones que recogen información sobre «acción tutorial», «orientación académica y profesional», «atención a la diversidad», «planificación» y «recursos», así como una de «valoración general». El presente capítulo recoge los resultados de la dimensión «planificación», destacando la satisfacción del colectivo orientador sobre las prácticas realizadas, tanto con el alumnado como con tutores/as, familias y diferentes agentes externos, así como las actuaciones desarrolladas sobre las evaluaciones psicopedagógicas y la elaboración y asesoramiento sobre medidas de atención a la diversidad. Paralelamente, se observa la resistencia de estos profesionales con relación a la promoción de proyectos de innovación e investigación educativa o la participación en acciones formativas y de innovación continua. Las principales conclusiones destacan la eficacia del papel desempeñado por el colectivo, insistiendo en la importancia y efectividad de la planificación para afrontar con éxito los desafíos educativos actuales y futuros.

4.1. Introducción

La orientación educativa y la tutoría son consideradas buenas estrategias para la atención real a la diversidad objetiva del alumnado. En concreto, la *orientación educativa* es definida por García Hoz (1982) como una acción pedagógica de perfeccionamiento de la persona, teórica y práctica, para ayudarle a desenvolverse eficazmente a través de la toma de decisiones frente a los problemas que se le planteen en diferentes ámbitos.

Esta labor orientadora recae fundamentalmente en los/as orientadores/as, que son los principales responsables de coordinar la acción tutorial y orientadora ofrecida al alumnado desde los diferentes niveles del sistema educativo. Nuestro actual modelo educativo hace especial hincapié en prestar atención a esta orientación según las características y necesidades del estudiantado (LOMLOE, 2020), de forma que tanto los/as tutores/as como los/as orientadores/as han de disponer de herramientas eficaces para actuar en esta línea y poder atender la diversidad del alumnado.

Es primordial reconocer la importancia de la orientación educativa y, por ende, la tutoría, para el asesoramiento y la guía del alumnado como un indicador relevante en el acompañamiento a lo largo de la etapa de Educación Secundaria, lo que permitirá garantizar un desarrollo integral en todos los ámbitos clave como el académico, el social, el personal y el profesional (González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014). La tutoría se convierte en una herramienta de la que disponen los centros educativos y los propios docentes para mejorar sustancialmente la calidad de los procesos educativos. Tanto la tutoría como la orientación proporcionan un factor de calidad, tanto en la etapa de Educación Secundaria como en los primeros cursos universitarios, convirtiéndose en un valor añadido para la toma de decisiones y que también permite atender las múltiples necesidades que puedan ir surgiendo a lo largo del proceso educativo (Martínez Serrano *et al.*, 2022).

Para poder ofrecer una orientación de calidad, esta ha de ser considerada como un proceso continuo, que ha debido planificarse adecuadamente y ser organizado, más allá de la interven-

ción puntual en situaciones de necesidad (Escolano Pérez *et al.*, 2019). En esta labor de planificación deben considerarse las principales tareas que debe desempeñar este colectivo, tales como la evaluación psicopedagógica de los estudiantes y la información a sus familias, la puesta en marcha de los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), la coordinación con otras instituciones del entorno o la formación y la innovación, entre otras. Siguiendo las directrices del actual modelo educativo, estas actuaciones deben abordarse desde un enfoque competencial (Ibáñez y Alonso, 2022).

4.2. Objetivos

El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación I+D+i denominado «Timonela: Sistema de Recomendación (SR) para la orientación educativa del alumnado de Educación Secundaria».¹ Dicho proyecto plantea como principal objetivo el desarrollo de un SR que permita ofrecer respuestas a las necesidades de orientación y tutoría del profesorado tutor, orientadores y estudiantes dentro de la etapa de Educación Secundaria (obligatoria y postobligatoria). El presente capítulo se centra en analizar el proceso de planificación de la práctica orientadora y tutorial desde la perspectiva de los/as orientadores/as.

4.3. Metodología

4.3.1. Participantes

La población objeto de estudio de este trabajo está conformada por los/as orientadores/as que desarrollan su labor en centros de

1. Proyecto I+D+i «Timonela: Sistema de Recomendación (SR) para la orientación educativa del alumnado de Educación Secundaria» (Ref. PID2020-114336GB-I00), aprobado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Programa Estatal Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del sistema de I+D+i en la convocatoria 2020.

Educación Secundaria. A partir de esta población, se selecciona una muestra probabilística donde se realiza un muestreo aleatorio para cada una de las etapas educativas estudiadas.

La muestra del estudio está conformada por 1187 orientadores/as pertenecientes a centros de Educación Secundaria de las comunidades autónomas de Andalucía, Cataluña y Castilla y León. De los participantes, un 18,2 % son varones y un 81,8 % son mujeres. Con respecto a la comunidad autónoma, un 44,2 % se encuentran en Andalucía, un 26,1 % están en Cataluña y el 29,7 % restante son de Castilla y León.

4.3.2. Instrumentos

Para la recogida de datos, se utiliza el instrumento *Necesidades y práctica de la orientación y la tutoría en Educación Secundaria y Formación Profesional - Orientadores* (NEPROT-O22), elaborado *ad hoc* para esta investigación. Es un cuestionario que incluye diferentes datos sociodemográficos y seis dimensiones (acción tutorial, orientación académica y profesional, atención a la diversidad, planificación, recursos, valoración), respondiendo a una escala de tipo Likert con 5 opciones de respuesta, donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*. Este trabajo presenta los resultados obtenidos en la dimensión «planificación», conformada por 12 ítems.

Con respecto a la fiabilidad del instrumento, se confirma que el α de Cronbach es de 0,8, por lo cual supera los umbrales establecidos por la literatura (Taber, 2018).

4.3.3. Procedimiento

El proceso de recogida de datos se extiende desde septiembre de 2022 hasta noviembre de 2023. Se establece contacto con los centros de las diferentes comunidades autónomas para presentar los objetivos de la investigación. En aquellos centros que aceptan participar se establecen las formas de cumplimentación de las encuestas a través de diferentes métodos (correo postal, cumplimentación presencial, etc.), garantizando a todos los partici-

pantes la confidencialidad y el anonimato de los datos proporcionados.

Una vez recogidos dichos datos, se procede al análisis de los mismos a través del paquete estadístico SPSS (v. 27), llevándose a cabo un análisis de tipo descriptivo.

4.4. Resultados

El análisis descriptivo con los datos obtenidos arroja los siguientes resultados. La media de la dimensión relacionada con la «planificación» (objeto de estudio de este trabajo) es de 3.9, por lo que se puede afirmar que los/as orientadores/as están bastante de acuerdo con gran parte de las afirmaciones planteadas. En la tabla 1 se presentan las medias y desviaciones típicas de los diferentes ítems que conforman la dimensión «planificación», conformada por 12 ítems.

En función de los datos analizados, la media más alta ($M = 4.52$, $DT = .962$) corresponde al ítem «Asesorar al alumnado con relación a los resultados de la evaluación psicopedagógica» mientras que la media más baja ($M = 3.21$, $DT = 1.307$) hace referencia al ítem «Promuevo proyectos de innovación e investigación educativa». Con relación al ítem «Participo en la planificación e implementación de actividades, programas y proyectos realizados en el centro», se observa que la inmensa mayoría del profesorado encuestado opina estar totalmente de acuerdo con esa afirmación, destacando solo un 2,7 % que manifiesta estar en desacuerdo ($M = 4.47$, $DT = .813$).

Sorprendentes son los resultados obtenidos en los ítems 10 y 11. De los datos obtenidos se observa cómo el 29,4 % de los/as orientadores/as que han participado en el estudio no promueven proyectos de innovación e investigación educativa ($M = 3.21$, $DT = 1.307$), al mismo tiempo que el 16,3 % declara no participar demasiado en tales proyectos ($M = 3.73$, $DT = 1.225$). Asimismo, el 26,9 % de los sujetos participantes declaran no realizar acciones de formación e innovación continua ($M = 3.42$, $DT = 1.166$).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

Dimensión Planificación	M	DT
Realizo la evaluación psicopedagógica del alumnado	4,43	1,045
Asesor al alumnado con relación a los resultados de la evaluación psicopedagógica	4,52	,962
Informo a las familias en relación con los resultados de la evaluación psicopedagógica	3,88	1,394
Colaboro en la elaboración del Programa de Mejora de Aprendizaje y el Rendimiento	3,86	1,181
Participo en la planificación e implementación de actividades, programas y proyectos realizados en el centro	4,47	,813
Me coordino con otras instancias externas para desarrollar adecuadamente mi labor (EOE, Servicios Sociales Comunitarios, etc.)	4,06	1,039
Estoy satisfecho con los cauces de coordinación con otras instancias externas (EOE, Servicios Sociales Comunitarios, etc.)	4,14	1,079
Llevo a cabo reuniones periódicas de planificación con los tutores	4,04	1,202
Programo de manera conjunta con los tutores las sesiones de tutoría	3,34	1,345
Promuevo proyectos de innovación e investigación educativa	3,21	1,307
Participo en proyectos de innovación e investigación educativa	3,73	1,225
Realizo acciones de formación e innovación continua	3,42	1,166

Nota: 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = Bastante en desacuerdo, 3 = De acuerdo, 4 = Bastante de acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo

Con respecto al ítem «Llevo a cabo reuniones periódicas de planificación con los tutores» ($M = 4.04$, $DT = 1.202$), resulta preocupante constatar que aún a día de hoy algunos orientadores/as no asumen que dentro de sus funciones está la de planificar y realizar reuniones con los/as tutores/as para mejorar la calidad de los procesos de tutoría y orientación del centro, concretamente un 27,4 % de los/as orientadores/as participantes en el estudio.

Para finalizar, se observa que los/as orientadores/as que conforman la muestra, en general, planifican y se implican de forma satisfactoria en aquellos aspectos que contribuyen a un exitoso desarrollo de la orientación y la tutoría en sus centros educativos, pudiendo ver que lo que más tienden a valorar es la comu-

nicación de la evaluación psicopedagógica al alumnado, si bien habría aspectos que mejorar, tales como involucrarse más activamente en temas de innovación e investigación educativa.

4.5. Conclusión

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el colectivo de orientadores/as es mayoritariamente femenino. De manera general, con relación al alumnado atendido se observa que la ratio es bastante elevada, ascendiendo en muchos casos a un volumen de entre 500 y hasta más de 1000 estudiantes, lo que dificulta poder ofrecer una atención individualizada de calidad, así como ofrecer opciones personalizadas adaptadas a las diferentes necesidades y problemáticas. En esta línea, compartimos las tesis de Da Re y Clerici (2017) y Morales (2020) sobre la importancia del acompañamiento continuado a lo largo de todo el proceso educativo y no de forma puntual.

Respecto a la planificación de su labor, los/as orientadores/as manifiestan estar satisfechos/as con esta, prestando especial atención a la evaluación psicopedagógica y al asesoramiento acorde a los resultados obtenidos, a la par que también a la planificación de diferentes programas y actividades que se llevan a cabo en sus centros educativos, no existiendo un modelo único de orientación, sino que este debe responder a los intereses y necesidades del alumnado, que serán variables (García-Botero *et al.*, 2022).

Una de las principales demandas del colectivo se centra en la necesidad de disponer de más tiempo para poder planificar de manera conjunta con los/as tutores/as, así como para la puesta en marcha de proyectos de innovación e investigación educativa en los centros escolares. Paralelamente, destacan sus necesidades formativas, que se centran especialmente en aspectos relacionados con la innovación pedagógica y la gestión, planificación y manejo de situaciones complejas a nivel de centro. También manifiestan su interés sobre poder contar con un plan de formación continua que les ayude en su quehacer diario.

Aunque son conscientes del poco reconocimiento social que tiene su figura, así como de la labor que desempeñan también están convencidos de la importancia de su función y la relevancia de su trabajo (Hernández, 2020), lo que hace que destaquemos la importancia de seguir investigando para poder ayudar en la mejora de la práctica orientadora, sobre todo en una etapa tan compleja como es la Educación Secundaria (Martínez *et al.*, 2014), por las repercusiones que esta tiene en el futuro del estudiantado a medio y largo plazo.

4.6. Referencias

- Da Re, L. y Clerici, R. (2017). Abandono, rendimiento académico y tutoría: una investigación de la Universidad de Padua. *Educatio Siglo XXI*, 35, 139-160. <https://doi.org/10.6018/j/298551>.
- Escolano-Pérez, E., Lizalde, M., Serrano, R. M. y Casanova, Ó. (2019). Análisis de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en los Grados en Magisterio: Implicaciones para el diseño del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 545-567. <https://dx.doi.org/10.5209/RCED.57779>
- García-Botero, L., Álvarez-Maestre, A. J., Pérez-Fuentes, C. A., Cabral Rodríguez, C. M. y Aguilar-Barreto, A. J. (2022). Revisión sistemática: criterios de calidad en el proyecto de programas de orientación vocacional. *Psicología Escolar e Educativa*, 26(41), 1-11. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022-235549>.
- García Hoz, V. (1982). La orientación, quehacer pedagógico. *Revista de Educación*, 270, 7-22.
- González-Benito, A. y Vélaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. UNED.
- Hernández, O. G. (2020). Percepción social de la orientación escolar en orientadores de Bogotá. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 131-144. <https://10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27294>
- Ibáñez, R. y Alonso, L. (2022). Orientación universitaria tras la pandemia: un modelo competencial de atención al estudiante. *Human Review*, 11, 2-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4056>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. *BOE* núm. 340.
- Martínez, P., Pérez, F. J. y Martínez, M. (2014). Orientación profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 57-71.
- Martínez Serrano, M. E., Pérez Herrero, M. H. y Burguera Condon, J. L. (2022). Orientación para el desarrollo de la carrera en educación secundaria: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 107-126. <https://doi.org/10.6018/rie.431491>
- Morales, J. (2020). El rol orientador del docente en el contexto comunitario. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 29-37. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27984>
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Sciences Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

Tertulias dialógicas pedagógicas interculturales desde una perspectiva de género

AZAHARA ARÉVALO GALÁN
ESTHER M.^a VEGA GEA
CARMEN M.^a SEPÚLVEDA DURÁN
CRISTINA M.^a GARCÍA FERNÁNDEZ
Universidad de Córdoba

Resumen

Las tertulias dialógicas pedagógicas (TDP) son una actuación educativa de éxito destacada dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje, basada en la lectura crítica y colectiva de textos científicos. El propósito de este estudio es evidenciar cómo desde una perspectiva de género se construye un modelo dialógico que potencia el aprendizaje inclusivo, la reflexión crítica y la construcción conjunta de conocimiento entre las participantes, independientemente de su estatus académico. Este enfoque se sustenta en principios como diálogo igualitario, solidaridad y transformación, generando un impacto positivo en diversos contextos. En el ámbito educativo, las TDP enriquecen la formación de docentes y estudiantes al conectar teoría y práctica, desarrollar habilidades como la argumentación y promover la alfabetización crítica. En el nivel universitario, estas tertulias permiten a futuras educadoras reflexionar sobre su rol profesional, aplicar aprendizajes en contextos inclusivos y fortalecer competencias comunicativas esenciales. Además, su implementación en comunidades escolares favorece la cohesión social y mejora los resultados académicos. En el marco intercultural, las TDP empoderan a las mujeres al fortalecer su autoconcepto, confianza y capacidad para cuestionar desigualdades estructurales. Este modelo fomenta el intercambio de perspectivas, consolidando redes de apoyo que contribuyen a la construcción de sociedades más democráticas.

5.1. Introducción

Las tertulias dialógicas pedagógicas (TDP) constituyen una de las actuaciones educativas de éxito más evidenciadas dentro del marco del proyecto Comunidades de Aprendizaje (CdA). Estas tertulias utilizan la literatura científica como herramienta para fomentar el desarrollo del modelo dialógico entre sus participantes. Esta modalidad de tertulias comparte el formato de otras modelos de tertulias como las literarias, religiosas, musicales, artísticas y científicas (Buslón *et al.*, 2020; Domínguez y Palomares, 2022; Isusi y Fernández, 2022; Marauri *et al.*, 2020; Novo-Molinero *et al.*, 2024). Las TDP, en particular, dentro del ámbito educativo trabajan marcos teóricos, bibliográficos, documentales y científicos, ofreciendo una formación integral a las personas que participan en ellas.

El proceso comienza con la selección de un texto científico o de literatura evidenciada por parte del grupo. Tras una lectura previa, los participantes eligen un moderador o moderadora y, en un ambiente dialógico y democrático, construyen un conocimiento colectivo mediante el análisis, la crítica y la discusión de los aspectos que cada participante considera relevantes (Roca *et al.*, 2021). La construcción del diálogo igualitario se enriquece al fundamentar las intervenciones con referencias precisas al texto, como el número de página y párrafo, lo que asegura un intercambio riguroso y basado en evidencias. Asimismo, las reflexiones compartidas trascienden la lectura individual, al generar nuevos significados y aprendizajes colectivos que se consolidan a partir de las aportaciones del grupo.

Las TDP también se han posicionado como una herramienta innovadora y eficaz tanto en el ámbito universitario como en el desarrollo profesional de docentes en ejercicio. Este modelo fomenta el aprendizaje inclusivo, donde el estatus académico de los participantes no constituye una barrera para la comprensión ni para la contribución a la tertulia. Por el contrario, todos los integrantes tienen la oportunidad de aprender, compartir y enriquecer las percepciones derivadas de las lecturas seleccionadas (Roca *et al.*, 2021).

5.2. Principios, contextos e impacto social de la tertulia dialógica pedagógica

En las TDP se desarrollan plenamente los principios fundamentales del modelo dialógico: Dimensión Instrumental, Solidaridad, Diálogo Igualitario, Transformación, Creación de Sentido, Participación en la Comunidad e Igualdad de las Diferencias. Estos principios no solo se aplican en la práctica educativa, sino que también se integran en el desarrollo del conocimiento teórico generado a partir de los textos trabajados. En este modelo, el conocimiento no se percibe como una entidad fija que se transmite de manera unidireccional; más bien, se construye de forma colaborativa mediante la reflexión, las experiencias y los saberes compartidos (Álvarez *et al.*, 2018).

El contexto social, cultural e histórico de los participantes también juega un papel crucial en la construcción de los contenidos educativos que emergen de las tertulias (Aiello *et al.*, 2021). Además, el impacto de las TDP no se limita al aprendizaje académico. Estas también generan una transformación social en las comunidades educativas, fomentando la cohesión y el sentido de pertenencia entre sus integrantes (García-Carrión *et al.*, 2020). Por otro lado, se potencian competencias comunicativas esenciales en una sociedad democrática, como la argumentación, la empatía, el respeto y la escucha activa. Estas competencias fortalecen la conexión entre los valores, inquietudes, aspiraciones y reflexiones de los participantes, contribuyendo a una formación integral (Gómez-Cuevas y Valls-Carol, 2022). Las TDP no solo favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y de habilidades comunicativas, sino que también impulsan un aprendizaje inclusivo y transformador. Este enfoque integral abarca dimensiones emocionales, sociales, culturales y cognitivas, estimulando la convivencia dialógica y fortaleciendo el tejido social de las comunidades en las que se implementan (León, 2020).

Los centros educativos que implementan las TDP experimentan un impacto positivo en su profesorado y alumnado. Esta práctica basada en el conocimiento científico compartido empo-

dera a los docentes, incrementando su formación y conciencia sobre los principios que guían su práctica pedagógica. En consecuencia, mejora la calidad educativa, los resultados académicos del alumnado y las relaciones sociales en las comunidades escolares (Díez-Palomar *et al.*, 2021; Rodríguez-García *et al.*, 2019). Asimismo, las TDP trascienden el ámbito estrictamente educativo y se implementan en contextos familiares, comunitarios y laborales, demostrando su versatilidad y aplicabilidad en diversas esferas sociales.

5.3. Las tertulias dialógicas pedagógicas en el marco universitario

Las TDP constituyen una actuación educativa de éxito dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje, estimulando el aprendizaje dialógico a través de la construcción colectiva del conocimiento basada en la literatura científica avalada. Estas tertulias han sido implementadas en diversos contextos educativos, desde la educación primaria hasta la universidad, y han demostrado ser una herramienta efectiva para conectar teoría y práctica, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje inclusivo (Díez-Palomar, 2021).

Las TDP se fundamentan en principios como el diálogo igualitario, la solidaridad, la creación de sentido, la transformación y la igualdad de las diferencias (Álvarez *et al.*, 2018). Este modelo fomenta una interacción democrática entre los participantes, enriqueciendo la comprensión de los textos a través de la percepción, experiencia y argumentación de cada persona. En contextos universitarios, las TDP permiten a futuros docentes reflexionar sobre su rol profesional, conectar la teoría con la práctica y abordar temáticas relevantes desde una perspectiva intercultural y socialmente transformadora (Roca *et al.*, 2021).

En el ámbito de la formación de educadores, las TDP han demostrado ser una estrategia pedagógica que vincula las necesidades de los nuevos docentes con las demandas de una educación inclusiva y multicultural. Mediante el análisis colectivo de textos

científicos, el alumnado universitario desarrolla habilidades como la lectura crítica, la argumentación y la exposición, consolidando su pensamiento crítico y su capacidad para aplicar lo aprendido en diversos contextos educativos (Buslón *et al.*, 2020; García-Carrión *et al.*, 2020). Además, esta práctica fomenta el aprendizaje en equipo, promoviendo la construcción compartida del conocimiento y cuestionando ideas preconcebidas (Marauri *et al.*, 2020).

En términos de impacto social, las TDP favorecen la igualdad de oportunidades y la cohesión social, creando espacios de aprendizaje inclusivos y democráticos. Las relaciones sociales fortalecidas en estos espacios contribuyen al rendimiento académico y al desarrollo cognitivo de las participantes, evidenciando su potencial transformador en diferentes comunidades educativas (Aiello *et al.*, 2021; Gómez *et al.*, 2019). Por otra parte, la pluralidad de perspectivas enriquece el aprendizaje, superando barreras como diferencias de edad, formación previa o contexto socioeconómico, y fomentando una interacción basada en la igualdad de las diferencias (Rodríguez y Flecha, 2021).

5.4. Construcción dialógica femenina del discurso desde una perspectiva intercultural

La educación intercultural busca abordar estas desigualdades promoviendo un modelo pedagógico inclusivo que respete y valore la diversidad cultural, al mismo tiempo que empodera a las mujeres para que participen activamente en la construcción del conocimiento. En este sentido, la educación intercultural no solo busca fomentar el respeto por las diferencias culturales, sino también proporcionar a las mujeres las herramientas necesarias para cuestionar las estructuras patriarcales que perpetúan la desigualdad. A través de las TDP, se busca que las mujeres adquieran un rol protagónico en sus comunidades educativas, convirtiéndolas en agentes de cambio. El modelo dialógico de las TDP también impulsa la reflexión crítica y el empoderamiento personal y colectivo, especialmente en las construcciones de discurso

cuando las participantes pertenecen al género femenino. Estas tertulias no solo fortalecen sus competencias académicas, sino que también refuerzan su autoconcepto y confianza, posicionándose como agentes de cambio en sus comunidades (García *et al.*, 2017; López de Aguilera *et al.*, 2024). Este enfoque promueve una transferencia del conocimiento desde la universidad hacia otros contextos educativos, laborales y sociales, contribuyendo a la construcción de una sociedad más inclusiva y democrática (López de Aguilera *et al.*, 2024).

La construcción dialógica y femenina del discurso representan una estrategia pedagógica integral que abarca dimensiones emocionales, sociales, culturales y cognitivas. Su implementación en contextos universitarios y escolares demuestra su eficacia como herramienta para la formación docente, el empoderamiento colectivo y la mejora de los resultados educativos. La literatura científica respalda su potencial transformador, destacando la necesidad de continuar investigando y promoviendo este modelo en diversos contextos educativos (Isussi y Fernández, 2022; Roca *et al.*, 2021).

La literatura científica más reciente empodera la figura femenina dentro de su labor en el marco del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Las TPD son una práctica educativa centrada en una interpretación interactiva y crítica de textos. El objetivo de esta práctica es la construcción conjunta de conocimiento entre las personas que participan. Cuando las participantes son mujeres estudiantes en diferentes grados universitarios, se produce un enriquecimiento de la construcción del discurso y un empoderamiento de la figura femenina gracias a las retroalimentaciones que recibe. La investigación ha demostrado que las TPD son herramientas útiles para la formación de los estudiantes y han demostrado ser exitosas en diversos contextos. Específicamente, un estudio encontró que las TPD son herramientas útiles para la formación de estudiantes en un formato telemático (González *et al.*, 2023). Se ha demostrado que estas mujeres transforman su autoconcepto como lectoras y aprendices al participar en la lectura y el disfrute de la literatura, apoderándose, así, como agentes sociales.

El impacto de las TDP en mujeres que participan en contextos de educación intercultural es significativo. Estas experiencias contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas, como la argumentación, la escucha activa y el respeto por las opiniones de los demás. Estas habilidades son fundamentales no solo en el ámbito académico, sino también en la vida cotidiana, fortaleciendo el autoconcepto y la confianza de las participantes. Desde un enfoque intercultural, las tertulias también permiten a las mujeres compartir sus vivencias y aprender de las experiencias de otras personas, generando una red de apoyo que trasciende las barreras culturales y sociales. Este intercambio de ideas y perspectivas no solo enriquece el aprendizaje, sino que también refuerza la solidaridad y la cohesión entre las participantes, elementos clave para la construcción de una sociedad más equitativa.

5.5. Referencias

- Aiello, E., Donovan, C., Duque, E., Fabrizio, S., Flecha, R., Holm, P., Molina, S., Oliver, E. y Reale, E. (2021). Effective strategies that enhance the social impact of social sciences and humanities research. *Evidence and Policy*, 17(1), 131-146. <https://doi.org/10.1332/174426420X15834126054137>
- Álvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C. y Schubert, T. (2018). Beyond the Walls: The Social Reintegration of Prisoners Through the Dialogic Reading of Classic Universal Literature in Prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(4), 1043-1061. <https://doi.org/10.1177/0306624X16672864>
- Buslón, N., Gairal, R., León, S., Padrós, M. y Reale, E. (2020). The scientific self-literacy of ordinary people: Scientific dialogic gatherings. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 977-982. <https://doi.org/10.1177/1077800420938725>
- Díez-Palomar, J., Ocampo-Castillo, M., Pascual, A. y Oliver, E. (2021). Adults With Special Educational Needs Participating in Interactive Learning Environments in Adult Education: Educational, Social, and Personal Improvements. A Case Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.674033>

- Domínguez, F. J. y Palomares, A. (2022). Tertulias Dialógicas Artísticas: una apuesta por la inclusión y mejora de la convivencia a través de la cultura. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 37, 99-122. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4684>
- García, C., Padrós Cuxart, M., Mondéjar Torra, E. y Villarejo Carballido, B. (2017). The other women in dialogic literary gatherings. *Research on Ageing and Social Policy*, 5(2), 181-202. <http://dx.doi.org/10.447/rasp.2017.2660>
- García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M. y Ramis-Salas, M. (2020). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- Gómez, A., Padrós, M., Ríos, O., Mara, L. C. y Pukepuke, T. (2019). Reaching Social Impact Through Communicative Methodology. Researching With Rather Than on Vulnerable Populations: The Roma Case. *Frontiers in Education*, 4(9). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00009>
- Gómez-Cuevas, S. y Valls-Carol, R. (2022). El Impacto Social desde los Movimientos Bottom-up: el Caso de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 221-246. <http://dx.doi.org/10.447/remie.10544>
- González, J. A., Bernad, O. y López, M. P. (2023). Las tertulias pedagógicas dialógicas en la enseñanza de la historia de la educación.: Una experiencia de formación on-line. *International Technology, Science and Society Review*, 13(2), 1-10. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v13.4791>
- Isusi, R. y Fernández, R. (2022). Dialogical musical gatherings and initial teacher training: Contribution to improvement of competence. *Human Review*, 13(4)1-10. <https://roderic.uv.es/items/e7934bbd-24a9-46e0-adb7-2ead02a43afe>
- León, S. (2020). «This Brings you to Life». The Impact of Friendship on Health and Well-being in Old Age: The Case of La Verneda Learning Community. *Research on Ageing and Social Policy*, 8(2), 191-215. <http://doi.org/10.4471/rasp.2020.5538>
- López de Aguilera, G., Climent-Sanjuán, V., Aubert, A., Crespo-López, A., De Botton, L., García-Yeste, C. y Soler-Gallart, M. (2024). Identifying Key Concepts of the Language of Desire and the Language of Ethics

- in Dialogic Literary Gatherings. *International Journal of Sociology of Education*, 13(3), 196-213. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.16057>
- Marauri Ceballos J., Villarejo Carballido, B. y García Carrión, R. (2020). Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria: Aprendizaje y Enseñanza de la Religión en un Espacio Dialógico. *Social and Education History*, 9(2), 201-223. <http://doi.org/10.17583/hse.2020.4914>
- Novo-Molinero, M. T., Morla-Folch, T., Esteller, L. J., Roldan, S. M. y Gonzalez, A. G. (2024). Impacting life expectancies of incarcerated people through dialogic scientific gatherings and dialogic scientific workshops in prisons. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02844-6>
- Roca, E., Renta-Davids, A. I., Marhuenda-Fluixá, F. y Flecha, R. (2021). Educational Impact Evaluation of Professional Development of In-Service Teachers: The Case of the Dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia «On Giants' Shoulders». *Sustainability*, 13, 4275. <https://doi.org/10.3390/su13084275>
- Rodríguez, A. y Flecha, R. (2021). Recuperando el sentido de la profesión docente a través de tertulias pedagógicas dialógicas: voces de profesorado de la Sierra Norte de México. *Articulando e Construyendo Saberes*, 6, 1-21. <https://doi.org/10.5216/racs.v6.66221>

SECCIÓN 3:
LENGUAS, LITERATURAS
Y SU PROYECCIÓN SOCIAL

De princesas a protagonistas: reescrituras de cuentos en clave de denuncia

SOLEDAD DÍAZ ALARCÓN
Universidad de Córdoba

Resumen

A lo largo de la historia, las reescrituras de cuentos tradicionales han sabido resignificar las narrativas para adaptarse a las cambiantes realidades históricas y socioculturales. Este es el caso de *Les Souliers écarlates*, una obra que revisita los cuentos de Grimm y Perrault para construir un discurso crítico que cuestiona las desigualdades de género y desmantela los arquetipos patriarcales. En ella, Gaël Aymon teje un alegato de resistencia que pone en evidencia que la liberación de la mujer surge del coraje personal y no requiere intervencionismos externos. Desde esta perspectiva, el objetivo de este trabajo es explorar el potencial crítico y pedagógico de estas reescrituras mediante el análisis de las estrategias narrativas y simbólicas que articulan esta adaptación. Para su consecución, se adopta un enfoque metodológico que combina la estética de la recepción con un análisis narratológico articulado en tres niveles: lingüístico (*elocutio*), temático (*dispositio*) e ideológico (*inventio*). Este marco permite desentrañar las transformaciones textuales que deconstruyen los discursos dominantes y proponen nuevas configuraciones narrativas más inclusivas que invitan a reflexionar sobre los discursos socioculturales que perpetúan desigualdades. Consideramos, pues, que obras como esta representan un valioso recurso didáctico que posibilita el aprendizaje lingüístico-literario y sensibiliza al estudiantado frente a discriminaciones y estereotipaciones arbitrarias.

6.1. Introducción

Desde tiempos inmemoriales, los cuentos clásicos han sido compañeros ineludibles de generaciones de niños y niñas. Estas na-

raciones trascienden su sencilla apariencia para inscribirse en el imaginario colectivo como pilares de una identidad sociocultural. En ellas resuenan los ecos universales de brujas malévolas, damiselas en apuros o apuestos príncipes enfrentados a fatídicas maldiciones o desafíos extremos cuya superación permite restaurar el orden perdido y devolver la armonía al mundo narrativo. Estas figuras y sus peripecias se entrelazan con fórmulas cliché como «Érase una vez» y con finales que prometen felicidad eterna, entre ellos «Fueron felices y comieron perdices»; expresiones recurrentes que crean un entramado de referencias compartidas y un universo de expectativas en el lector. A estos elementos fijos, Vladímir Propp (1928), en su análisis de los cuentos tradicionales, los denominó *funciones*, un conjunto de 31 invariantes estructurales y temáticas que, al ser fácilmente identificables, generan en el lector una sensación de seguridad ante desenlaces predecibles. Sin embargo, estos cuentos tradicionales que se enmarcan en el género maravilloso, donde todo es posible, aunque nada es creíble, perpetúan patrones narrativos que transmiten una visión patriarcal y desequilibrada del mundo. Para contrarrestar estos posicionamientos, las distintas reescrituras de cuentos que configuran la historia de la literatura han logrado resignificarlos y desafiar los discursos ideológicos de sometimiento e infravaloración de la mujer.

Como señala Gérard Genette (1982), la reescritura supone la transposición de un texto fuente (T1) en otro texto modificado (T2), una transformación que responde a funcionalidades dispares que van de la simple imitación, a la adaptación, la actualización o la derivación, según afecte a la forma, al contenido o al significado. En cualquiera de estos procedimientos siempre se combinan un elemento conservador y otro original, un equilibrio entre lo conservador y lo novedoso que refuerza la confianza del lector, enriquece su interpretación y le permite cuestionar las implicaciones ideológicas de la obra original.

En el contexto contemporáneo, las reescrituras han adquirido una dimensión crítica para abordar cuestiones como la violencia de género o la opresión, problemáticas que el cuento tradicional ha tratado de manera superficial y normalizada. En esta línea,

Les Souliers écarlates de Gaël Aymon emerge como una reescritura comprometida que revisita los arquetipos y funciones narrativas de cuentos clásicos como *Barba Azul* de Charles Perrault y *Las doce princesas bailarinas* de los hermanos Grimm, mediante una «transformación temático-semántica» (De la Riva Fort, 2016) que subvierte los significados tradicionales para crear un alegato explícito contra la violencia de género. La obra, patrocinada por Amnistía Internacional, nos sumerge en la vida de una joven sin nombre, atrapada en una relación abusiva y sometida al control patriarcal de su marido. Un elemento simbólico-mágico, como un par de zapatos rojos, se convierte en instrumento de su liberación permitiéndole escapar de la opresión doméstica y explorar una realidad alternativa en la que expresar sus deseos y reivindicar su identidad y libertad. La reescritura de Aymon conserva la esencia de los relatos originales al preservar ciertos esquemas narrativos como el objeto mágico o la figura opresora del villano, pero los dota de un componente subversivo que invita al lector a cuestionar los modelos patriarcales de poder y control inherentes a las versiones originales.

Además de su valor literario, las reescrituras poseen un inestimable potencial pedagógico. No solo suponen una oportunidad para deconstruir los modelos narrativos clásicos y reflexionar sobre problemáticas contemporáneas, sino que se alinean con los principios de la ley educativa LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre), que aboga por la prevención de la violencia de género desde edades tempranas. Por tanto, el estudio de estas adaptaciones permite al alumnado desarrollar habilidades críticas para identificar estructuras de dominación, debatir sobre los modelos de poder a través de los textos y contribuir a una educación literaria y ética más equitativa.

En los siguientes apartados de este capítulo exploramos la reescritura como una estrategia crítica y pedagógica a partir del cuento de Gaël Aymon *Les Souliers écarlates*, una obra que conjuga la subversión narrativa con la denuncia social y el compromiso educativo.

6.2. Objetivos

El objetivo central de este capítulo consiste en evaluar el potencial crítico y pedagógico de la reescritura de cuentos tradicionales, tomando como ejemplo *Les Souliers écarlates*. A través del análisis de los elementos narrativos, lingüísticos, temáticos e ideológicos que vertebran esta obra, se examina cómo Gaël Aymon reinterpreta los relatos de *Barba Azul* y *Las doce princesas bailarinas* para construir una narrativa subversiva que cuestiona las representaciones tradicionales de la mujer y visibiliza la violencia de género. Asimismo, examinamos el potencial de estas reescrituras en el contexto educativo, gracias a su capacidad para deconstruir estereotipos, fomentar el pensamiento crítico y sensibilizar a los estudiantes sobre las dimensiones de opresión y desigualdad. En el marco de una enseñanza de la literatura comprometida con la equidad y la justicia social, estas narrativas se revelan como herramientas imprescindibles para promover una educación literaria transformadora.

6.3. Metodología

La metodología de este estudio conjuga un enfoque narratológico y retórico con los principios de la estética de la recepción, que integra, por un lado, la participación activa del lector como cocreador de significado y, por otro, el análisis detallado de las estrategias retóricas que sustentan las transformaciones de los textos. Esta aproximación permite desentrañar las estrategias mediante las cuales *Les Souliers écarlates* resignifica los elementos narrativos tradicionales, cuestiona las estructuras patriarcales y visibiliza la violencia de género. Para ello, nos apoyamos en el modelo de análisis propuesto por Dufays (2010) que se sustenta en los niveles lingüístico, temático e ideológico, y lo complementamos con un marco pedagógico que evalúa su aplicabilidad en entornos educativos.

Desde la perspectiva de la estética de la recepción, y siguiendo la propuesta de Guzmán Pitarch (1992), quien adapta los postu-

lados de Jauss (1970) e Iser (1978) a la didáctica de la literatura, partimos de la premisa de que la literatura existe en función de la interacción activa entre el texto y el lector. En este modelo, el lector abandona su papel de receptor pasivo para convertirse en un agente dinámico que, a partir de su bagaje cultural, moldea el significado del texto en función de sus expectativas y experiencias. Este proceso de resignificación, por consiguiente, no solo transforma las estructuras narrativas originales, sino que interpela al lector a cuestionar las ideologías implícitas en las narrativas clásicas, en especial aquellas vinculadas a los roles de género.

La obra de Aymon debe ser entendida como un acto subversivo que reinterpreta y transforma elementos tradicionales para deconstruir los valores patriarcales que sustentan estos relatos. A través de la resignificación de tópicos como el matrimonio desigual o las pruebas narrativas, *Les Souliers écarlates* dismantela la cosificación de las protagonistas femeninas y articula un relato que reivindica la autonomía y resistencia de su personaje central. Para analizar esta subversión, aplicamos un enfoque narratológico basado en los niveles estructurales propuestos por Dufays (2010), vinculados a los tres planos del discurso de la retórica clásica: la *elocutio*, la *dispositio* y la *inventio*. El estudio de la *elocutio* permite examinar cómo las elecciones léxicas y estilísticas subvierten los clichés tradicionales, mientras que en la *dispositio* se analiza la reconfiguración de las estructuras narrativas clásicas mediante ciclos argumentativos que destacan la lucha y la progresiva autonomía de la protagonista. Finalmente, el estudio de la *inventio* permite desvelar la construcción de un discurso que desafía los valores patriarcales y propone un modelo ideológico alternativo que reivindica la igualdad y la resistencia frente a la opresión.

Por último, la reflexión pedagógica considera el potencial de este relato de Aymon en contextos educativos. Es indiscutible que esta obra es una herramienta valiosa para trabajar la identificación de estereotipos de género, la deconstrucción de estructuras de poder y la sensibilización sobre la violencia de género. Su análisis comparativo con los relatos tradicionales fomenta habilidades críticas en el alumnado y promueve una conciencia ética comprometida con la equidad y la justicia social.

6.4. Resultados

El análisis de *Les Souliers écarlates* de Aymon desvela una resignificación profunda de los arquetipos de los cuentos tradicionales, en especial en lo relativo a los roles de género y las relaciones de poder que los sustentan. Su narrativa cuestiona las estructuras patriarcales implícitas en los hipotextos tradicionales y plantea una relectura crítica que otorga a la protagonista una voz autónoma y una capacidad de resistencia insólita en los cuentos clásicos.

En el nivel de la *elocutio*, las elecciones léxicas y estilísticas desempeñan un papel crucial en la subversión del discurso tradicional. Términos como *poupée* encapsulan la cosificación de la protagonista, reducida a un objeto manipulable que satisface las expectativas del «seigneur», una figura que encarna el poder patriarcal clásico. Sin embargo, este lenguaje de opresión se contrasta con expresiones reiterativas como: «Je ne suis pas un jouet, je suis bien plus qu'une poupée», que reafirman la lucha de la protagonista por reivindicar su identidad y autonomía. Este proceso discursivo se refuerza mediante un ritmo narrativo cíclico, donde la repetición léxica y las subordinaciones comparativas como: «Le seigneur frappait toujours plus fort, la jeune fille était toujours plus faible» subrayan tanto la opresión sistemática como el proceso acumulativo de resistencia que define la trayectoria del personaje.

El nivel de la *dispositio* examina la disposición estructural y temática de la narrativa, que resignifica tópicos tradicionales como el matrimonio desigual y las pruebas narrativas asociadas a la curiosidad femenina. En lugar de perpetuar la lógica punitiva de los cuentos clásicos, la obra transforma estos elementos en vehículos de emancipación. Los zapatos rojos, símbolo dual de opresión y libertad, actúan como catalizadores de un ciclo narrativo en el que la protagonista, noche tras noche, desgasta las cadenas simbólicas que la atan: «Les souliers étaient usés et râpés». Este patrón cíclico, que culmina en una ruptura definitiva con el dominio del señor, reemplaza la intervención salvadora masculina tradicional por un acto de autoafirmación y autonomía. La

protagonista se enfrenta y derrota al opresor sin la necesidad de una figura redentora, ella misma se ha enfrentado a las pruebas y las ha transformado en herramientas de liberación en lugar de castigo.

En el nivel de la *inventio*, el relato construye una crítica explícita a las estructuras de poder que perpetúan la opresión de las mujeres. Las justificaciones del abuso, expresadas por el señor en frases como: «Pardonnez-moi, jolie poupée... il me semble que c'est pour votre bien» reproducen los discursos que legitiman el control masculino; sin embargo, la narrativa los desenmascara al contrastarlos con la resistencia activa de la protagonista: «Elle gardait son secret obstinément». La obra denuncia estas dinámicas y propone, además, una alternativa ideológica de empoderamiento femenino, en el que la protagonista al declarar: «Je ne suis pas un jouet» reivindica su humanidad y rompe con las estructuras que la reducen a un objeto decorativo.

La capacidad del relato de Aymon para transformar los elementos lingüísticos, temáticos e ideológicos de los relatos tradicionales posiciona a la obra como un texto de resistencia. En su interacción con los hipotextos, no solo deconstruye las narrativas patriarcales que los sustentan, sino que ofrece una visión alternativa en la que la mujer emerge como protagonista activa de su historia. Esta resignificación, articulada a través de los tres niveles de análisis, convierte la obra en un paradigma de cómo la literatura puede operar como un espacio para cuestionar y reconfigurar las relaciones de poder.

6.5. Conclusión

Este estudio constata la relevancia del relato de Aymon como re-escritura que subvierte los arquetipos patriarcales inherentes a los cuentos tradicionales al tiempo que establece un modelo narrativo y educativo comprometido con la igualdad de género. De hecho, este análisis confirma que esta obra trasciende la mera actualización estética al erigirse en un espacio de resistencia crí-

ca que desafía las dinámicas de poder perpetuadas en las narrativas clásicas.

El estudio también pone de manifiesto el potencial pedagógico de estas reescrituras, unas herramientas versátiles capaces de combinar el análisis literario con una reflexión ética y social. En el ámbito educativo, la obra no solo facilita la identificación y cuestionamiento de estereotipos, sino que posibilita desarrollar habilidades críticas esenciales para abordar las desigualdades contemporáneas desde una perspectiva inclusiva. De este modo, *Les Souliers écarlates* se consolida como modelo del poder transformador de la literatura en la formación de lectores comprometidos.

Con todo, el análisis también desvela ciertos desafíos que requieren una revisión más profusa. Si bien las invariantes narrativas ofrecen un marco útil como herramienta didáctica, suelen arrastrar una carga negativa asociada a su significado cultural o la experiencia vital del lector. Esta falta de conciencia crítica respecto a los estereotipos, profundamente interiorizados, dificulta su identificación y limita la capacidad del lector para cuestionarlos, lo que subraya la necesidad de diseñar estrategias educativas más eficaces para superar estos escollos.

6.6. Referencias

- Aymon, G. (2012). *Les Souliers écarlates*. Talents Hauts.
- De la Riva Fort, J. A. (2016). *Género literario y reescrituras contemporáneas de la épica homérica* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/676976>
- Dufays, J. L. y Kervyn, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques? *Éducation et Didactique*, 4(1), 53-80.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Seuil.
- Guzmán Pitarch, J. R. (1992). Las teorías de la recepción: su concreción en la didáctica de la literatura. *El Guiniguada*, 3(1), 143-148. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5098/1/0235347_01992_0015.pdf
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.

- Jauss, H. R. y Benzinger, E. (1970). Literary History as a Challenge to Literary Theory. *New Literary History*, 2(1), 7-37.
- LOMLOE 3 de 2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. *BOE* núm. 340.
- Propp, V. (2020 [1928]). *Morfología del cuento*. Fundamentos.

Actividades didácticas a partir de la ley del «Solo sí es sí»: enseñanza del lenguaje inclusivo de género y accesible judicial al alumnado de Traducción Jurídica

VALERIA HERNÁNDEZ GARCÍA
Universidad de Córdoba

Resumen

La implementación de la perspectiva de género y del derecho a entender en el aula de educación superior resulta especialmente enriquecedora en tanto en cuanto le permite al estudiantado familiarizarse y asimilar las características del lenguaje no sexista y simplificado. En el ámbito de la traducción jurídica, resulta posible encontrar propuestas de innovación docente, principalmente interlingüísticas, que ponen el foco en la enseñanza del lenguaje, o bien inclusivo, o bien accesible, mas no en ambos. Este trabajo tiene por objeto presentar una propuesta didáctica intralingüística que, si bien se halla todavía en proceso de elaboración, combina la didáctica de los dos lenguajes mencionados a través de actividades diseñadas a partir de la ley del «Solo sí es sí». Tal propuesta, dirigida al profesorado de Traducción Jurídica con vistas a su aplicación en clase, cuenta, por el momento, con tres actividades (junto con sus respuestas), las cuales se formularon y se organizan en torno a las cuestiones recogidas en la *Guía para el uso de un lenguaje más inclusivo e igualitario* (2023a) y la *Guía de redacción judicial clara* (2023b), elaboradas por el Ministerio de Justicia de España. El primer ejercicio versa sobre la búsqueda de alternativas inclusivas para los sustantivos masculinos subrayados en los fragmentos proporcionados; el segundo, sobre la relación de determinadas preposiciones complejas con sus variantes accesibles; y, el tercero, sobre la elección de la opción más incluyente y accesible para dos fórmulas promulgadoras arcaicas. En suma, esta propuesta contribuye a la reflexión metalingüística y al desarrollo de una competencia comunicativa incluyente en la lengua española

por parte del alumnado, lo cual impulsa el perfeccionamiento de sus destrezas traductoras.

7.1. Introducción

«Los distintos planes de igualdad en las universidades, así como los estudios de género y traducción, señalan desde hace décadas que la discriminación por motivos de género se perpetúa a través del lenguaje» (Rodríguez Muñoz y Expósito Castro, 2023, p. 294). De modo que este se configura como una herramienta de transformación social.

El presente capítulo de libro parte del carácter beneficioso que tiene la implementación de la perspectiva de género en el aula de educación superior, así como del derecho a entender, la cual le permite al alumnado familiarizarse y asimilar las características del lenguaje no sexista y simplificado.

Lo cierto es que, en el ámbito de la traducción jurídica, resulta posible encontrar propuestas de innovación docente, principalmente interlingüísticas, que ponen el foco en la enseñanza del lenguaje, o bien inclusivo, como aquella desarrollada por Gómez González-Jover *et al.* (2020); o bien accesible, como aquella formulada por Klabal (2024). Sin embargo, no hallamos ninguna que aborde ambos lenguajes. En este sentido, el trabajo que nos ocupa centra su atención en el aula de Traducción Jurídica y tiene por objeto presentar una propuesta didáctica intralingüística que, si bien se halla aún en proceso de elaboración, combina la enseñanza del lenguaje inclusivo de género y accesible judicial a través de actividades diseñadas a partir de la ley del «Solo sí es sí».

Dicha propuesta cuenta, por el momento, con tres actividades (junto con sus respuestas), las cuales se formularon en torno a las carencias lingüísticas inclusivas y accesibles identificadas en la ley del «Solo sí es sí» a partir de la *Guía para el uso de un lenguaje más inclusivo e igualitario* (2023a) y la *Guía de redacción judicial clara* (2023b) elaboradas por el Ministerio de Justicia de España, documentos fundamentales de los que ha

de valerse el alumnado de cara a la realización de tales actividades.

El primer ejercicio versa sobre la búsqueda de alternativas inclusivas para los sustantivos masculinos subrayados en los cuatro fragmentos proporcionados. Este ejercicio fue diseñado con la herramienta de análisis textual Sketch Engine. En concreto, por un lado, recurrimos a la función Lista de Palabras (donde marcamos la categoría gramatical «nombre» y el parámetro «todo») para seleccionar los nombres masculinos objeto de adaptación entre los generados; y, por otro, nos valimos de la función Concordancia para extraer el contexto más representativo de cada uno de los sustantivos elegidos.

En cuanto a la segunda actividad, consiste en la relación de cuatro preposiciones complejas con el patrón preposición + sustantivo + preposición y sus variantes accesibles. Esta actividad se creó a partir del tipo de consulta por etiquetas *Corpus Query Language* disponible en la opción de búsqueda avanzada de la función Concordancia de Sketch Engine y la introducción de la combinación de etiquetas [tag="S.*"] [tag="N.*"] [tag="S.*"] (donde S equivale a preposición y N a nombre). En particular, sobre la base de los datos recabados, seleccionamos las preposiciones complejas y cribamos aquellas con posible alternativa simple.

Con respecto al tercer ejercicio, trata sobre la elección de la opción más incluyente y accesible para dos fórmulas, que Tajadura Tejada (1998, p. 144) cataloga como «promulgadoras», recuperadas manualmente de la ley del «Solo sí es sí». La primera antecede al preámbulo de la ley y, la segunda, a la firma del rey y del presidente del gobierno. De acuerdo con Gutiérrez Vicén (2011), en dichas fórmulas resuenan ecos de otras épocas y, ciertamente, estas no varían en exceso de las que establecía la Constitución de Cádiz. De ahí su relevancia para nuestra propuesta didáctica y de cara a una reescritura menos arcaica y más actual.

Por lo tanto, diseñamos, con vistas a reforzar las destrezas comunicativas del alumnado en la lengua española, tres tipos de ejercicios destinados al aula de Traducción Jurídica, a saber: uno

sobre lenguaje inclusivo de género, otro acerca del lenguaje judicial accesible y otro atinente ambos lenguajes.

7.2. Propuesta de intervención

7.2.1. Actividad 1 sobre lenguaje inclusivo de género

A continuación, se muestran una serie de fragmentos extraídos de la ley del «Solo sí es sí». Busca en Internet la *Guía para el uso de un lenguaje más inclusivo e igualitario* elaborada por el Ministerio de Justicia de España y sugiere alternativas incluyentes para los sustantivos masculinos que aparecen subrayados.

1. En este caso, el juez podrá prorrogar la suspensión por períodos de tres meses, con un máximo de dieciocho meses.
2. Acreditación documental del fallecimiento en su caso y de la condición de beneficiario a título de víctima indirecta.
3. Y, con este propósito, se revisarán las competencias de los juzgados de violencia sobre la mujer y de la fiscalía contra la violencia sobre la mujer, así como las pruebas selectivas de especialización de jueces y magistrados.
4. Asimismo, los servicios sanitarios deberán contar con psicólogos infantiles para la atención de los hijos e hijas menores que sean víctimas de violencia vicaria.

Las respuestas de esta primera actividad son las que suceden:

1. Se ha de recurrir a la metonimia, es decir, al nombre del organismo que representa la persona en vez de al cargo o puesto de la persona. Por lo tanto, la palabra «juez» debe reemplazarse por el sustantivo «juzgado» o por la expresión «órgano judicial». En el caso de que el nombre «juez» apareciese en su forma plural (es decir, «jueces»), se tendría que sustituir este por el grupo nominal no sexuado «la autoridad judicial».

2. Resulta necesario incorporar el sustantivo invariable en género «persona» con la finalidad de crear la alternativa inclusiva «persona beneficiaria».
3. Se tiene que cambiar la expresión «jueces y magistrados» por el grupo nominal no sexuado «la carrera judicial».
4. El nombre «psicólogos» ha de sustituirse por la expresión colectiva, o bien «personal especializado en psicología infantil», o bien «profesionales de la psicología infantil».

7.2.2. Actividad 2 sobre lenguaje accesible judicial

Seguidamente, se proporcionan una serie de preposiciones complejas empleadas en la redacción de la ley del «Solo sí es sí». Relaciona estas con sus alternativas accesibles. Utiliza la *Guía de redacción judicial clara*, del Ministerio de Justicia de España, y diccionarios de sinónimos como ayuda.

- | | |
|---------------------|-------------------------|
| 1) a fin de | a) con independencia de |
| 2) en virtud de | b) según/de acuerdo con |
| 3) sin perjuicio de | c) para |
| 4) al amparo de | d) según/de acuerdo con |

Las respuestas de esta segunda actividad son 1) - c), 2) - b), 3) - a) y 4) - d). Esto es, «a fin de» equivale a «para»; «en virtud de», a «según/de acuerdo con»; «sin perjuicio de», a «con independencia de»; y «al amparo de», a «según/de acuerdo con».

7.2.3. Actividad 3 sobre lenguaje inclusivo de género y accesible judicial

Teniendo en cuenta la *Guía para el uso de un lenguaje más inclusivo e igualitario* y la *Guía de redacción judicial clara* elaboradas por el Ministerio de Justicia de España, elige la opción más incluyente y accesible en cuanto a género y simplificación lingüística para las siguientes fórmulas arcaicas (tabla 1) extraídas de la ley del «Solo sí es sí»:

Tabla 1. Alternativas para las fórmulas arcaicas de la ley del «Solo sí es sí»

Fórmula promulgadora arcaica	¿A o B?	A	B
1) A todos los que la presente vieren y entendieren.		A quienes consulten esta ley:	A quienes la presente vieren y entendieren.
2) Por tanto, Mando a todos los españoles, particulares y autoridades, que guarden y hagan guardar esta ley orgánica.		Por tanto, Mando a cada español, particular y autoridad, que cumpla y haga cumplir esta ley orgánica.	Por tanto, Solicito a la ciudadanía española y las autoridades que cumplan y hagan cumplir esta ley orgánica.

Las respuestas de esta tercera actividad se proporcionan a continuación:

1. La opción correcta es la *a*), donde: el determinante con marca de género «todos los» se reemplaza por el pronombre «quienes»; el formalismo «la presente» se sustituye por la expresión «esta ley»; y el futuro simple de subjuntivo «Vieren y entendieren», elemento característico del español jurídico (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, s. f.), se cambia por el presente de subjuntivo del verbo «consultar», que constituye un sinónimo de «ver» y «entender».
2. La reformulación apropiada es la *b*), donde: el verbo «mandar» se sustituye por su homólogo «solicitar»; el sustantivo con marca de género «los españoles» se reemplaza por la expresión colectiva «ciudadanía española»; la palabra «particulares» se suprime por su redundancia; y el verbo «guardar» se cambia por su análogo «cumplir» (Real Academia Española, s. f., definición 3) en beneficio de la comprensión.

7.3. Conclusión

El objetivo del presente trabajo radicaba en la elaboración de una propuesta didáctica de corte intralingüístico que conjugase la enseñanza del lenguaje inclusivo de género y accesible judicial mediante ejercicios diseñados a partir de la ley del «Solo sí es sí».

La propuesta formulada contribuye a la reflexión metalingüística y al desarrollo de una competencia comunicativa incluyente en la lengua española por parte del estudiantado, lo cual impulsa el perfeccionamiento de sus destrezas traductoras y lo prepara para el desempeño de encargos de traducción con los que no suele estar tan familiarizado.

En cualquier caso, resultaría necesario tanto ampliar las actividades aquí expuestas con anterioridad como diseñar otras nuevas para crear una propuesta didáctica que abarcara la mayoría de las estrategias recomendadas para el uso de un lenguaje inclusivo de género y accesible judicial. Por ejemplo, sería interesante elaborar un ejercicio sobre estructuras gramaticales que omiten la referencia personal y otro sobre tecnicismos.

7.4. Referencias

- Gobierno de España (2023a). *Guía para el uso de un lenguaje más inclusivo e igualitario*. Ministerio de Justicia. <https://lc.cx/bsrDDk>
- Gobierno de España (2023b). *Guía de redacción judicial clara*. Ministerio de Justicia.
- Gómez González-Jover, A., Carratalá Puertas, I., López Medel, M., Martínez Motos, R. y Sánchez Ferre, S. (2020). Implementación de la perspectiva de género en la traducción jurídica: actividades, materiales y recursos en el aula universitaria. En: J. M. Antolí Martínez, R. Díez Ros y N. Pellín Buades (eds.). *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2019-20* (pp. 195-206). Universidad de Alicante.
- Gutiérrez Vicén, C. (2011). *Sinopsis artículo 91* (actualizada por A. González Escudero). Constitución española. <https://app.congreso.es/consti/constitucion/indice/sinopsis/sinopsis.jsp?art=91&tipo=2>
- Klbal, O. (2024). Approaching plain language in a legal translation classroom. *International Journal of Law, Language & Discourse*, 12(1), 41-60. <https://doi.org/10.56498/1212024612>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (s. f.). 24. El verbo (II). Tiempo y aspecto. Los tiempos del modo subjuntivo. Interpretaciones de los adjuntos temporales. La

concordancia de tiempos. En: *Nueva gramática de la lengua española*. <https://lc.cx/2m5OTE>

Real Academia Española (s. f.). Guardar. En: *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/guardar?m=form>

Rodríguez Muñoz, M. L. y Expósito Castro, C. (2023). El lenguaje inclusivo de género en el aula de traducción e interpretación para el desarrollo de la competencia traductora y la transferencia social y educativa. *Epos. Revista de Filología*, 39, 294-319. <https://doi.org/10.5944/epos.39.2023.38419>

Tajadura Tejada, J. (1998). Exposiciones de motivos y preámbulos. *Revista de las Cortes Generales*, 44, 141-153. <https://doi.org/10.33426/rcg/1998/44/299>

Ecologismo a flor de piel: una cala en la poesía de Natalie Rice

MARÍA MARTÍN ORTEGA

LEONOR MARÍA MARTÍNEZ SERRANO

Universidad de Córdoba

Resumen

Vivimos tiempos de aceleración histórica y somos testigos de un deterioro medioambiental sin precedentes en la historia de la humanidad. En la nueva era geológica que los expertos han denominado Antropoceno, el ser humano se ha convertido en la fuerza con mayor impacto sobre la faz de la Tierra. No es de extrañar, pues, que entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible figure el cuidado del planeta como una verdadera urgencia. Al igual que otras expresiones artísticas contemporáneas, la literatura no es en modo alguno ajena a dicha realidad y trata de apresar las colosales dimensiones del cambio climático. En este escenario, la ecopoesía se desvela como una suerte de activismo literario en la medida en que nos incita a contemplar el estado al que hemos abocado a la Tierra, a tomar conciencia de la fragilidad de la biosfera como hogar de toda forma de vida, y a abrazar formas de relacionarnos con el mundo más que humano basadas en el respeto, la gratitud y la esperanza. El presente trabajo explora el pensamiento ecologista latente en la poesía de Natalie Rice y se centra en su poemario *Scorch*, todo un alegato por el cuidado de nuestro mundo, desde premisas ecocríticas.

8.1. Introducción

Natalie Rice es una poeta canadiense con inquietudes ecologistas que no permanece ajena a la actual crisis medioambiental. Según su perfil de LinkedIn (2024), vive en Lago Louise, Alberta (Canadá), y estudió la Licenciatura y el Máster en Bellas Artes,

ambos en la especialidad de Escritura Creativa, en la Universidad de la Columbia Británica. Trabaja como escritora *freelance* y ha publicado hasta la fecha dos libros, ambos de la mano de la prestigiosa editorial Gaspereau Press: la *plaque* *26 Visions of Light* (2020), toda una recreación de las visiones místicas de Hildegard von Bingen, y el poemario *Scorch* (2023), sugerente meditación sobre la belleza del mundo más que humano (Abram, 1996), los vínculos que la unen a su biorregión y las devastadoras consecuencias del cambio climático. Según la revista *Columbia*, su poesía también ha visto la luz en prestigiosas revistas como *The Trumpeter*, *Dalhousie Review*, *Contemporary Verse 2* y *Event Magazine*. En 2021 fue preseleccionada para el Premio de Poesía de la CBC (Canadian Broadcasting Corporation) por su poema «Murmuration», que escribió inspirada en la presencia de la especie invasora de estornino en el Valle de Okanagan (CBC Books, 2021).

En una elocuente entrevista con Emily Cann para *The Artisanal Writer*, Rice explica que su proyecto de escritura «is rooted in understanding the specifics of my bioregion and maintaining an ethical, reciprocal relationship with the land» (Cann y Rice, 2023), expresando, así, su profunda conexión con el entorno natural en el que hunde sus raíces. Al mismo tiempo, afirma que *knowing* y *unknowing* son aspectos que aparecen de forma simultánea en la poesía, ya que contribuyen a abordar preguntas de difícil respuesta, un proceso que está más cerca de la experiencia que de los hechos (Cann y Rice, 2023).

En este capítulo analizamos desde un prisma ecocrítico el poema que da título a *Scorch*, en el que se advierte un profundo ecologismo a flor de piel junto a un sentimiento de pérdida, nostalgia y desolación ante la destrucción antropogénica del mundo natural.

8.2. Objetivos

Proponemos una cala inicial en la poesía de Rice en clave ecocrítica mediante un estudio pormenorizado de *Scorch*. Ante la de-

vastación provocada por una oleada de gravísimos fuegos en el Valle de Okanagan, la poeta invita al lector a contemplar la belleza y vulnerabilidad de la biosfera, no sin cierta nostalgia, y a repensar el modo como nos relacionamos con el mundo más que humano.

8.3. Metodología

La metodología empleada en el presente trabajo consiste en una lectura atenta del corpus de fuentes primarias que constituyen la obra de Rice, junto a un rastreo bibliográfico de los principales estudios que ha suscitado su poesía y de varias obras en que se sustenta un análisis ecocrítico de *Scorch*.

8.4. Análisis

Afirma Rice en su entrevista con Cann (2023) que *Scorch* nace tras una temporada de incendios forestales devastadores en el Valle de Okanagan, rehúye cualquier fin didáctico y aspira a medir «our ability or inability to find connection with the natural world and/or one another» (Cann y Rice, 2023). En la misma entrevista, insiste en que la dualidad entre belleza y destrucción que plasma en sus versos emana de la dialéctica entre el mundo natural y su destrucción por el fuego, permitiendo que la naturaleza sea un agente activo que se va transformando por voluntad propia (Cann y Rice, 2023). *Scorch* se articula en torno a cinco partes, cada una de las cuales describe el paisaje del Valle de Okanagan mientras la poeta parece deambular por dicho entorno. De hecho, así lo explica cuando reflexiona sobre el proceso de escritura del libro: «The tension of beauty and destruction came from walking through this landscape» (Cann y Rice, 2023).

La primera sección de *Scorch* incluye tres estrofas, de cuatro versos libres la primera y de tres versos las otras dos. En la primera estrofa la autora identifica metafóricamente sus lágrimas con la savia del abeto quemado, ya que el valle ha quedado reducido

a «shapes, tall and inky» (Rice, 2023, p. 69). Estas primeras lágrimas muestran el lamento del sujeto lírico, que se corresponde con Rice, tras la pérdida de un lugar natural querido para ella. No en balde, como señala en su entrevista con Cann (2023), en su poesía trata de entender aquello que conforma su biorregión y mantener una relación ética y de beneficio mutuo con la misma, posicionamiento que Snyder (1990) considera fundamental para encaminar a la humanidad hacia una perspectiva posthumana en que se cultive el diálogo entre todas las especies, «toward a rhetoric of ecological relationships» (p. 68). *Scorch* ofrece un claro ejemplo de lo que Albrecht (2019) denominó *solastalgia* para referirse a un sentimiento de angustia o dolor provocados por el deterioro del entorno natural que consideramos parte de nuestro hogar (pp. 38-39). Esta experiencia negativa emana del alarmante deterioro medioambiental del que somos testigos en la actualidad (Albrecht, 2019, p. 38), provocado por la acción del ser humano en pleno Antropoceno. Este concepto fue acuñado por Crutzen y Stoermer (2000) para referirse a la actual era geológica, en que las actividades humanas modelan de forma decisiva la ecología y la geología del planeta (p. 17). Sin embargo, la estructura de los siguientes versos simula la forma del fuego en el propio poema (Cann y Rice, 2023) y refleja la dialéctica entre destrucción y belleza:

Grass is a fire
before it knows it is a fire. The land
is friendly when I can see this far
between the trees. (Rice, 2023, p. 69)

Por otro lado, la constante transformación de la naturaleza también se advierte en estos versos: la hierba se convierte en fuego y la pérdida de vegetación permite al sujeto lírico contemplar el paisaje más allá de lo permitido por la verde espesura antes de la devastación.

La segunda sección del poema es más desordenada en cuanto a la forma: sigue la misma convención de verso libre, pero sin estar organizada en estrofas regulares. Con todo, la disposición

tipográfica de los versos en la página sigue simulando la forma del fuego en el espacio natural. El mensaje continúa mostrando las consecuencias del incendio en la zona, con la presencia de cenizas y fuego, al tiempo que el sujeto lírico plantea preguntas retóricas que dirigen la mirada del lector a otros elementos del entorno natural que *a priori* pudieran pasar desapercibidos y que, no obstante, son parte esencial de este paisaje:

What about
the moss-covered stones? Aspen leaves

and their endless shaking?

[...]

What about

the spectre branches
in moonlight? (Rice, 2023, p. 70)

La voz poética se centra en la vulnerabilidad de estos elementos del mundo natural que están ardiendo, conectándola con el binomio actividad humana y «the more-than-human world» (Abram, 1996, p. 24). Otra emoción que es posible dilucidar en cómo concluye la autora el poema se denomina *toponesia* y se refiere a esta pérdida del lugar donde nos hemos criado desde nuestra infancia. Dicha pérdida a veces resulta inevitable, ya que la transformación y el cambio son consustanciales a la vida misma (Heneghan, 2018, p. 57). Con todo, dado que el deterioro del medioambiente afecta a cómo se siente la autora (lo cual se advierte en las preguntas que se hace y en las descripciones mismas que teje en su poesía), dicha toponesia se torna solastalgia (Albretch, 2019) y la lleva a sentir dolor, nostalgia y desesperación por ello.

En la tercera sección de *Scorch* (conformada por tres estrofas de dos, tres y dos versos, respectivamente) se advierte claramente cómo equilibra Rice las fuerzas de destrucción y belleza de este entorno natural, pues hace referencia a cómo, en medio de este caos, la naturaleza es capaz de resurgir literalmente de las cenizas: «Joy isn't a feeling. It's the way / I emerge from this earth somewhere

between / one thought and the next» (Rice, 2023, p. 71). En palabras de Roberts (2023), «this is how grief works—it's the stumbling at the edge of hope and despair, joy and sadness» (p. 15), pero no se debe perder de vista que la esperanza es parte de este relato, pues, según Solnit (2016), «from an emergency new things come forth» (p. 12), reflexión que, para la autora, ha influido de forma decisiva en su manera de pensar (Cann y Rice, 2023).

La cuarta sección replica la estructura y forma de la anterior. Se centra en la descripción que la autora ofrece del bosque, ya calcinado por el fuego, mientras da un paseo por sus geografías devastadas: «but have never spoken / the language that parsed cones / and seeds to fine ash» (Rice, 2023, p. 72). Cuando Rice hace referencia al idioma que nunca ha hablado, parece querer decir que nunca ha tenido que expresar esta experiencia anteriormente en su escritura. Como señala en su entrevista con Cann (2023):

As soon as an experience is reshaped into a poem, it is no longer the lived experience and instead, becomes something new and partially unfamiliar. Language can never carry the whole experience. (Cann y Rice, 2023)

A la autora le resulta muy difícil plasmar con palabras la experiencia vivida en el momento, pues cree que no albergan tal poder. De hecho, Albrecht (2019) explica que, en su búsqueda de un término que expresase la relación entre la emoción humana y el estado biofísico de un lugar, los/as habitantes del Valle de Upper Hunter (un entorno natural que el autor estaba investigando por su devastadora situación) no eran capaces de expresar claramente cómo se sentían al ser testigos de que su entorno estaba siendo destruido por las incipientes minas, pues el idioma se desvelaba insuficiente para poder hacerlo (p. 37). A pesar de que luego acuñase el término *solastalgia* para este propósito, para Rice el lenguaje no puede apresar por completo el relato en sí, porque, al final, el emisor lo hace desde sus sentimientos o emociones, en vez de expresar un relato objetivo (Cann y Rice, 2023).

Por último, la quinta sección, que incorpora otra estrofa a su estructura, pone fin a la descripción del bosque. El uso del mo-

dal *may* enfatiza el contraste entre belleza y destrucción a lo largo del poema, pues en los primeros cinco versos el uso de *may* junto con elementos negativos que son consecuencia del incendio [«long for water», «be dust», «be drought», etc. (Rice, 2023, p. 73)] contrastan con la segunda parte del poema. Esta última parte abre una ventana al pensamiento de la autora, dado que expresa la conexión que mantiene con la naturaleza, afirmando que se mueve dependiendo de las hierbas altas «gathering sun» (Rice, 2023, p. 50), identificando el sol metafóricamente con el fuego, pues ambos elementos tienen la cualidad de quemar.

A modo de conclusión, cabe destacar que *solastalgia* podría ser un buen término para definir las emociones de la autora, porque siente una conexión y arraigo con esta zona. Es posible concluir que, a pesar de aceptar el cambio al que la naturaleza se somete por factores externos, su extremada sensibilidad ante la vulnerabilidad del mundo más que humano se hace presente en sus descripciones y en su profunda conciencia medioambiental. Y es que para Rice es un imperativo moral cuidar del hogar común de todos los seres (humanos y no humanos) que habitan la biosfera.

8.5. Conclusión

Dice la poeta y filósofa Jan Zwicky que «loss is perhaps the ultimate philosophical problem» (2011, p. L89). No en balde, la pérdida de cuanto nos es querido –humano y no humano– es inevitablemente fuente de sufrimiento y dolor. Rice es una poeta sensible a la pérdida a la que nos conducen la concepción del mundo natural y el modo de relacionarnos con lo no humano imperantes en las sociedades capitalistas. El fuego que arrasó el Valle de Okanagan fue motivo de inspiración que llevó a Rice a componer *Scorch*. La devastación que dejó tras de sí dio paso a la meditación sobre lo que tiene verdadero valor al margen del dinero, el poder y el éxito en el mundo occidental. En plena crisis medioambiental, la poesía de Rice nos recuerda que la genuina riqueza radica en una vida atenta y respetuosa con el mundo

más que humano, que comprende tanto a nuestros congéneres como a otras especies que pueblan este mundo. Rice abraza, en suma, una ontología horizontal, no antropocéntrica, en que todo ser viviente forma parte de una tupida urdimbre de relaciones fundada en la atención, el respeto y el cuidado recíprocos.

8.6. Referencias

- Abram, D. (1996). *The spell of the sensuous. Perception and language in a more-than-human world*. Pantheon Books.
- Albrecht, G. A. (2019). *Earth emotions: New words for a new world*. Cornell University Press.
- Bogard, P. (ed.). (2023). *Solastalgia: An anthology of emotion in a disappearing world*. University of Virginia Press.
- Cann, E. y Rice, N. (2023). *Entrevista sobre la colección de poesía «Scorch»*. The Artisanal Writer. <https://artisanalwriter.com/2023/07/05/scorch>
- CBC Books (2021). *Murmuration by Natalie Rice*. CBC. <https://www.cbc.ca/books/literaryprizes/murmuration-by-natalie-rice-1.6234407>
- Columba Poetry (2024). *Rice Bio*. COLUMBA. <https://www.columbapoetry.com/ricebo.html>
- Crutzen, P. J. y Stoermer, E. F. (2000). The Anthropocene. *The International Geosphere-Biosphere Programme Newsletter*, 41, 17-18. <http://www.igbp.net/download/18.316f18321323470177580001401/1376383088452/NL41.pdf>
- Heneghan, L. (2018). *Beasts at bedtime: Revealing the environmental wisdom in children's literature*. University of Chicago Press.
- Rice, N. (2020). *26 Visions of Light*. Gaspereau Press.
- Rice, N. (2023). *Scorch*. Gaspereau Press.
- Rice, N. (2024, 18 de noviembre). *Natalie Rice* [perfil en LinkedIn]. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/in/natalievrice/>
- Rice, N. (s. f.). *Natalie Rice*. Natalie Rice - Poet. <https://natalierice.ca>
- Snyder, G. (1990). «Tawny grammar». *The practice of the wild*. Counterpoint Press.
- Solnit, R. (2016). *Hope in the dark: Untold histories, wild possibilities*. Haymarket Books.
- Zwicky, J. (2011). *Lyric Philosophy*. Gaspereau Press.

Cultural Motivation in Language Learning: Exploring the Relationship Between Culture and Language Motivation in Korean as an L2 Students

M.^a JOSÉ SALINAS RANERO
Universidad de Córdoba

Abstract

In today's globalized world, intercultural competence is a necessity, emphasizing the need for skills and attitudes beyond linguistic and communicative abilities (Byram, 2020). This study explores the role of cultural motivation in second language learning, with a particular focus on learners of Korean. It examines the relationship between cultural motivation and the desire to learn the language. Cultural motivation is defined as the appreciation of a culture's traditions, customs, aesthetics, and lifestyle, which serves as an influence for learners to learn the language. This research involved 20 participants primarily from Spain, who were selected through snowball sampling (Goodman, 1961) based on their expressed interest in Korean culture and language. Data were collected using a validated questionnaire designed to find out how cultural factors influence learners' willingness to study a new language. Analysis of the responses revealed a significant relationship between cultural motivation and the desire to learn a language. These findings underline the importance of cultural engagement in language learning and provide valuable insights for educators and researchers interested in exploring the connection between cultural motivation and language learning.

9.1. Introduction

Nowadays, in a globalized world where intercultural competence is becoming a necessity, it is recognized that linguistic and

communicative skills, while essential, are not sufficient for successful communication. This highlights the need to develop new skills, knowledge, and attitudes that go beyond mere language proficiency. When it becomes clear that linguistic and communicative abilities, while crucial, are not enough for effective communication, there arises a need to cultivate additional skills, knowledge, and attitudes (Byram, 2020). This is where motivation plays a central role in second language learning. It influences the choices learners make, their willingness to engage in the learning process, the effort they expend, and their persistence over time (Dörnyei & Ushioda, 2011). This is particularly evident in the case of cultural motivation, where the appreciation for a culture's traditions, customs, history, or lifestyle becomes the driving force behind language learning. In such cases, learners are initially drawn to a culture, heritage, and practices. This connection often sparks a deeper desire to understand the culture in depth, leading them to learn the language. In turn, learning the language enhances cultural understanding, and exposure to culture fuels the desire to learn the language, this path is bidirectional. The focus of this research was to validate the instrument recognizing its existing limitations. The participants were selected using the snowball sampling method (Goodman, 1961) based on their expressed interest in Korean culture and language.

9.1.1. Language and culture

Language and culture cannot and should not be separated, as they are deeply interconnected. This relationship is reflected in the idea that learning a language inherently involves engaging with its associated culture. As Byram and Peiser state:

Language learning is linked to culture learning through the assumption that language and culture are inseparable and that full understanding of a language is only possible if learners have some knowledge of one or more countries where the language is spoken. (2015, p. 3)

This inseparability between language and culture has only increased its significance as our world becomes more and more interconnected. Since the 1990s, the connection between language and culture has grown more complex due to global mobility and the rise of multilingual communication in both physical and digital spaces (Kramsch & Zhu Hua, 2016). This growing complexity highlights the need to approach language learning not only as the acquisition of linguistic skills but also as an engagement with diverse cultural contexts shaped by globalization and multilingual communication. By integrating cultural elements into language instruction, educators can provide learners with a richer and more holistic educational experience, preparing them to navigate and appreciate the diverse cultural landscapes of an increasingly interconnected world.

9.1.2. Motivation, Intrinsic Motivation, and Definition of Cultural Motivation

The concept of motivation has been widely explored in second language learning, as it plays a critical role in initiating and sustaining the learning process. According to Dörnyei and Ushioda (2011), motivation is essential for understanding why individuals engage in certain actions and persist in their efforts. Although some student may be extrinsically motivated because of marks, their parents' appreciation, or the possibility to find better jobs, others are intrinsically motivated: «When they are intrinsically motivated, people experience work activities as an end in itself, such that the activity and its goal collide» (Fishbach & Wooley, 2022, p. 339). Therefore, when students are intrinsically motivated, they participate in an activity because they enjoy doing so. In fact, it may be more beneficial for students than extrinsic motivation.

Moreover, intrinsic motivation is more important than extrinsic motivation.

In intrinsic motivation, intrinsic interest in English and the intrinsic goal of understanding English culture are the two most important motives. Based on these results, implications and rec-

ommendations for future research are provided (Peng & Fu, 2021).

We think this is the case of culturally motivated learners, they are motivated by culture and not necessarily by the language, the benefits of speaking the language for academic or job purposes:

Cultural motivation is a new term supported by the literature (e.g., Brown (1994); Byram (2002); Kramsch (2011; 2012); Dörnyei (2011); and Coyle (2005)), which describes a desire to learn a new language because of the student's appreciation of the traditions, customs, aesthetics, history, or lifestyle of a country. This term describes a scenario where students learn first about a certain culture and, because of their desire to keep learning about the country and its people, they start learning the language as well. (Gómez & Salinas, 2023, p. 2)

In this regard, Korean as L2 learners exemplify culturally motivated students. Many are drawn to learning Korean not primarily for academic or professional reasons, but because of their appreciation for Korean culture, including its music, dramas, and food.

9.1.3. Examples of cultural motivation Korean and other languages

Currently, the accessibility of media has made it easier for individuals to engage with and experience different cultures. This seems to be the case as well with Korean as a second language students around the world:

Korean popular culture overall is taking advantage of the new active use of social media in transnational media consumption. The outbound scope of K-drama and K-pop reaches dispersed global audiences, most of whom are not Korean media consumers or fans. (Ju, 2018, p. 7)

Similarly, Wang and Pyun (2020, p. 31) emphasize that the growing interest in Korean language and culture is closely tied to the popularity of these dramas. Together, these observations

highlight how the global spread of Korean media, particularly K-dramas and K-pop, has sparked an increasing interest in Korean culture and language among diverse audiences worldwide. Therefore, we can say that these students are culturally motivated.

9.1.4. The importance of media

The influence of media is contributing significantly to the rise of cultural motivation, providing learners with opportunities to engage with cultural content in both educational and non-educational settings. Media has been increasingly utilized in classrooms to enhance cultural understanding. With teacher guidance, TV sitcoms can serve as effective tools to support cultural learning in the classroom (Raigón & Larrea, 2019).

Beyond the classroom, media can also serve as the first encounter with a culture, sparking an initial curiosity and motivation: The study reveals that respondents engage with pop culture media, like English films, music, and mobile phones, as a way to boost their motivation for learning English, free from the stress of specific learning objectives (Placer *et al.*, 2024).

These examples highlight how media, from TV shows to music and social platforms, acts as a bridge to cultural discovery. By making diverse cultures easily accessible, media not only inspires learners to explore associated languages and traditions but also fosters a deeper sense of connection and appreciation for cultural diversity.

9.2. Objectives

The main objective of this study is to validate the instrument recognizing its existing limitations and from it, the following research questions are outlined:

- R.Q.1. Is there a relationship between the perceived importance of culture and admitting that the language itself is a motivation?

- R.Q.2. The role of educational level in the perception of culture as a motivational element for language learning.

9.3. Methodology

This research focuses on 20 learners of Korean as a second language, from whom data have been gathered through an online interview. Interviews focused on participants' experiences and perceptions towards the Korean culture, and their motivation to study the language.

9.3.1. Participants

The participants studying Korean as a second language (L2) ($n = 20$) were selected using the snowball sampling method (Goodman, 1961), based on their interest in learning Korean as an L2 and exploring Korean culture. The majority of the participants are from Spain, with one exception: a participant who is from Latvia. The participants range in age from 15 to 54 years, with a significant group (6 out of 20) between 24 and 34 years old. Of the 20 participants, 17 are female and 3 are male. Regarding their academic backgrounds: 7 participants are either currently enrolled in or have completed a master's degree; 9 have completed or are enrolled in a bachelor's degree; 1 participant holds a Vocational Training diploma; 1 is studying at secondary school; and 2 participants have a PhD. In terms of other second languages spoken, 15 participants identify English as their main second language, 2 report German, and 1 mentions French. As for the duration of their Korean studies, 6 participants have been learning for less than a year, 2 for one year, 1 for two years, and 11 participants have been studying for over two years. Their identities were anonymised to ensure confidentiality, and the data were used strictly for research purposes.

9.3.2. Instrument

The instrument consists of a validated scale whose internal consistency (Cronbach's $\alpha = 0.829$) indicates a high level of reliability.

9.3.3. Procedure

The instrument was designed and validated through the Delphi method initially. Then, a cross-sectional study was implemented by using snowball sampling (Goodman, 1961), and it reached to 20 participants. Acknowledging the limitations of this type of sampling, it should be noted that the very nature of the study justifies the application of this type of sampling.

9.4. Results

As the limitations of the sample do not allow to carry out an analysis based on the tentative factors, researchers will explore the individual variables of the questionnaire.

RQ1. Is there a relationship between the perceived importance of culture and admitting that the language itself is a motivation?

To answer this question, which is crucial for this study, a correlation analysis has been implemented. The results obtained (Pearson correlation = .636, $p\text{-value} < .05$) showed that there is a significant correlation among the variables, therefore a higher perception of the importance of culture is linked to a higher evaluation of the language as a motivational factor. Correlation does not involve causality, so it is important to explore whether if there is a cause-effect relationship among the variables under study. A regression analysis was conducted in order to explore the relationship between the way in which participants perceived the importance of culture for language learning on the evaluation of the language as a motivation to study it. The results show a significant relationship between the variables with a R value of

0.636 and an R-squared value of 0.405. It implies that 40,5 % of the variance of the perception of the language as a motivating element is caused by the perception of culture as a motivating factor. Therefore, it aligns with the hypothesis that Korean learners are culturally motivated. To assess the significance of the model an ANOVA test has been conducted; its results ($F(1,10) = 6.803$, $p = 0.026$) are a good indicator of the significance of the model. Besides, the standardized β -value of the predictor (culture) is 0.636, being $t = 2.608$ and $p = 0.026$. It is also important to clarify that the variance inflation factor ($VIF = 1$) suggests that there are no issues with multicollinearity.

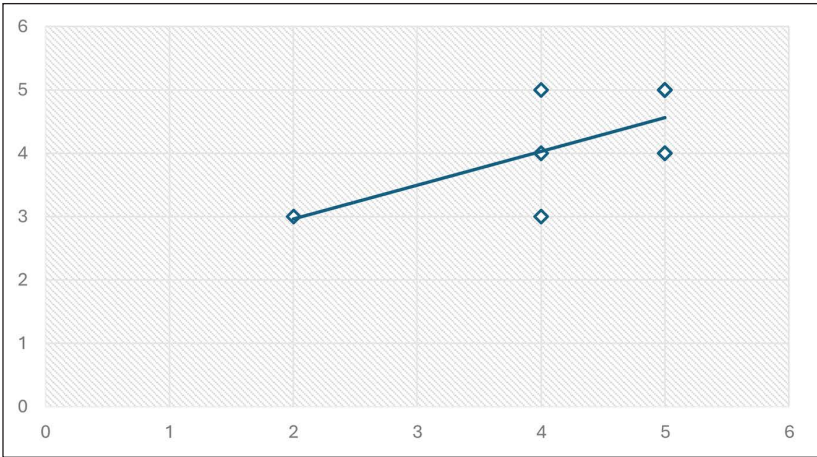


Figure 1. Relationship between cultural motivation as a motivator of language learning

RQ2. Does educational attainment have an influence on the perception of the importance of culture as a motivator for language learning in the case of the Korean language?

Taking into consideration that the sample belonged to western countries and that it may bias the results, an ANOVA test was conducted to explore whether education level is a variable that is linked to the perception of culture as a motivator. In this regard, participants with from upper secondary education (Bachillerato) obtained a mean score of 4.00 ($N = 1$) in the question regarding

to cultural motivation. The ones with a Bachelor's degree reported a mean of 4.20 ($N = 5$), whilst those with a Master's degree obtained a mean of 4.60 ($N = 5$). There was only a participant with a PhD who rated the importance as 5 out of 5 according to the Likert scale. The mean was 4.42 ($N = 12$) with a standard deviation of 0.900. It should be noted that not every participant answered this question as it was optional.

The ANOVA test was useful to compare the formerly mentioned means. Among the groups the results suggested that there were no significant differences as the F-value (0.306) was associated with a p-value (0.805) which outranked the conventional limit of 0.05. The sum of squares between groups is 0.917 with 3 degrees of freedom. It can be translated in the fact that importance attributed to culture for language learning does not vary across the different educational levels significantly.

9.5. Conclusion

The findings of this study provide significant insights into the relationship between cultural motivation and second language learning, particularly in the context of Korean as an L2 students. This perspective resonates with the results of the study, which not only validate the questionnaire through its internal consistency but also reveal, through exploratory factor analysis, 4 interesting dimensions of cultural motivation, despite the limitations posed by the small sample size. Cultural motivation emerges as a predictor of motivation toward the language itself, demonstrating a deeper connection beyond mere correlation. Participants' appreciation for Korean culture directly influences their willingness to learn the language. The study also finds that this cultural motivation does not vary significantly across educational levels, suggesting that culture can play a key role in language learning regardless of a learner's academic background. These findings reinforce the importance of integrating cultural elements into language education at all levels. The recognition of cultural motivation as a predictor of linguistic motivation highlights its poten-

tial to foster meaningful and engaging learning experiences for diverse groups of learners.

9.6. References

- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Byram, M. (2020). The responsibilities of language teachers when teaching intercultural competence and citizenship-an essay. *China Media Research*, 16(2), 77-84.
- Byram, M. and Peiser, G. (2015). Culture Learning in the Language Classroom. In J. M. Bennett (ed.). *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence* (pp. 205-208). SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483346267.n73>
- Coyle, D. (2005). *CLIL: Planning tools for teachers*. University of Nottingham.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson Education.
- Fishbach, A. and Woolley, K. (2022). The structure of intrinsic motivation. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9(1), 339-363.
- Gómez-Parra, M. E. and Salinas-Ranero, M. J. (2023). Exploring Cultural Motivation: Case Study on the Fascination with the Korean Language. In *Conference Proceedings. Innovation in Language Learning*, 2023. https://conference.pixel-online.net/library_scheda.php?id_abs=6189
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148>
- Ju, H. (2018). The Korean wave and Korean dramas. Oxford Research Encyclopedias. *Communication*, 10. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.715>
- Kramersch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354, 367. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>
- Kramersch, C. (2012). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127430>

- Kramsch, C. and Zhu Hua (2016). Language, Culture and Language Teaching. In G. Hall (ed.). *Handbook of English Language Teaching* (pp. 38-50). Routledge.
- Peng, R. and Fu, R. (2021). The effect of Chinese EFL students' learning motivation on learning outcomes within a blended learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(6), 61-74.
- Placer, M. F., Ngo, C., E., Nano C. G., Nano, S. and Calambro, A. (2024). Pop Culture and English Language Learning Motivation among Ab-English Students. *International Journal Corner of Educational Research*, 3(1), 39-46.
- Raigón Rodríguez, A. and Larrea-Espinar, A. (2019). The use of sitcoms for cultural learning in EFL: A workshop for university students. *Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 19(1), 131-156. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.02>
- Wang, H. S. and Pyun, D. O. (2020) Hallyu and Korean language learning: Gender and ethnicity factors. *The Korean Language in America*, 24(2), 30-59. <https://doi.org/10.5325/korelangamer.24.2.0030>

SECCIÓN 4:
PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS
SOCIOEDUCATIVAS

La competencia temática y la lucha contra la homofobia en el aula de inglés jurídico-económico a través de la traducción audiovisual didáctica

MARÍA LUISA RODRÍGUEZ MUÑOZ

Universidad de Córdoba

JENNIFER LERTOLA

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

En consonancia con el Objetivo 16 de Desarrollo Sostenible del Milenio que pretende «promover sociedades pacíficas e inclusivas», este trabajo muestra el diseño y los resultados de la implementación de una *lesson plan* de traducción audiovisual didáctica sobre homofobia en el mundo de la abogacía en el grado de Empresariales de la Università del Piemonte Orientale (Italia). Se puso en práctica en el aula de inglés con fines específicos en una sesión de 2 horas de duración con 24 estudiantes. Como objetivo principal se perseguía incorporar material sobre discriminación por razón de orientación sexual al tiempo que aumentar la adquisición de terminología jurídica relacionada en inglés, siguiendo la metodología del proyecto TRADILEX (2020-2023). De esta forma, se aplicó el modelo de *lesson plan* a una escena de la película *Philadelphia* (1993) que trata la demanda de un abogado seropositivo estadounidense contra su antiguo jefe. En la *lesson plan*, que consta de cuatro fases, el estudiantado cumplimentó un cuestionario de comprensión lectora con terminología jurídica y de discriminación por homofobia (*warm-up*), visualizó una escena en versión original con terminología legal (*video viewing*) y abordó el subtítulo al italiano de dicha escena (*AVT task*). Por último, reflexionó sobre la *lesson plan* en un debate en clase (*post AVT task*). Asimismo, contestó un pre- y un posttest para evaluar el impacto de la intervención sobre su competencia temática en inglés jurídico. Los resultados muestran altos índices de adquisición de vocabulario legal en inglés y abren nuevas vías de innovación en el aula de inglés empresarial desde una perspectiva inclusiva.

10.1. Introducción

De acuerdo con el informe de Alamino-Fernández y Alamino-Fernández de 2019 sobre la discriminación social en Italia, solo en ese año se registraron 803 incidentes de delitos por violencia y discriminación basadas en la raza, origen étnico, religión, orientación sexual e identidad de género. De hecho, Perry (2018) apuntó que el marco legal italiano no es lo suficientemente sólido para abordar todos los tipos de delitos de odio. Actualmente, el país implementa la Estrategia Nacional 2022-2025 LGBTQ+ en línea con el programa europeo del mismo nombre (Barilà Ciocca y Prearo, 2024) que implica la consecución de la igualdad ciudadana y no discriminación del colectivo LGBTQ+. En este sentido, el objetivo 16 de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU también plantea promover sociedades pacíficas e inclusivas en las que todas las personas se sientan seguras sin importar su origen étnico, religión u orientación sexual.

En lo concerniente a la universidad italiana, se han puesto en marcha planes en pro de la igualdad de género y la lucha contra la violencia machista como el de la Università di Bologna o la de Torino (Solera *et al.*, 2023). No obstante, no se han registrado iniciativas específicas para promover la inclusión por orientación sexual. Por ello, en este trabajo planteamos el diseño e implementación de una unidad didáctica en la que se abordó la concienciación sobre la homofobia al tiempo que se potenciaba la adquisición de vocabulario jurídico en el aula de inglés con fines específicos (ESP) para estudiantes de Empresariales de la Università del Piemonte Orientale. En esta materia, se debía desarrollar el conocimiento experto jurídico, que, según Valderrey Reñones (2002), abarca conceptos generales (fuentes y principios generales de derecho), conocimientos formales (procesos civiles y penales), competencias comunicativas (redacción jurídica, expresión oral y técnicas persuasivas), destrezas intelectuales (interpretación y argumentación) y destrezas profesionales (negociación). Se optó por la adquisición de léxico ligado a los conceptos generales y conocimientos formales en inglés en un caso fílmico sobre discriminación por orientación sexual y enfermedad.

A tal fin, se empleó la traducción audiovisual didáctica (TAD), esto es, la que:

[...] se centra en el diseño, desarrollo y aplicación de tareas didácticas en las que el alumnado tiene que subtitular, doblar, etc., un clip de vídeo utilizando distintas estrategias y haciendo uso de la tecnología disponible. (Fernández-Costales *et al.*, 2023, p. 22)

Esta metodología no solo se ha aplicado con éxito y aumento de la motivación al aprendizaje general del inglés, sino también al del ESP como demuestran propuestas empíricas sobre la aplicación de la TAD en el aula de Empresariales para mejorar la producción escrita (Ávila-Cabrera, 2022), la producción oral (Ávila-Cabrera, 2021) o ambas como expone Talaván (2006). Sus bondades también se han demostrado en disciplinas como el turismo (Ávila-Cabrera y Rodríguez-Arancón, 2021; Ibáñez-Moreno y Escobar, 2021) y el derecho y la traducción jurídica (Rodríguez Muñoz, 2019, 2020a, 2020b; Rodríguez-Muñoz y Lertola, 2023), entre otras. Asimismo, ha resultado muy fructífera para incrementar la conciencia de género en el aula de lengua extranjera (Tinedo Rodríguez, 2022, 2024a y 2024b) y de traducción (Rodríguez Muñoz, 2022; Ogea Pozo, 2023). Por ende, la combinación de competencias lingüísticas con el desarrollo de contenidos transversales convierte a esta herramienta en una de las más versátiles para lograr mejoras comunicativas y sensibilización sobre la igualdad.

10.2. Objetivos

Con la intervención didáctica que se describe en este trabajo se pretendió que el estudiantado alcanzara los siguientes objetivos:

- Acceder a material fílmico jurídico sobre homofobia.
- Conocer las bases del derecho estadounidense y su aplicación en los procesos de discriminación en el ámbito laboral y compararse las mismas con la situación italiana.

- Trabajar con terminología judicial estadounidense en espacios realistas.

Asimismo, a través del estudio vinculado a dicha intervención se pretendió conocer su eficacia en relación con la pregunta de investigación (PI): «¿Esta unidad formativa resulta útil para la transferencia de conocimientos temáticos generales y formales del derecho anglosajón a través de la adquisición de léxico especializado?».

10.3. Metodología

10.3.1. Participantes

En la intervención participaron 24 estudiantes de segundo curso del grado de Empresariales de la Università del Piemonte Orientale que asistían a una asignatura de ESP de 6 créditos ECTS con una duración de 50 horas (6 horas semanales). La asistencia no era obligatoria, pero se recomendaba encarecidamente. Como requisito de acceso, se exigía un nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR), mientras que el nivel final esperado era B2. La asignatura tenía como objetivo preparar a los estudiantes para afrontar con éxito situaciones comunicativas en su futuro entorno profesional.

10.3.2. Instrumentos

Se creó específicamente para la intervención una *lesson plan* (LP) de subtitulación didáctica interlingüística L2-L1 (de inglés a italiano) de 60 minutos en Google Formularios, que se desarrollaba en cuatro fases siguiendo la metodología de Talaván y Lertola (2022). En la primera, *warm-up* (10 minutos), el alumnado cumplimentó un cuestionario de comprensión lectora de un texto de 170 palabras con tres preguntas de respuesta múltiple sobre terminología jurídica y de discriminación por homofobia; en la segunda, *video viewing* (10 minutos), visualizó una escena de seis minutos de la película *Philadelphia* en versión original con terminología judicial,

con el objetivo de contestar a seis preguntas con respuesta múltiple sobre la misma; en la tercera fase, *AVT task* (30 minutos), acometió el subtítulo al italiano de un minuto de dicha escena usando el *software* AEGISUB en su ordenador portátil siguiendo las directrices de subtitulación para fines didácticos de la plataforma TRADILEX; para concluir, en la última fase, *post AVT task* (10 minutos), tenía que reflexionar sobre la *LP* a través de un breve debate en clase. Además, se diseñaron *ad hoc* un pretest y un posttest (ambos contenían diez preguntas con respuesta múltiples) para evaluar el impacto de la intervención sobre la competencia temática general y formal de inglés jurídico vinculado a derecho por discriminación laboral. Se recogieron observaciones sobre la intervención a través de una rúbrica de 8 ítems y una escala de tipo Likert de 5, usada en anteriores estudios (Lertola, 2021; Lertola y Goñi-Alsúa, en prensa), cumplimentada por parte de las dos investigadoras: una que realizaba la intervención y otra que solo observaba.

10.3.3. Procedimiento

Antes y después de la de intervención, se implementó un procedimiento estructurado en dos etapas, de 15 minutos cada una, para evaluar el impacto de la *LP* en la competencia temática del estudiantado. En primer lugar, se realizó el pretest a fin de medir el nivel de conocimiento temático inicial. A continuación, se desarrolló la *LP* durante 60 minutos. Posteriormente, se pasó un posttest para evaluar el desarrollo de la competencia temática tras la intervención. Asimismo, se cumplimentó la rúbrica de observación tanto durante como después de esta para recopilar información cualitativa sobre el desempeño de los estudiantes y su nivel de participación.

10.4. Resultados

Las rúbricas de observación manifiestan una gran motivación y concentración por parte del estudiantado con resultados de 4 o 5 en los 8 ítems. Cualitativamente, por las preguntas formuladas al profesorado, los/as participantes muestran satisfacción en re-

lación con dos aspectos: el lingüístico, por el reto de aprendizaje que supuso la terminología jurídica supuso y el tecnológico, por la novedad de utilizar *software* de subtítulado.

Respecto del análisis de los resultados del pre- y el postest, al tratarse de una muestra pequeña, empleamos la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Gracias a la misma constatamos la mejora de la competencia temática jurídica relacionada con la discriminación laboral como se muestra en la tabla y gráfico siguientes en los que la media de respuestas acertadas del estudiantado se incrementa tras la intervención al pasar de 4,96 a 6,29, como también lo hacen las notas mínimas (2/10) y máximas (10/10). Además, aumenta levemente la desviación típica tras la LP, lo que indica una mayor dispersión de las calificaciones en el postest.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del pre- y postest sobre competencia temática

	N	Media	Desviac.	Mínimo	Máximo
Pretest	24	4,96	1,967	1	8
Postest	24	6,29	2,136	2	10

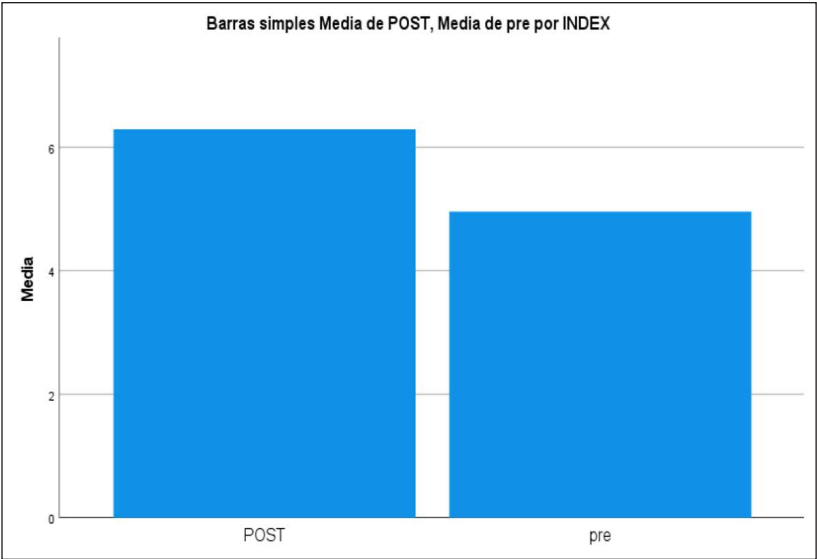


Figura 1. Comparativa de resultados de adquisición de la competencia temática

Aplicando la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, observamos solo 5 rangos negativos, 17 positivos y 2 empates, por lo que se demuestra la mejora de 17 participantes y, por ende, la eficacia de la LP. Asimismo, desde el punto de vista inferencial, se obtiene un p -valor de 0,005, lo que revela que el resultado es estadísticamente significativo por encontrarse por debajo de 0,05.

10.5. Conclusión

Podemos concluir que se han cumplido los objetivos de la intervención, puesto que el estudiantado ha trabajado de forma activa con material fílmico sobre derecho en casos de discriminación laboral por homofobia a través de la película *Philadelphia* en la que se muestran elementos conceptuales y formales de derecho angloamericano que han podido comparar con los propios del sistema italiano. Asimismo, a decir de la rúbrica de observación, se confirman los resultados de la literatura científica indicada en este estudio, que apunta que trabajar de forma colaborativa a través de la TAD aumenta la motivación del estudiantado.

Por último, en respuesta a la PI sobre la utilidad de esta LP para desarrollar la competencia temática en derecho anglosajón, esta se confirma a través de resultados satisfactorios descriptiva e inferencialmente, por lo que se plantea la necesidad de replicar esta metodología en el aula de ESP en el futuro.

10.6. Referencias

- Alamino-Fernández, A. F. y Alamino Fernández, P. (2022). *Informe 2019 sobre la discriminación social en Italia. PDSEItalia_2019*. OBETS Ciencia Abierta. Universidad de Alicante.
- Ávila-Cabrera, J. J. (2022). Improving oral production skills in the Business English class through creative dubbing. *ESP Today. Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 10(1), 99-122. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.1.5>
- Ávila-Cabrera, J. J. y Rodríguez-Arancón, P. (2021). The use of active subtitling activities for students of Tourism in order to improve

- their English writing production. *Ibérica*, 41, 155-180. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.41.155>
- Barilà Ciocca, F. y Prearo, M. (2024). Do paradigms matter in LGBT+ policymaking? Understanding Italian policies within the European framework. *Italian Political Science*, 18(2), 98-121.
- Fernández-Costales, A., Talaván, N. y Tinedo-Rodríguez, A. (2023). Didactic audiovisual translation in language teaching: Results from TRADILEX. *Comunicar*, 77, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-02>
- Ibáñez-Moreno, A. y Escobar, M. A. (2021). On the use of video description in an online collaborative writing project with ESP learners of tourism Studies. *Language Teaching Research Quarterly*, 23, 45-63.
- Lertola, J. (2021). Free commentary to enhance writing and speaking skills in EFL teacher training. *ESP Across Cultures*, 18, 125-140. http://dx.doi.org/10.4475/0062_7
- Lertola, J. y Goñi Alsúa, E. (en prensa). Didactic voice-over in Secondary Education to develop integrated language skills and raise ecological awareness: A case study with pre-service teachers. *Alfinge. Revista de Filología*, 36.
- Ogea Pozo, M. (2023). Fomentando la creatividad en el aula desde una perspectiva de género: la traducción audiovisual didáctica aplicada al videojuego Vona. *EPOS. Revista de Filología*, 39, 186-210.
- Perry, B. (2018). *In the name of hate: Understanding hate crimes*. Routledge.
- Rodríguez Muñoz, M. L. (2019). La adquisición del conocimiento experto en el aula de traducción jurídica y de inglés para juristas a través del análisis multimodal y la traducción a vista de películas y series. En: J. J. Gázquez Linares et al. (eds.). *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades* (pp. 699-712). Dykinson.
- Rodríguez-Muñoz, M. L. (2020a). La adquisición de terminología de especialidad mediante la traducción a vista y el subtítulo de películas en el aula de traducción jurídica: el caso de Philadelphia. En: S. Díaz y P. Guerrero (eds.). *Innovación metodológica para la investigación y docencia en Filología y Traducción: Casos prácticos* (pp. 125-150). McGraw Hill.
- Rodríguez-Muñoz, M. L. (2020b). La adquisición del conocimiento experto en derecho estadounidense a través del cine y la traducción pedagógica audiovisual: el caso de Marriage Story. En: M. Ogea

- (ed.). *La traducción audiovisual desde una dimensión interdisciplinar y didáctica* (pp. 161-177). Sindéresis.
- Rodríguez Muñoz, M. L. (2022). La identificación de los sesgos de género en derecho a través de la traducción multimodal. En: Guillén-Riquelme, A. (2023). *International Handbook of Innovation and Assessment of the Quality of Higher Education and Research* (vol. 1). Thomson Reuters.
- Solera, C. et al. (2023). *Gender Equality Plan - GEP*. Università di Torino. Strategia Nazionale LGBT+ 2022-2025 per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni per orientamento sessuale e identità di genere [Gobierno de Italia. 5 de octubre de 2022].
- Talaván, N. (2006). The technique of subtitling for business English communication. *RLFE - Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 11-12, 313-346.
- Talaván, N. y Lertola, J. (2022). Traducción audiovisual como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una propuesta metodológica. *Encuentro Journal*, 30, 23-39.
- Talaván, N., Lertola, J. y A. Fernández-Costales (2023). *Didactic audiovisual translation and foreign language education*. Routledge.
- Tinedo Rodríguez, A. J. (2022). Producción fílmica, género, literatura y traducción audiovisual didáctica (TAD) para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE). *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 140-161. <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9155>
- Tinedo-Rodríguez, A. J. (2024a). Effectiveness of didactic audiovisual translation and English for social purposes to foster language skills and gender awareness. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 33, 1-15. <https://doi.org/10.7203/realia.33.28285>
- Tinedo Rodríguez, A. J. (2024b). *Autoras que desafían el canon. Subtitulación didáctica, su efecto en el aprendizaje de lenguas y en la conciencia de género*. Comares.
- Università di Bologna. *Pari opportunità e identità di genere*. <https://www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/equita-diversita-e-inclusione/pari-opportunita-e-identita-di-genere>
- Valderrey Reñones, C. (2002). *Análisis descriptivo de la traducción jurídica (francés-español): aportes para su mayor sistematización* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca].

Acompañando procesos de inclusión sociolaboral de mujeres migrantes en situación de sin hogar

MARÍA DE LOS ÁNGELES OLIVARES GARCÍA
CLAUDIA ALONSO GARCÍA
SONIA GARCÍA SEGURA
Universidad de Córdoba (España)

Resumen

Las mujeres migrantes en situación de sinhogarismo constituyen un segmento de la población que a menudo se encuentra en una situación de vulnerabilidad extrema, enfrentándose a una serie de desafíos únicos en su día a día. En el ámbito laboral, estas mujeres se enfrentan a una serie de barreras adicionales: la discriminación basada en su condición de migrantes, la escasez de oportunidades laborales y las dificultades en el acceso y mantenimiento de la vivienda.

Esta situación supone el punto de partida de este trabajo de investigación cualitativa cuyo objetivo es analizar la situación sociolaboral de las mujeres migrantes sin hogar en la asociación Adoratrices Fuente de Vida en Córdoba. Para dar respuesta este objetivo y recoger datos, se utilizará la entrevista semiestructurada, centrando la mirada en las personas implicadas en el proceso de inserción laboral: las mujeres migrantes sin hogar y las profesionales que trabajan con este colectivo. El análisis de los datos aporta información sobre el perfil de la mujer migrante, siendo mayoritariamente de origen africano y de América del Sur; también se apuntan algunas causas que llevan a las mujeres migrantes a encontrarse en situación de sinhogarismo, así como las barreras y dificultades para el acceso y mantenimiento del empleo. Por otro lado, también se destaca el trabajo desarrollado por las entidades sociales comprometidas con este colectivo y con el trabajo en red cuya finalidad es la inclusión sociolaboral de migrantes sin hogar.

11.1. Introducción

En las últimas décadas, el fenómeno de la migración ha trascendido fronteras para convertirse en un tema de interés global. Gobiernos, organizaciones internacionales y la sociedad en general han dirigido su atención hacia este fenómeno, reconociendo su impacto multidimensional. Sin embargo, en medio de este complejo panorama migratorio, un grupo específico ha permanecido en las sombras de la investigación y la atención pública: las mujeres migrantes sin hogar.

Las mujeres migrantes sin hogar afrontan una serie de desafíos únicos que las colocan en una posición de extrema vulnerabilidad. A menudo, estas mujeres experimentan una combinación de discriminación de género, racismo y escasez de oportunidades laborales. La falta de un hogar estable y seguro agrava todavía más su situación, dejándolas en una posición de marginalidad y riesgo (Villa-Rodríguez *et al.*, 2023).

11.1.1. La migración femenina y el sinhogarismo

Como se recoge en el *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022* (Organización Internacional para las Migraciones, 2021), en el año 2020 había cerca de 281 millones de personas migrantes internacionales, una cifra equivalente al 3,6 % de la población mundial. Tal y como explican Sanz *et al.* (2016), la migración en sus diversas manifestaciones impacta profundamente en la identidad cultural y social, pudiendo afectar a las formas en que las personas se relacionan con su entorno y se desenvuelven en él.

Hoy en día, el incremento evidente de la participación de las mujeres en los movimientos migratorios de población, junto con una apertura conceptual hacia la figura de la mujer migrante en el ámbito de las ciencias sociales, ha permitido rescatarla del anonimato y reconocer su papel fundamental en estos procesos migratorios (Magliano, 2009). En este contexto, los estudios más recientes sobre género y migración apuntan que los procesos migratorios están influidos de manera significativa por las

relaciones de género, y que el género actúa como un principio estructurador fundamental en la migración. Un hecho innegable es la progresiva incorporación de las mujeres a los movimientos migratorios a escala mundial. En Europa, las mujeres representan el 51,6 % de la población migrante internacional (Naciones Unidas, 2020).

Las cuestiones vinculadas al origen configuran otro de los elementos básicos para abordar las desigualdades sociales que afectan a las mujeres migrantes. En esta línea, se sostiene que las situaciones de *sinhogarismo* de las mujeres migrantes son resultado de la intersección de diversos factores de desigualdad (Villa-Rodríguez *et al.*, 2023). En concreto, se produce una acumulación de desventajas, donde las mujeres deben afrontar diferentes desigualdades que afectan directamente a sus oportunidades económicas, políticas y sociales, por ser mujeres y migrantes (Vigoya, 2016).

11.1.2. Desafíos laborales de las mujeres migrantes

Uno de los ámbitos en los que se evidencian las desigualdades que venimos exponiendo es el ámbito laboral, donde se hacen patentes situaciones de discriminación y de falta de oportunidades laborales. Esta realidad repercute, a su vez, en otras esferas vitales como el acceso y mantenimiento de una vivienda digna. La discriminación por motivos de género y racial, así como las barreras lingüísticas y la falta de reconocimiento de cualificaciones, hacen que estas mujeres tienen que afrontar obstáculos significativos para acceder a un empleo y mejorar su situación económica. La falta de oportunidades no solo afecta a su capacidad para sostenerse a sí mismas y a sus familias, sino que también contribuye a la perpetuación de la desigualdad y la marginación en las sociedades de acogida.

Las mujeres migrantes en España a menudo afrontan diversas dificultades en la búsqueda de empleo, entre las que se pueden incluir las barreras lingüísticas, ya que el dominio del idioma español puede ser un desafío para algunas personas migrantes, lo que obstaculiza y limita su capacidad para comunicarse efectiva-

mente en el lugar de trabajo y en los procesos selectivos en la búsqueda de empleo. También el reconocimiento de cualificaciones representa una clara barrera en la inclusión laboral del colectivo que nos ocupa, debido a que, en algunos casos, las cualificaciones y la experiencia laboral de las personas migrantes pueden no ser reconocidas en España, lo que limita sus oportunidades de empleo en los ámbitos de formación y especialización. Este es un aspecto crucial para su inclusión en el mercado laboral (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2023).

Asimismo, la discriminación y el riesgo de rechazo en el proceso de contratación basada en la nacionalidad, origen étnico o situación migratoria de las personas puede dificultar su acceso al mercado laboral.

Otro rasgo que caracteriza los procesos de inclusión sociolaboral de estas mujeres es la precariedad en las condiciones laborales, relacionadas con empleos temporales, largas jornadas de trabajo y falta de protección laboral, como pueden ser empleos de servicios de limpieza o cuidados (Instituto Nacional de Estadística, 2020). Según el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2023), en 2021 el 89,1 % del total de contratos de personas migrantes eran de carácter temporal, siendo un 52 % mujeres, trabajando en empleos, en su mayoría, de cuidados y domésticos (Magliano, 2018).

De acuerdo con el estudio realizado por Herrero *et al.* (2013), el conocimiento limitado de los idiomas locales es citado por dos de cada diez como el principal obstáculo para encontrar empleo. También es relevante señalar que las responsabilidades familiares representan una clara barrera: el 16,7 % lo mencionan como el tercer obstáculo más importante para acceder a un empleo.

Otro aspecto a tener en cuenta es el acceso limitado a redes profesionales, porque la falta de conexiones y contactos en el país de acogida puede dificultar la búsqueda de empleo para las mujeres migrantes, ya que las oportunidades laborales con frecuencia se obtienen a través de redes personales, sociales y profesionales.

Del mismo modo, los obstáculos legales se convierten en una dificultad dada la situación administrativa de las mujeres migrantes, especialmente aquellas en situación irregular, pudiendo

crear barreras legales para acceder al empleo y para la formalización de contratos de trabajo.

Se revela, de este modo, que ser mujer y migrante en España es un factor determinante para el acceso al empleo, con una tasa de desempleo notablemente más alta entre este grupo demográfico. Los obstáculos expuestos anteriormente subrayan la necesidad de diseñar y desarrollar políticas y acciones que aborden las diversas dimensiones de la exclusión laboral a que se enfrentan las mujeres migrantes en España.

11.2. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es analizar la realidad sociolaboral de las mujeres migrantes en situación de sin hogar en la asociación Adoratrices Fuente de Vida en Córdoba. Los objetivos específicos que guían este trabajo son:

- Describir las características que definen al colectivo de mujeres migrantes sin hogar de la asociación Adoratrices Fuente de Vida en Córdoba.
- Identificar las principales causas que llevan a las mujeres migrantes a encontrarse en situación de sinhogarismo en la provincia de Córdoba.
- Analizar y describir las barreras y dificultades que encuentran las mujeres migrantes sin hogar de la asociación Adoratrices Fuente de Vida en Córdoba en el acceso y mantenimiento del empleo.
- Conocer y describir los servicios, programas y recursos implicados en los procesos de inclusión laboral de migrantes sin hogar de la asociación Adoratrices Fuente de Vida en Córdoba.

11.3. Metodología

Esta investigación sigue una metodología de tipo cualitativa que busca profundizar en la comprensión de una determinada reali-

dad, considerando tres elementos fundamentales: *a)* las perspectivas de las personas participantes en la investigación, que pueden diferir de las del investigador, *b)* el contexto sociocultural, y *c)* los procesos que influyen en la formación de estas perspectivas (Maxwell, 2019). Este estudio se lleva a cabo a través de un estudio de caso (Ballesteros, 2019) que, a su vez, tiene carácter instrumental, en el que se busca identificar y establecer patrones generales a partir de situaciones concretas.

11.3.1. Participantes

La investigación se lleva a cabo en el contexto específico de la asociación Adoratrices Fuente de Vida con la participación de dos perfiles relacionados de manera directa en el proceso de la inclusión laboral de las mujeres migrantes sin hogar: por un lado, las propias mujeres usuarias de la asociación y, por otro, las profesionales que trabajan en la entidad. En concreto, las participantes serán la directora del centro y la trabajadora social, debido a que son las personas que trabajan mano a mano con el colectivo de mujeres migrantes sin hogar y cuentan con una información relevante gracias a su experiencia laboral en dicho sector.

La entidad dispone de áreas y programas de actuación específicos para la inclusión laboral de este colectivo. Por un lado, el *área residencial* donde sus acciones se llevan a cabo mediante la acogida, la atención social, el acompañamiento, la formación integral, la inserción laboral de las mujeres migrantes sin hogar. Por otro lado, cuenta con el *área de autonomía e independencia* que se pone a disposición de aquellas mujeres que ya han acabado la fase residencial, donde se busca la autonomía e independencia de estas mujeres a través del acceso y mantenimiento de un puesto de trabajo (Adoratrices Fuente de Vida, 2023).

11.3.2. Instrumentos

El instrumento empleado en la recogida de datos de esta investigación es la entrevista semiestructurada, ya que, como explican

Díaz-Bravo *et al.* (2023), muestra una mayor flexibilidad, ofreciendo la posibilidad de ser modificada en función de las necesidades de las personas entrevistadas. Para el desarrollo de esta investigación, se han elaborado dos guiones de entrevista dirigidos a las participantes y el guion temático de estas entrevistas se ha organizado atendiendo cuatro dimensiones: 1) Perfil de las Mujeres Migrantes en Situación de Sinhogarismo (MMSH); 2) Proceso de inclusión formativa; 3) Proceso de inclusión laboral; y 4) Dimensión 4: Sobre la orientación laboral a MMSH.

11.3.3. Procedimiento

Esta investigación sigue un proceso compuesto por cuatro fases principales, conforme a lo señalado por Rodríguez *et al.* (1996). En la primera fase preparatoria se ha comenzado con el diseño de la investigación que implica establecer los objetivos que se pretenden lograr con el estudio y esbozar la metodología que se utilizará en las etapas subsiguientes. Además, se ha efectuado una revisión exhaustiva de la literatura científica y se ha establecido contacto con la entidad colaboradora. En la segunda fase de trabajo de campo, se han elaborado los guiones de entrevistas y se han realizado las entrevistas con las participantes seleccionadas. Posteriormente, en la tercera fase, se han transcrito las entrevistas con la finalidad de realizar un análisis descriptivo del discurso. Por último, en la fase de discusión, conclusiones y propuestas, se ha redactado el informe final que incluye la información analizada en la etapa anterior. Asimismo, se presentarán y difundirán los resultados obtenidos en primer lugar a las participantes protagonistas y la entidad y, en segundo lugar, en diferentes foros de interés para compartir los hallazgos del trabajo.

11.4. Resultados

En esta sección se exponen algunos de los resultados de la investigación sobre el proceso de inclusión sociolaboral de mujeres

migrantes sin hogar de la Asociación Adoratrices Fuente de Vida en Córdoba, los cuales se vinculan directamente con los objetivos general y específicos. En cuanto al primer objetivo específico, «describir las características que definen al colectivo de mujeres migrantes sin hogar de la Asociación Adoratrices Fuente de Vida en Córdoba», y a partir de la información extraída de las entrevistas realizadas, los primeros resultados dibujan un perfil de mujeres de origen africano y de América del Sur, con edades comprendidas entre los 18 y los 30 años y con escasa formación.

El segundo objetivo específico, centrado en identificar las principales causas que llevan a estas mujeres a encontrarse en situación de sinhogarismo, se responde con los primeros datos extraídos de las entrevistas, donde se puede deducir que las causas principales se relacionan con la doble discriminación por ser mujeres y migrantes y que, a su vez, genera serias barreras para encontrar y mantener un empleo y conciliarlo con el cuidado de menores.

En cuanto al objetivo específico 3, «analizar y describir las barreras y dificultades que encuentran las migrantes sin hogar de la asociación Adoratrices Fuente de Vida en Córdoba en el acceso y mantenimiento del empleo», se concluye que las principales barreras y dificultades que afronta este colectivo están relacionadas con el carácter temporal de los empleos, trabajos precarios y dificultades con el aprendizaje del idioma del país de acogida.

Por último, el cuarto objetivo específico se centra en conocer y describir los servicios, programas y recursos implicados en los procesos de inclusión laboral de migrantes sin hogar de la asociación Adoratrices Fuente de Vida en Córdoba. A lo largo de esta investigación se ha tenido acceso y se ha concretado un listado detallado de los servicios y programas ofrecidos por esta entidad y que están destinados a la inclusión laboral de migrantes sin hogar. Los resultados muestran un mapa de las redes de apoyo generadas por la asociación con otras entidades, tanto públicas como privadas, tales como el Servicio Andaluz de Empleo, la Fundación Don Bosco, la organización CIC Batá, Acción laboral y Crea empleo, que contribuyen a los procesos de inclusión laboral de estas mujeres.

11.5. Conclusión

Este estudio se desarrolla en el marco de un proyecto más amplio titulado «Mujeres migrantes en situación de sin hogar: trayectorias de vida frente al machismo, el racismo y la pobreza», financiado por el Plan Propio de Investigación de la Universidad de Córdoba, UCOImpulsa. La investigación ha permitido comprender y visibilizar la realidad de un colectivo del que encontramos escasas evidencias científicas y sobre el que debemos continuar profundizando: las mujeres migrantes en situación de sin hogar.

A través de este estudio, centrado en la Asociación Adoratrices Fuente de Vida en Córdoba, hemos podido conocer la labor que realizan distintas entidades sociales que trabajan con mujeres migrantes, siendo el trabajo en red y colaborativo la principal fortaleza de sus actuaciones. En este sentido, destaca la finalidad última de la intervención: la plena inclusión social de la persona.

A lo largo de esta investigación hemos podido conocer historias de vida de diferentes mujeres migrantes en situación de sin hogar que nos han ayudado a comprender, desde un enfoque vital y experiencial, el carácter interseccional de una realidad compleja e injusta; las barreras a las que se han enfrentado y a las que siguen enfrentándose en su camino hacia un empleo estable y una vida digna. Cada obstáculo representa un desafío único que requiere una respuesta individualizada y sensible por parte de los profesionales del tercer sector y de la administración pública.

11.6. Referencias

- Adoratrices Fuente de Vida (2023). *Memoria Anual 2023*. <https://adoratricesfuentedevida.com/memoria-de-actividades-2023>
- Herrero, M. J. M., Elordui-Zapaterietxe, A. F. y Márquez, G. M. (2013). Mujer inmigrante y mercado laboral en el País Vasco: un acceso precario al empleo. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria = Revista de Servicios Sociales*, 53, 91-107. <http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147.53.07>

- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2020). *Encuesta de Población Activa (EPA): Mujeres migrantes en el mercado laboral español*. <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/EPA1T24.htm>
- Magliano, M. J. (2018). Mujeres migrantes y empleo doméstico en Córdoba: luchas y resistencias frente a formas de explotación y violencia laboral. En: Borgueaud-Garciandía, N. *El trabajo de cuidado*. Fundación Medifé. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/551238>
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2023). *Situación de las personas migrantes y refugiadas en España. Informe Anual 2022*. Foro para la integración de los inmigrantes. https://www.inclusion.gob.es/documents/1652165/2966006/INFORME_FISI_2022.pdf/eb4e20b3-84e9-48bf-b0e1-49fe13bbfb20?t=1689669175925
- Naciones Unidas (2020). *International Migrant Stock*. <https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock>
- Organización Internacional para las Migraciones (2019). *Informe anual 2019*. https://governingbodies.iom.int/es/system/files/es/council/111/C-111-5%20-%20Informe%20Anual%20de%202019_0.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones (2021). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa. *Metodología de la Investigación Cualitativa*, 1, 62-78.
- Vigoya, M. V. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/80372>
- Villa-Rodríguez, K. G., de la Fuente-Roldán, I. N. y Sánchez-Moreno, E. (2023). Una aproximación a la exclusión residencial que afecta a las mujeres migrantes: el sinhogarismo oculto. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 18(2), 397-418. <https://doi.org/10.14198/obets.22951>

Aulas sin rejas: transformando vidas a través de la educación

RAFAEL CARLOS ORTEGA NAVARRO

MARÍA ÁNGELES RECIO RAMÍREZ

Universidad de Córdoba

Resumen

El centro de internamiento de menores infractores (en adelante, CIMI) es un equipamiento especializado en el que por orden judicial ingresa el menor para cumplir una medida privativa de libertad y un espacio físico donde desarrollará parte de su historia de vida. Su finalidad es dar cumplimiento a esa medida mediante un modelo socioeducativo de intervención individualizado, en un marco de contención y una configuración organizativa y dinámica altamente estructurada. En Andalucía, en 2023, hubo 3885 menores entre 14 y 17 años inmersos en procesos judiciales (Ruíz Benítez, 2024). En la presente investigación se ha utilizado un enfoque integral que encuadra los diferentes ámbitos involucrados en el desarrollo sociofamiliar del menor en un contexto amplio de aplicación que abarca la dimensión normativa y la experiencia profesional en Justicia Penal Juvenil. Se ha extraído información de fuentes estadísticas y doctrinales, pero dada la naturaleza y sensibilidad de los datos existe gran dificultad para su recopilación y difusión.

12.1. Introducción

La educación en el CIMI se fundamenta en la LO 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM) y su reglamento que establece un enfoque educativo y resocializador, priorizando el interés superior del menor privado de libertad, garantizando su derecho a la educación como instrumento para el fomento de sus habilidades sociales, pensamiento crítico y resolución pacífica de conflictos.

En este contexto, el CIMI se concibe como un espacio de cumplimiento de medidas judiciales privativas de libertad y como un modelo socioeducativo de intervención donde se promueve una nueva perspectiva y oportunidad para la construcción de un futuro mejor a través del Proyecto Socioeducativo del menor y de los predictores para prever la delincuencia, particularmente a través de dos contribuciones: supervisión y disciplina (Loeber y Dishion, 1983).

La vida en el CIMI se rige por normas de convivencia que permiten una coexistencia pacífica facilitando la consecución de objetivos educativos y de reinserción social. Se enfatiza la importancia de la participación del menor, respeto a sus derechos fundamentales y la creación de un ambiente que, aun siendo marcadamente restrictivo, promueva el desarrollo personal y la preparación para su vida en libertad. El éxito educativo que se pretende alcanzar fortalece la confianza en sí mismo del menor ajustándose los programas educativos a sus necesidades.

La educación en el CIMI busca no solo ser la llave para transformar vidas, sino también reducir la agresividad, los conflictos, la reincidencia y facilitar herramientas y valores que permitan reintegrarse exitosamente en la sociedad (Rutter, 1990).

12.1.1. Proyecto Educativo en el CIMI

Desde el CIMI se plantea un proceso educativo integrador con principios normalizadores evitándose que el menor pueda sentirse excluido o que se conozca su condición de interno en su centro educativo.

El Proyecto Educativo del CIMI contempla la realidad de muchos menores en edad escolar obligatoria que ingresan en el centro y presentan un historial educativo de fracaso escolar, alto grado de absentismo y retraso escolar con respecto a su propia edad, entre ellos, algunos pertenecientes a minorías étnicas o culturales. Por ello, el trabajo en el área escolar tiene que conseguir una educación integral a través de un proceso educativo diversificado y adaptado a las circunstancias personales del menor. En este sentido, hemos de tener presente lo establecido en el RD 126/2014, de

28 de febrero en el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria o en un grado superior RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato, trabajando desde un entorno lo más normalizado posible sin olvidar la integración de menores infractores con diferente diversidad funcional.

12.1.2. Programas específicos de intervención en el CIMI

El CIMI realiza programas de intervención personalizados con los menores para disminuir los factores de riesgo, entendiendo que la eficacia de los programas de formación profesional debe acompañarse de actividades terapéuticas (Wilson y Lipsey, 2000). Este entorno escolar puede disminuir las probabilidades de comportamientos delictivos en el futuro, o a sensu contrario, el desarrollo de conductas de ayuda, solidaridad, cooperación y comunicación interpersonal eficiente que los acompañarán a lo largo de su trayectoria vital. Es necesario que el menor perciba la importancia de su implicación en estos programas, llegando, incluso, al uso de la confrontación, que es recomendable siempre que se haya producido un vínculo previo con el menor o se haya conseguido un relación muy empática menor-educador para que sea efectiva (Glasser, 2002).

Este derecho a la educación del menor privado de libertad constituye una noción fundamental, orientada a salvaguardar valores constitucionales esenciales como la dignidad humana y el principio de igualdad, pilares de la convivencia. Debe plantearse si ello es posible sin una intervención sobre las vulnerabilidades familiares y sociales en su globalidad (Uceda y Maza, 2006). Así, podemos numerar como competencias clave que el menor debe adquirir: el derecho a comunicarse en su lengua materna; una competencia matemática y en ciencia y tecnología que comprenda la utilización de procesos matemáticos en cálculo mental y en escritura para afrontar resolución de conflictos; la competencia digital a través del uso de las nuevas tecnologías y competencias cívicas e interpersonales en su participación social.

Dentro de los programas específicos de intervención podemos numerar, entre otros:

- Aprender a aprender: establecer competencias básicas para organizar el aprendizaje en solitario o en grupo, con el objetivo de adquirir, evaluar y asimilar nuevos aprendizajes.
- Ánimo emprendedor: provocar cambios causados por factores externos y su aceptación por el menor.
- Refuerzo escolar: reforzar aquellas carencias escolares para superar los estudios o mejorar las calificaciones académicas.

12.1.3. Perfil del alumnado en el CIMI

El historial académico del menor está marcado, a menudo, por un alto grado de absentismo y fracaso escolar, presentando un retraso evolutivo en la adquisición de destrezas cognitivas que repercuten en su inadaptación social, y que son consecuencia de las características sociales y psicológicas del alumnado, por lo que se requiere una intervención educativa especial. Estas dificultades de aprendizaje se pueden concretar en: falta de motivación para realizar tareas escolares; déficit cognitivo; baja capacidad de comprensión; escaso o nulo desarrollo de habilidades instrumentales básicas; privación de libertad por cumplimiento de medida judicial y baja autoestima en el mundo formativo/académico.

12.2. Objetivos

Los objetivos del proceso formativo se establecen en la Convención de los Derechos del Niño (art. 40): fomentar en el menor el sentido de la dignidad; fortalecer su respeto por los derechos humanos y las libertades de los demás; su reintegración social como criterio de actuación; y la asunción de una función constructiva de la sociedad.

Las metas que se persiguen en el CIMI son: ofrecer al menor herramientas y estrategias para su reinserción escolar desde un

primer momento, y posteriormente facilitar su acceso al mercado laboral para su reinserción social; desarrollar sus potencialidades; atender sus necesidades educativas especiales; incrementar su nivel de competencia individual, escolar y social (conductas prosociales); desarrollar el ámbito de su autonomía y autocontrol, tanto escolar como social; desarrollar el pensamiento cognitivo; potenciar el sentido de la responsabilidad; mejorar sus habilidades sociales; adquirir una actitud positiva hacia el estudio y aprender a trabajar en equipo, ayudando y compartiendo.

12.3. Metodología

12.3.1. Participantes

La intervención socioeducativa no puede ser cerrada, sino, más bien, abierta y flexible. Es necesario estar preparado para cualquier incidencia con la finalidad de ir ajustándose a las necesidades del grupo/clase y a las que cada alumno/menor tiene, atendiendo a su ámbito personal y a su régimen de internamiento. Además de su medida privativa de libertad pueden tener que cumplir con la asistencia obligatoria a diversos programas como son: agresores sexuales, delitos violentos, maltrato en el ámbito familiar, tratamiento en deshabituación de tóxicos, tratamiento ambulatorio en salud mental...

El perfil de estos menores muestra, en general, como denominador común el fracaso escolar, absentismo crónico, capacidad académica mínima o habilidades sociales y académicas distorsionadas. Estas circunstancias influyen en la organización de las actividades a desarrollar en el aula del CIMI. Los objetivos planteados justifican que esta metodología se ajuste al principio de la complementariedad de métodos (Creswelll, 2003) para darles respuesta.

12.3.2. Instrumentos

Al menor se le pasa una «prueba de nivel escolar» cuando ingresa en el CIMI, comprobando, aparte de de la información oficial académica, su nivel real de conocimiento (Ortega Navarro, 2019). Según los resultados obtenidos y sus necesidades, se le incorpora a un nivel educativo.

El contenido de esta «prueba de nivel» consiste en ejercicios sobre comprensión lectora, cálculo matemático, ciencias sociales, naturales y grado de redacción. También han de responder a preguntas que versan sobre su comportamiento y su interés por el aprendizaje, el trabajo grupal, autonomía...

Por último, se solicitan al centro escolar informes sobre sus calificaciones, evolución e informe pedagógico. A veces, se mantiene su matrícula en su Centro escolar de referencia y en otros, se le matricula en el Instituto Provincial de Formación de Adultos en el Nivel 1 –1.º y 2.º de la ESO–, o el Nivel 2 –3.º y 4.º de la ESO– o en el Centro de Educación Permanente en Formación de base, Nivel 1 y Nivel 2.

La programación en la asistencia escolar se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias conforme a la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. No solo se transmiten conocimientos, sino también se enseña por qué, cómo o cuándo aplicar estos conocimientos, sin olvidar la utilización de las aulas TIC.

12.3.3. Procedimiento

El CIMI dispone de aulas de diferentes niveles educativos atendiendo a los resultados de las pruebas de conocimientos realizadas, ubicándose el menor en:

- *Nivel de alfabetización*: presentan analfabetismo funcional, bajo nivel de lectoescritura y cálculo, déficit en el aprendizaje, inmigrantes y con competencias curriculares de primer ciclo de educación primaria. Se utilizan métodos sintéticos, desde

lo abstracto a lo más concreto para seguir con métodos analíticos que se inician desde unidades mayores (frases) para finalizar con unidades pequeñas (sílabas).

- *Los neolectores*: finalizan su proceso de alfabetización y requieren de ayuda en lectoescritura. Dentro de este nivel de alfabetización se encuentra el «nivel de formación de base» que son menores alfabetizados, pero académicamente equiparados a Educación Primaria.
- *Nivel medio*: 2.º y 3.º ciclo de Educación Primaria. Nivel avanzado: Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Prueba libre acceso al título de la Enseñanza Secundaria Obligatoria; Prueba libre acceso Ciclo Formativo Grado Medio y Grado Superior. Menores matriculados en el IPFA y Centros de Educación Permanente. Se imparten las asignaturas: Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Ciencias Sociales, Educación para la Ciudadanía e Idioma extranjero.
- *Nivel postobligatorio*: estudios universitarios.

El proceso de aprendizaje del menor debe ser continuo e integrador, implicándose el personal educativo del CIMI y los menores en la misma proporción.

12.4. Resultados

La educación en las aulas aprendiendo a hablar, escuchar, leer y escribir ha resultado un instrumento óptimo para la resolución de conflictos. Se consigue que el personal educativo tenga con el menor un trato paciente, de atención individual y de escucha, siendo consciente de la necesidad que tiene de recibir más apoyo y atención, evitando que se vuelva a convertir en protagonista de violencia sin sentido o en buscar iguales disruptivos, reincida en su consumo de drogas o quebrante su medida. Con ello, se logra conocer las consecuencias de los actos, grado de responsabilidad y el establecimiento de un sistema de cooperación que prepare al menor para que implemente este conocimiento en su futura vida en libertad. Se consigue que el menor se convierta en sujeto res-

ponsable y comprensivo, considerando a los demás como personas valiosas y no como un medio para lograr fines egocéntricos, reduciendo la conflictividad y previniendo su reincidencia.

12.5. Conclusión

Todo aprendizaje de la competencia escolar comprende, más allá de los conocimientos, un conjunto de habilidades y actitudes competenciales que el menor infractor debe adquirir. Con la llegada de la LORPM (2001), se han tenido en cuenta factores en el comportamiento delictivo de estos menores: comportamiento disruptivo en clase, delitos de daños en el centro escolar, bajo rendimiento, problemas con el grupo de iguales y con el profesorado, analfabetismo, dificultades con el idioma en menores inmigrantes, desfase curricular en determinados grupos inmigrantes o minorías étnicas, entre otros, que se han tenido en cuenta para intervenir con el menor durante el cumplimiento de su medida privativa de libertad.

Estas intervenciones se han dirigido a modificar aquellos factores dinámicos que dependen directamente de la intervención educativa en el CIMI en función del régimen de internamiento. Se aplica un modelo de competencia social que genera un elevado compromiso no solo con las actividades escolares, sino que supone una disminución de conflictos. La función educativa en habilidades académicas (Sánchez Escudero, 2019) como el diseño curricular, la programación, promoción de valores prosociales, la interacción con figuras de autoridad (profesores) y con el grupo de iguales han favorecido el proceso socioeducativo del menor y una reducción de expedientes sancionadores en la resolución de conflictos, ofreciendo un contexto educativo estructurado en un clima de participación y colaboración.

12.6. Referencias

Andrews, D. A. y Bonta, J. (1994). *The psychology of criminal conduct* (2.^a ed.). Anderson.

- Creswell, J. W. (2003). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2.^a ed.). University of Nebraska.
- Glasser, W. (1972). *La Reality Therapy: Un nuevo camino para la psiquiatría*. Narcea.
- Guirao González, A. y Bas Peña, E. (2013). *Intervención jurídica y socioeducativa de las menores infractoras en centros de internamiento. Una revisión preliminar* (pp. 113-114). Universidad de Murcia.
- Lipsey, M. W. y Wilson, D. P. B. (1998). Effective intervention for serious juvenile offenders. En: R. Loeber y D. P. Farrington (eds.). *Serious and violent juvenile offenders* (pp. 313-345). Sage.
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1986). Factores familiares como correlatos y predictores de los problemas de conducta y la delincuencia juvenil. En: M. Tonry y N. Morris (eds.). *Crime and justice* (pp. 29-149). University of Chicago Press.
- Ortega Navarro, R. C. (2019). *El régimen jurídico del menor privado de libertad en los centros de internamiento de menores infractores* (pp. 139-161). Aranzadi.
- Ruiz Benítez, B. (2024). *Justicia juvenil. Informe OIAA 2024*. Junta de Andalucía. Consejería de Inclusión social, Juventud, Familias e Igualdad. Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía. Observatorio de la Infancia y Adolescencia de Andalucía (OIAA). https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=8755
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En: J. E. Rolf *et al.* (eds.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge University Press.
- Sánchez Escudero, J. P., Medina Gómez, C. y Gómez Toro, Y. (2019). Destrezas académicas y velocidad de procesamiento. Modelos predictivos del rendimiento escolar en básica primaria, en: *Psychología: Avances de la Disciplina*, 13(1), 25-39.
- Uceda i Maza, F. X (2006). *XI Conferencia de Sociología de la Educación*, Santander, 22, 23, y 24 de septiembre de 2006. Coord. García Lastra, M., Calvo Salvador, A., Osoro Sierra, J. M. y Rojas Pernía, S. Alzira: Germania.

Hacia la inclusión de personas mayores de contextos rurales: proyecto de intervención educativa

CARMEN GIL DEL PINO

Universidad de Córdoba (España)

MARÍA GARCÍA-PÉREZ CALABUIG

UNED (España)

MARÍA COPÉ GIL

Universidad de Córdoba (España)

MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ CARMONA

Universidad de Córdoba (España)

Resumen

El envejecimiento de la población que se está produciendo a nivel mundial es particularmente acusado en España como resultado de su baja natalidad, muy inferior a la tasa de reemplazo, y del sostenido aumento de la esperanza de vida, que en 2040 alcanzará los 85,8 años. A ello se suma en las zonas rurales el éxodo de personas jóvenes. Como consecuencia, la España rural ha alcanzado un grado de envejecimiento muy por encima del de las zonas urbanas.

Este trabajo contiene un programa de educación integral para ser aplicado en una zona agraria de la provincia de Córdoba (España) con el objetivo de mejorar la calidad de vida y la participación social de su población mayor. Las actividades se distribuyen en tres ámbitos: promoción de la salud y autonomía personal, desarrollo cognitivo y emocional y relaciones con el medio. Se espera que el programa consiga que los destinatarios alcancen una existencia más plena, comprometida y feliz.

13.1. Fundamentación teórica

Si admitimos, con Caride (2005), que la pedagogía social aporta conocimiento orientado a resolver problemas sociales y mejorar la vida de las personas, el trabajo que presentamos es una legítima contribución a la misma, al centrarse primero en el estudio de dos importantes características de la sociedad actual –revolución demográfica y aprendizaje a lo largo de la vida– y proponer después una iniciativa de educación gerontológica holística orientada a fomentar el envejecimiento activo y saludable.

13.1.1. El envejecimiento de la población

Desde finales del siglo pasado, casi todos los países del mundo experimentan un envejecimiento poblacional como resultado de un considerable descenso de la natalidad y un progresivo aumento de la esperanza de vida. Según el *World Population Prospects 2019*, en 2018 la población mayor de 65 años superó a la de menos de 5. El índice de envejecimiento (IE) crece visiblemente a nivel mundial y en España de manera más acusada. De acuerdo con las Proyecciones del Instituto Nacional de Estadística 2022-2072 (INE, 2022), si en 2022 la población con más de 65 años constituía el 19,97 % del total, en 2037 supondrá el 26,0 %. En Córdoba conforma ya el 20,51 % del total. Así lo reflejan los indicadores demográficos básicos referidos a 2023 del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2023). La provincia cerró el año con una edad media de la población de 44,38 años, cifra récord en lo que a envejecimiento se refiere, por encima incluso de la media española, que se situó en 44,19 años.

Tal cambio demográfico entraña nuevos desafíos no solo para proveer de bienestar y calidad de vida a las personas mayores, sino también para propiciar su participación e inclusión social, tal y como plantea la Declaración Ministerial de Viena (Naciones Unidas, 2012), que en su punto 5 plasma la responsabilidad que al respecto asumen los países firmantes y el nuevo patrón de persona mayor con pleno derecho a experimentar un *envejeci-*

miento activo, definido por la Organización Mundial de la Salud (2002, p. 79) del siguiente modo:

[...] el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen [...] y participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades.

13.1.2. El aprendizaje a lo largo de la vida como necesidad ontológica

El aprendizaje a lo largo de la vida (*life long learning*, LLL) hunde sus raíces en los informes *Aprender a ser* (Faure, 1972) y *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), ambos de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Edgar Faure en 1972 y por Jacques Delors en 1996. En el segundo documento se establece que la educación se ha de basar en cuatro pilares: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a convivir* y *aprender a ser*. Y, dado que es un derecho humano inalienable y el único modo de autorrealización, es preciso extenderla universalmente, sin fragmentaciones ni trabas.

En un mundo de interconexión global y cambios rápidos, el aprendizaje es una actividad que ocupa toda la vida y que está integrado en el mundo real del trabajo, la acción cívica y la participación social. (Domínguez Figueredo, 2019, p. 10)

La educación es, pues, un imperativo categórico. Privar de ella es privar de la humanidad.

13.2. Programa de educación integral de personas mayores de zonas rurales

Se presenta, a continuación, un programa para ser implementado en la comarca de Los Pedroches de Córdoba (España).

13.2.1. Contextualización y descripción del territorio

La mancomunidad de Los Pedroches es una penillanura de 3612 km² situada en las estribaciones septentrionales de Sierra Morena, marcando la división entre las Cuencas del Guadiana y del Guadalquivir, hecho geográfico que le confiere personalidad de comarca natural e histórica. Está formada por diecisiete municipios, a saber: Alcaracejos, Añora, Belalcázar, Cardena (con las pedanías de Azuel y Venta del Charco), Conquista, Dos Torres, El Guijo, El Viso, Fuente la Lancha, Hinojosa del Duque, Pedroche, Pozoblanco, Santa Eufemia, Torrecampo, Villanueva del Duque, Villanueva de Córdoba y Villaralto.

Tabla 1. Número de habitantes de la mancomunidad de Los Pedroches (2023)

	Total	Hombres	Mujeres
	2023	2023	2023
14003 Alcaracejos	1.493	728	765
14006 Añora	1.507	745	762
14008 Belalcázar	3.138	1.545	1.593
14016 Cardena	1.437	725	712
14020 Conquista	371	187	184
14023 Dos Torres	2.383	1.199	1.184
14028 Fuente la Lancha	354	179	175
14034 Guijo, El	341	177	164
14035 Hinojosa del Duque	6.579	3.243	3.336
14051 Pedroche	1.485	734	751
14054 Pozoblanco	16.946	8.235	8.711
14061 Santa Eufemia	710	351	359
14062 Torrecampo	1.003	494	509
14069 Villanueva de Córdoba	8.460	4.194	4.266
14070 Villanueva del Duque	1.406	710	696

14072 Villaralto	1.088	550	538
14074 Viso, El	2.507	1.269	1.238
TOTAL	51.208	25.265	25.943

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Oficina Comarcal del Reto Demográfico de Los Pedroches (2023). Informe de Inicio de la Comarca de Los Pedroches. <https://lospedroches.org/7355-2>

A mediados del siglo XIX, la minería atrajo a muchos trabajadores a la zona, que experimentó un importante crecimiento demográfico y económico hasta mediados del siglo XX, momento en que la falta de rentabilidad de las minas provocó el éxodo de su población, que entre los años sesenta y ochenta se redujo casi a la mitad, fenómeno que no solo ha proseguido, sino que, además, se ha acentuado en las últimas décadas. Según el informe de la Oficina Comarcal del Reto Demográfico de los Pedroches relativo a 2022, en la mancomunidad había 12.500 personas mayores de 65 años en tal año, lo que suponía el 24,17 % del total de habitantes, que era de 51.724.

Y las previsiones demográficas no son nada optimistas si se examinan las cifras de las últimas décadas. En concreto, entre 2013 y 2023 la comarca ha perdido 4030 habitantes, pasando de 55.238 a 51.208, lo que constituye una disminución del 7,29 % (Oficina Comarcal del Reto Demográfico de Los Pedroches, 2023).

El programa va dirigido a todas las personas mayores de los diecisiete municipios, que, en general, presentan grandes necesidades, carencias y demandas socioeducativas. Está basado en los siguientes principios teóricos: *a) enfoque de derechos*: pone el centro de atención no en los déficits y limitaciones de las personas mayores, sino en sus capacidades y fortalezas y parte del respeto pleno a su dignidad, derechos e intereses; *b) transformación social*: busca poner fin a las causas que provocan situaciones de aislamiento de la población mayor, favoreciendo su inclusión y participación social; *c) educación y promoción integral*: persigue el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano; y *d) calidad*: se compromete a garantizar la excelencia de la intervención y su continuidad.

13.2.2. Objetivos

Se presentan ahora los objetivos fundamentales del programa, uno de carácter general, que consiste en hacer mejor la vida de las personas mayores optimizando su salud física y psíquica y potenciando su interacción y participación social, y otros específicos que, organizados en tres ámbitos, se relacionan a continuación:

Ámbito: Promoción de la salud y autonomía personal

- Potenciar el desarrollo de hábitos y estilos de vida saludable.
- Impulsar la participación en actividades preventivas y de promoción de la salud.
- Fomentar la autonomía y la independencia en la vida cotidiana.

Ámbito: Desarrollo cognitivo y emocional

- Promover la adquisición de hábitos intelectuales que potencien el desarrollo cognitivo
- Concienciar del disfrute que proporciona el aprendizaje
- Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico
- Proporcionar estrategias para aprender de manera cooperativa utilizando el diálogo como medio principal
- Desarrollar competencias para gestionar las emociones negativas asociadas al envejecimiento como la ansiedad, el miedo, la tristeza o el pesimismo.

Ámbito: Relaciones con el medio social y natural

- Desarrollar medios y espacios que promuevan la participación activa en el entorno social y natural
- Potenciar el desarrollo de habilidades sociales para facilitar y mejorar la integración social
- Sensibilizar sobre la situación del planeta
- Impulsar acciones en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible

13.2.3. Metodología

El programa contempla los siguientes principios metodológicos: a) *atención personalizada*: se parte del interés y necesidad de cada destinatario; b) *coordinación y trabajo en red*: requiere cooperación entre municipios, organizaciones y agentes educativos; c) *perspectiva de género*: exige la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres; y d) *enfoque interdisciplinar*: supone un encuentro entre distintos profesionales y un esfuerzo por conjugar métodos, roles, estructuras y modos de gestión entre otros aspectos.

13.2.4. Actividades

Todas las actividades planteadas en el programa son grupales y se apoyan en la *interacción*. Otro punto en común en ellas es que requieren la creación de un clima de bienestar emocional, algo imprescindible para su buen desarrollo. Se distribuyen en los tres ámbitos señalados al exponer los objetivos:

Ámbito: Promoción de la salud y autonomía personal

- Jornadas de actividad física y desarrollo psicomotriz
- Senderismo medioambiental
- Aula de música y danza
- Talleres de psicomotricidad
- Olimpiadas adaptadas a mayores
- Competiciones de juegos de mesa
- Competiciones de juegos tradicionales
- Fisioterapia grupal
- Talleres de autocuidado personal
- Taichi
- Yoga
- Pilates

Ámbito: Desarrollo cognitivo y emocional

- Talleres de estimulación de funciones cognitivas
- Charlas y jornadas sobre las funciones cognitivas y su evolución

- Talleres de estimulación de la memoria
- Cursos de Habilidades de Estimulación Cognitiva para familiares-cuidadores
- Estimulación cognitiva a través del ocio y la cultura: jornadas y actuaciones de fomento de iniciativas de carácter cultural que promuevan la utilización activa de las capacidades cognitivas superiores
- Animación a la lectura
- Talleres de dramatización
- Talleres de utilización de ordenadores, móviles, cámaras digitales...
- Ciclos de conferencias de temas de interés para las personas mayores
- Talleres de habilidades de afrontamiento de la vejez
- Talleres de desarrollo emocional
- Talleres de sexualidad para mayores
- Talleres de desarrollo psicosocial

Ámbito: Relaciones con el medio social y natural

- Cursos de reciclaje
- Proyecto de voluntariado
- Talleres de fomento asociacionismo
- Talleres de fomento del ecologismo
- Talleres de habilidades sociales
- Talleres de resolución de conflictos

13.2.5. Calendario de ejecución

Las actividades programadas se ejecutarán durante el bienio 2026-2027, concretamente en el período comprendido entre el 1 de enero de 2026 y el 31 de diciembre de 2027. La duración de cada una de ellas oscilará entre los dos y los tres meses, dependiendo de la situación de cada localidad, de las características y motivación de las personas mayores y de los recursos materiales, humanos y financieros disponibles.

13.2.6. Recursos

La ejecución del programa demanda los siguientes recursos:

Humanos

- Monitores para la impartición de talleres y actividades: profesionales o empresas que participen en el desarrollo de las diversas iniciativas que se contemplan en el programa.
- Voluntarios.
- Alumnado de prácticas de Grado y Postgrado la Universidad de Córdoba y del Centro Asociado a la UNED en Córdoba.

Materiales

- Medios audiovisuales.
- Equipos informáticos.
- Material de oficina y utillaje de talleres no inventariable para la realización de las actividades: pinturas, lienzos, material de manualidades, material deportivo...
- Espacios municipales, de la Junta de Andalucía, de la Diputación Provincial, de la Universidad de Córdoba y de fundaciones y empresas privadas).

13.2.7. Evaluación

La evaluación del programa contempla el análisis del diseño de este, el del proceso, el de los resultados y el del impacto, y cumple tres funciones básicas que son reorientar las dinámicas de trabajo, justificar la toma de decisiones y contrastar la teoría y la praxis.

Evaluación del diseño

Antes de comenzar la intervención en cada municipio se realizará un examen inicial del documento programático para comprobar si se trata de un texto coherente, realista, útil y viable. Es preciso saber si las distintas piezas que lo componen se hallan bien engranadas y se conforman como un todo sólido, si guarda armonía con otros programas educativos que se desarrollan en la zona, si posee indicaciones precisas de lo que hay que hacer y si goza de sostenibilidad y viabilidad técnica y económica.

Evaluación del proceso

Esta prestará atención al fluir de los acontecimientos, por lo que será continua y formativa. Hará un seguimiento permanente del esfuerzo, la responsabilidad compartida y el grado de cooperación en el desarrollo de las actividades con el fin de superar las dificultades que pudieran aparecer durante su puesta en práctica.

Evaluación de resultados

Se orienta a conocer el cumplimiento de todos y cada uno de los objetivos específicos a través de valoraciones no pautadas tanto de los agentes educativos como de los destinatarios del programa.

Evaluación del impacto

Busca saber si el programa ha sido efectivo y ha servido para mejorar la vida de las personas a las que se ha destinado. Y si para hacer la evaluación de resultados se confrontan los logros con los objetivos específicos, para conocer el impacto del programa se comparan estos con el objetivo general.

13.3. A modo de cierre

Todas las personas que pertenecen a algún grupo vulnerable, ya sea por factores socioeconómicos, políticos, culturales o de cualquier otro tipo, están abocadas a sufrir discriminación, aislamiento y exclusión social (Busso, 2001). El programa presentado pretende ser un camino hacia la inclusión de las personas mayores de contextos rurales y hacia su propia creación, dado que educar a un sujeto no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía. Ello requiere creer en la educación y en las infinitas potencialidades del ser humano, abiertas y expectantes hasta el último día de la vida, por lo que no pueden ser ahogadas en ningún sitio ni a ninguna edad. Vivir es crecer y la educación el único modo de hacerlo. Esta constituye el pilar más robusto para alcanzar el título de mayor prestigio que existe: el título humano.

13.4. Referencias

- Busso, G. (2001). Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. En: *Seminario Internacional, sobre las Diferentes Expresiones de la Vulnerabilidad Social en América Latina y el Caribe*. <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/gbusso.pdf>
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Gedisa.
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión para la educación del siglo XX*. UNESCO/Santillana.
- Domínguez Figaredo, D. (2019). *Lifelong Learning: Conceptual and Applied Approach*. SSRN, 1-22. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3496021>
- Faure, E. (1972). *Learning to be*. UNESCO-Harrap.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022). *Proyecciones de población (2022-2072)*. https://www.ine.es/prensa/pp_2022_2072.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2023). *Indicadores demográficos básicos*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177003&menu=ultiDatos&idp=1254735573002
- Naciones Unidas (2012). Declaración Ministerial de Viena 2012 (20/09/2012). *Conferencia Ministerial sobre Envejecimiento*. <http://docplayer.es/12685515-Declaracion-ministerial-de-viena-2012.html>
- Oficina Comarcal del Reto Demográfico de Los Pedroches (2022). *Informe de Inicio de la Comarca de Los Pedroches 2022*. <https://lospedroches.org/7355-2>
- Oficina Comarcal del Reto Demográfico de Los Pedroches (2023). *Informe de Inicio de la Comarca de Los Pedroches 2023*. <https://lospedroches.org/7355-2>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española Geriátrica y Gerontología*, 37(2), 74-105. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-espanola-geriatria-gerontologia-124-pdf-13035694>
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). *World Population Prospects 2019: Data Booklet*. ST/ESA/SER. A/424.

Respeto a la diversidad cultural y religiosa en los centros de internamiento de menores infractores

RAFAEL CARLOS ORTEGA NAVARRO
Universidad de Córdoba

Resumen

El derecho a la libertad religiosa del menor infractor viene garantizado en la normativa española, de modo general en el artículo 16 de la Constitución española y en especial, en la LO 5/2000 reguladora de la responsabilidad penal del menor (en adelante LO 5/2000) y el RD 1774/2004, de 30 de julio por el que se aprueba su reglamento (en adelante RLORPM). Para hacer efectivo este derecho, es obligatorio que la confesión religiosa esté inscrita en el Registro de Entidades Religiosas conforme al artículo 5 de la Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio o exista un acuerdo de colaboración con el Estado español: Iglesia Católica, Comisión Islámica en España, Federación de Comunidades Israelitas en España, y Federación de Entidades religiosas Evangélicas de España. En los centros de internamiento de menores infractores (en adelante, CIMI) este derecho puede condicionarse debido a incompatibilidades con la ejecución y el régimen de internamiento de la medida, siempre que su práctica (que va unida a ritos, alimentación, festividades) no afecte a la seguridad, la convivencia, el buen orden y los derechos fundamentales de otros menores internos. El menor infractor tiene derecho a cambiar de confesión o abandonar la que tenía y, por supuesto, a que no se le imponga una determinada práctica religiosa. En el presente capítulo detallaremos los mecanismos para la elección y práctica del ejercicio de la libertad religiosa en el CIMI, así como los mecanismos que facilitan este Derecho y las posibles limitaciones.

14.1. Introducción

El ejercicio del derecho de libertad religiosa en la ejecución de la medida debe garantizarse en el CIMI asegurando su comunica-

ción con el representante o autoridad de la confesión religiosa del menor.

El artículo 39 del RLORPM establece que deberán facilitarse y respetarse los ritos, alimentación, y fiestas de la confesión religiosa del menor, arbitrando todo lo necesario para su práctica y buen fin. Este derecho es recogido en el artículo 56.2.d) de la LO 5/2000 garantizando al menor «el ejercicio de los derechos civiles, políticos, sociales, religiosos, económicos, culturales que le correspondan, salvo cuando sean incompatibles con el objeto de la detención o el cumplimiento de la condena».

La Recomendación (2008) 11 del Comité de ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros, de 5 de noviembre de 2008, sobre Reglas Europeas para Menores sujetos a Sanciones o Medidas, recoge en el apartado E.12, la «Libertad de pensamiento, conciencia y religión». Y las reglas 87.1 y 2 establecen que la libertad de pensamiento, conciencia y religión de los menores debe ser respetada, así como el régimen del CIMI debe organizarse hasta donde sea posible para hacer efectivo este derecho, facilitando la práctica religiosa del menor, la asistencia a servicios o encuentros dirigidos por los representantes de tales religiones o creencias. Si bien la ejecución de la medida de internamiento conlleva la limitación de la libertad ambulatoria del menor, ello no debe ser óbice para la privación de sus derechos fundamentales atendiendo siempre al interés superior del menor.

14.1.1. Mecanismos para la elección y práctica de la confesión religiosa en el CIMI

El CIMI debe permitir que el menor reciba las visitas de los representantes de su confesión religiosa, y garantizar el derecho de poder disponer de libros o literatura de su religión o creencias (Ortega, 2019). En la práctica es común que en la biblioteca del CIMI existan varios ejemplares y en distintos idiomas de la Biblia, el Corán, el Talmud, así como variada literatura de diversas religiones y creencias (Béjar, 2015).

En el programa de intervención personalizado del menor, elaborado por los profesionales del CIMI y aprobado por la au-

toridad judicial, se arbitran los mecanismos para que el menor pueda ejercer su derecho de elección y práctica religiosa (Rodríguez, 2012), atendiendo a:

- a) Grado de madurez del menor: considerando la capacidad para elegir su confesión religiosa teniendo en cuenta la opinión y orientación de sus progenitores (Liñán, 2014). Pueden existir discrepancias sobre la participación de su hijo en cultos no compartidos, siendo la herramienta de la mediación clave en la resolución de conflictos.
- b) Priorizar el interés superior del menor: garantizando su derecho a ser escuchado para poder expresar su inclinación por una determinada confesión religiosa. Los progenitores o el CIMI no pueden imponer al menor confesión religiosa alguna.
- c) Amparo legal: garantizando el buen ejercicio de la confesión religiosa y mecanismos de prevención y protección para el ejercicio de su libre desarrollo.

14.1.2. Mecanismos que limitan el derecho del menor a su asistencia religiosa en el CIMI

Como anteriormente se ha expuesto, deberán facilitarse y respetarse los ritos, alimentación y fiestas de la confesión religiosa de todo menor. Sin embargo, existen excepciones a este derecho como pueden ser que su práctica no sea compatible con los derechos fundamentales de otros menores y que afecte a la seguridad y al buen desarrollo de la vida del CIMI, tal y como establece el artículo 56.2.d) de la LO 5/2000.

Es importante valorar que la decisión del menor sobre una determinada confesión religiosa no afecte a la naturaleza del bien jurídico protegido, como puede ser su propia vida (Moreno, 2020). Determinadas confesiones religiosas limitan la autonomía del menor como paciente e incluso les obligan a rechazar determinados tratamientos médicos necesarios para su salud como, por ejemplo, transfusiones, no vacunación, generándose en estos casos consecuencias irreparables (Moreno, 2011).

En este sentido, la implicación de los progenitores en el desarrollo de la medida judicial de su hijo también puede promover conflictos en materia religiosa (Mesa, 2020), haciendo necesaria la intervención judicial para su resolución, cuando no sea efectiva la mediación y priorizando en todo momento el interés superior del menor infractor.

Si, para garantizar este derecho, se ve reducido o amenazado algún derecho fundamental de otro menor infractor, puede limitarse o negarse su práctica, más, si cabe, cuando dicha actividad afecte al desarrollo de la vida en el CIMI.

En cuanto al funcionamiento normal del CIMI, no debe olvidarse que el personal de cocina elabora diariamente los menús pudiendo suponer la adaptación de dichos menús para garantizar este derecho religioso, un retraso o complejidad en el desarrollo normal de la vida regimental.

Otra limitación sería que la confesión religiosa no esté inscrita en el Registro de Entidades Religiosas o no exista un acuerdo de colaboración con el Estado español (Olmos, 1994).

La exhibición de emblemas con simbología que atenten contra la libertad religiosa, sexual, procedencia o cultura de otros menores, en espacios públicos o en la simbología de pertenencia supone otro obstáculo a este derecho (De Lemus Diego, 2013).

14.1.3. Mecanismos que facilitan el derecho del menor a su asistencia religiosa en el CIMI

La decisión del menor de practicar una confesión religiosa conlleva en ocasiones la alteración de la vida regimental en el CIMI que afecta a la colectividad, no solo en los ritos, sino también en su alimentación diaria. El personal de cocina del CIMI debe en estos casos modificar a este menor su menú. A tal fin, se les facilita en el CIMI todo lo necesario para el cumplimiento de su fe. Ni que decir tiene que para aquellos menores que profesan esta religión y solicitan no ingerir carne de cerdo a lo largo de su internamiento, se les preparan menús sin este ingrediente durante todo el tiempo de su medida de internamiento.

Además, el CIMI garantiza que el menor reciba la visita de los representantes de su confesión o culto, facilitando la observación de los ritos e implementando políticas integradoras de respeto a la diversidad de creencias (Cano, 2013).

Otro mecanismo es la existencia de una biblioteca con ejemplares y en distintos idiomas de la Biblia, el Corán, el Talmud, así como variada literatura de diversas religiones y creencias (Busselli, 2020).

El CIMI dispone de un sistema de videovigilancia (perímetro, zonas de acceso, dependencias, lugares de paso en los que puedan permanecer o transitar los menores), pero se excepcionan de esta las salas para entrevistas reservadas con abogados o ministros religiosos.

14.2. Objetivos

Los objetivos para garantizar el ejercicio del derecho a la libertad religiosa del menor infractor y su modulación son:

- Comprobar el nivel de aplicación de la normativa de justicia penal juvenil como garante del derecho a la asistencia religiosa del menor infractor.
- Garantizar el derecho a la asistencia religiosa permitiendo la práctica de la religión, existencia de espacios físicos, recepción de servicios espirituales, conmemorar festividades, ritos, alimentación.
- Respetar otras creencias o confesiones religiosas y facilitar con ello la integración cultural.
- Alcanzar la neutralidad del CIMI en materia religiosa.
- Desarrollar el estado emocional del menor fomentando su bienestar, autoestima y reduciendo los riesgos de conductas depresivas, estrés, ansiedad, riesgo de suicidio durante el cumplimiento de la medida de internamiento.
- Fomentar conductas saludables a través de la práctica de la confesión religiosa que supone un menor riesgo en el consumo o abuso de sustancias tóxicas

- Incluir en el currículo educativo del menor infractor asignaturas y contenidos sobre el derecho a la asistencia religiosa e historia de las religiones.

14.3. Metodología

14.3.1. Participantes

La intervención del menor en la práctica de su confesión religiosa o culto no puede ser limitada, sino, más bien, abierta y servir como instrumento enriquecedor de su vida. Debiendo realizarse esta desde una perspectiva interdisciplinar que comprenda su proceso educativo, ocupacional, psicológico, sanitario y social.

La garantía a esta asistencia religiosa se realiza en líneas generales a través del Programa de Intervención del CIMI, Plan de Centro y Proyecto Educativo que están diseñados e implementados por profesionales. Se utiliza un enfoque multidisciplinar y una metodología estructurada mediante procedimientos estandarizados con objetivos operativos para evaluar su eficacia. Los menores, aparte de participar en programas especializados atendiendo al delito, medida y régimen de internamiento, pueden participar en talleres sociales y religiosos.

14.3.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para hacer efectivo el derecho a la libertad religiosa del menor infractor se concretan en:

- Comprobar el nivel de aplicación de la normativa de justicia penal juvenil como garante del derecho a la asistencia religiosa del menor infractor.
- Marco normativo internacional, estatal y autonómico que garantice y regule la asistencia religiosa del menor infractor en el CIMI.
- Coordinación de actuaciones y colaboración con organismos de la propia Administración y organizaciones e instituciones

religiosas inscritas en el Registro de Entidades Religiosas y la firma de acuerdos o convenios de colaboración para la coordinación de la asistencia religiosa en los CIMI.

- Adaptación del espacio físico del Centro de Menores para la práctica de los ritos de las confesiones religiosas.
- Personal educativo y Comisión Socioeducativa que actúen como mediadores culturales para la coordinación de las diferentes confesiones religiosas en aras de evitar conflictos, y gestionar y divulgar su diversidad en el Centro de menores.
- Autorizar a los miembros del culto o confesión religiosa su visita al CIMI para que presten su asistencia espiritual y moral al menor.
- Integrar la diversidad de cultos o confesiones religiosas en las distintas actividades de la vida diaria del Centro de Menores.

14.3.3. Procedimiento

El derecho a la asistencia religiosa, en el CIMI, supone la adopción de una serie de procedimientos específicos implementados por el personal del CIMI, tales como:

- Protocolo de acceso a las autoridades o personal religioso para la realización de visitas de estos representantes, estableciendo trámites de solicitud y coordinación.
- Respeto a los ritos y cultos religiosos de cada menor mediante la observación de sus festividades, práctica y alimentación.
- Colaboración estrecha con los representantes de las confesiones religiosas y los progenitores del menor.
- Programas de formación y mediación cultural-religiosa para gestionar la diversidad religiosa en el CIMI y entre todos sus miembros, fomentando su respeto.
- Trabajo de difusión de las confesiones religiosas a través de actuaciones formativas, lúdicas y de encuentro.

14.4. Resultados

Actualmente, el menor infractor tiene reconocido como uno de sus derechos fundamentales la libertad religiosa y su ejercicio dentro del CIMI, siendo titular activo del mismo. El amparo normativo generado a través de la Constitución española, la LO 5/2000 y el RLORPM han supuesto un cambio positivo en el ejercicio de este derecho.

Los conflictos generados por la decisión del menor para profesar o no una confesión religiosa y la de sus progenitores son resueltos teniendo en cuenta el interés superior del menor utilizando mecanismos como la mediación o la intervención de la autoridad judicial.

Se constata la implementación en el CIMI de procesos que han permitido incorporar una identidad inclusiva con la diversidad religiosa, garantizándose un servicio multiconfesional con la participación activa de las confesiones religiosas y cultos en igualdad de condiciones.

14.5. Conclusión

El menor infractor tiene garantizado su derecho a la libertad religiosa en el CIMI mediante el reconocimiento del ejercicio de su confesión, el respeto a su intimidad y a sus creencias personales, gozando de un amplio respaldo normativo. Son muchos los acuerdos adoptados entre las Administraciones y las confesiones religiosas para hacer efectivo este derecho, existiendo una gran colaboración institucional. Su ejercicio ha de compatibilizarse con el normal funcionamiento del CIMI y de los derechos de los demás menores. La diversidad religiosa lleva a que se garantice una asistencia inclusiva sin perder de vista a las otras confesiones minoritarias a las que debe garantizarse su presencia en el CIMI. Se busca durante el internamiento del menor infractor el difícil equilibrio entre la diversidad religiosa, las creencias individuales, la neutralidad institucional guiada por el principio de aconfesionalidad del Estado y el interés superior del menor.

14.6. Referencias

- Béjar Gil, F. (2015). Libros con emociones. Biblioteca CIMI Las Lagunillas. Mi Biblioteca: *La Revista del Mundo Bibliotecario*, 43, 34-35.
- Buselli Mondin, P. (2020). La enseñanza de la religión en el contexto multirreligioso. La educación religiosa como instrumento de protección del menor. *Ius Canonicum*, 60(120), 609-646. <https://doi.org/10.15581/016.120.001>
- Cano Ruiz, I. y Rodríguez Blanco, M. (2013). La problemática de la libertad religiosa del menor. En: M. Rodríguez Blanco, M. (dir.). *La libertad religiosa de los menores en centros de internamiento*. Comares.
- De Lemus Diego, M. T. (2013). *Libertad religiosa, simbología y derecho comparado* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/124567/DDP_LemusDiego_Mar%C3%ADA_Teresa_De_Resumen_Tesis.pdf?sequence=1
- Liñán García, M. A. (2014). La protección jurídica del menor: especial incidencia de la esfera familiar en su derecho de libertad religiosa y de conciencia. *Anales de Derecho*, 32, 1-28.
- Mesa Torres, M. P. (2020). La libertad religiosa del menor y el ejercicio de la patria potestad. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 53.
- Moreno Antón, M. (2011). La libertad religiosa del menor de edad en el contexto sanitario. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 15, 95-123.
- Moreno Soler, V. (2020). La evolución de la libertad religiosa del menor de edad y su incidencia en el ámbito de la salud. *Revista Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 13, 142-161.
- Olmos Ortega, M. E. (1994). La asistencia religiosa. En: *Acuerdos del Estado español con los judíos, musulmanes y protestantes* (pp. 189-208). Universidad Pontificia de Salamanca.
- Ortega Navarro, R. C. (2019). *El régimen jurídico del menor privado de libertad en los centros de internamiento de menores infractores*. Aranzadi.
- Rodríguez Blanco, M. (2012). *La libertad religiosa de los menores en centros de internamiento*. Comares.

Índice

Presentación del libro	11
------------------------------	----

SECCIÓN 1: INVESTIGACIONES SOBRE VARIABLES PSICOLÓGICAS

1. Alegría maliciosa en la era digital: ciberagresión y desconexión moral en adolescentes	15
1.1. Introducción	16
1.2. Metodología	17
1.2.1. Participantes	17
1.2.2. Instrumentos	17
1.2.3. Procedimiento	18
1.3. Resultados	18
1.4. Discusión	20
1.5. Referencias	22
2. Agresión y victimización homofóbicas y orientación sexual en adolescentes	25
2.1. Introducción	26
2.1.1. <i>Bullying</i> homofóbico	26
2.1.2. Influencia de la orientación sexual, estereotipos y heteronormatividad	27

2.2. Objetivos	27
2.3. Metodología.	28
2.3.1. Participantes.	28
2.3.2. Instrumentos	28
2.3.3. Procedimiento	29
2.4. Resultados	29
2.4.1. Victimización homofóbica en base a la orientación sexual	30
2.4.2. Agresión homofóbica sobre la base de la orientación sexual	30
2.5. Conclusión.	31
2.6. Referencias	32
3. Bienestar y hábitos saludables: un estudio sobre el consumo de alcohol en jóvenes universitarios	35
3.1. Introducción	36
3.2. Objetivos	38
3.3. Metodología.	38
3.3.1. Participantes.	38
3.3.2. Instrumento	38
3.3.3. Procedimiento	39
3.4. Resultados	39
3.5. Conclusión.	42
3.6. Referencias	43

SECCIÓN 2: DESARROLLO COMPETENCIAL DEL PROFESORADO

4. La planificación en orientación y tutoría en Secundaria: la visión de los orientadores	49
4.1. Introducción	50
4.2. Objetivos	51
4.3. Metodología.	51
4.3.1. Participantes.	51
4.3.2. Instrumentos	52
4.3.3. Procedimiento	52
4.4. Resultados	53

4.5. Conclusión	55
4.6. Referencias	56
5. Tertulias dialógicas pedagógicas interculturales desde una perspectiva de género	59
5.1. Introducción	60
5.2. Principios, contextos e impacto social de la tertulia dialógica pedagógica	61
5.3. Las tertulias dialógicas pedagógicas en el marco universitario	62
5.4. Construcción dialógica femenina del discurso desde una perspectiva intercultural	63
5.5. Referencias	65

SECCIÓN 3: LENGUAS, LITERATURAS Y SU PROYECCIÓN SOCIAL

6. De princesas a protagonistas: reescrituras de cuentos en clave de denuncia	71
6.1. Introducción	71
6.2. Objetivos	74
6.3. Metodología	74
6.4. Resultados	76
6.5. Conclusión	77
6.6. Referencias	78
7. Actividades didácticas a partir de la ley del «Solo sí es sí»: enseñanza del lenguaje inclusivo de género y accesible judicial al alumnado de Traducción Jurídica	81
7.1. Introducción	82
7.2. Propuesta de intervención	84
7.2.1. Actividad 1 sobre lenguaje inclusivo de género	84
7.2.2. Actividad 2 sobre lenguaje accesible judicial	85
7.2.3. Actividad 3 sobre lenguaje inclusivo de género y accesible judicial	85
7.3. Conclusión	86
7.4. Referencias	87

8. Ecologismo a flor de piel: una cala en la poesía de Natalie Rice	89
8.1. Introducción	89
8.2. Objetivos	90
8.3. Metodología.	91
8.4. Análisis.	91
8.5. Conclusión.	95
8.6. Referencias	96
9. Cultural Motivation in Language Learning: Exploring the Relationship Between Culture and Language Motivation in Korean as an L2 Students.	97
9.1. Introduction.	97
9.1.1. Language and culture.	98
9.1.2. Motivation, Intrinsic Motivation, and Definition of Cultural Motivation.	99
9.1.3. Examples of cultural motivation Korean and other languages	100
9.1.4. The importance of media.	101
9.2. Objectives	101
9.3. Methodology	102
9.3.1. Participants	102
9.3.2. Instrument.	103
9.3.3. Procedure.	103
9.4. Results	103
9.5. Conclusion.	105
9.6. References	106

SECCIÓN 4: PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS SOCIOEDUCATIVAS

10. La competencia temática y la lucha contra la homofobia en el aula de inglés jurídico-económico a través de la traducción audiovisual didáctica.	111
10.1. Introducción	112
10.2. Objetivos	113
10.3. Metodología.	114
10.3.1. Participantes.	114

10.3.2. Instrumentos	114
10.3.3. Procedimiento	115
10.4. Resultados	115
10.5. Conclusión.	117
10.6. Referencias	117
11. Acompañando procesos de inclusión sociolaboral de mujeres migrantes en situación de sin hogar	121
11.1. Introducción	122
11.1.1. La migración femenina y el sinhogarismo	122
11.1.2. Desafíos laborales de las mujeres migrantes	123
11.2. Objetivos	125
11.3. Metodología	125
11.3.1. Participantes	126
11.3.2. Instrumentos	126
11.3.3. Procedimiento	127
11.4. Resultados	127
11.5. Conclusión.	129
11.6. Referencias	129
12. Aulas sin rejas: transformando vidas a través de la educación	131
12.1. Introducción	131
12.1.1. Proyecto Educativo en el CIMI	132
12.1.2. Programas específicos de intervención en el CIMI	133
12.1.3. Perfil del alumnado en el CIMI	134
12.2. Objetivos	134
12.3. Metodología	135
12.3.1. Participantes	135
12.3.2. Instrumentos	136
12.3.3. Procedimiento	136
12.4. Resultados	137
12.5. Conclusión.	138
12.6. Referencias	138

13. Hacia la inclusión de personas mayores de contextos rurales: proyecto de intervención educativa.	141
13.1. Fundamentación teórica	142
13.1.1. El envejecimiento de la población.	142
13.1.2. El aprendizaje a lo largo de la vida como necesidad ontológica	143
13.2. Programa de educación integral de personas mayores de zonas rurales	143
13.2.1. Contextualización y descripción del territorio. . .	144
13.2.2. Objetivos	146
Ámbito: Promoción de la salud y autonomía personal.	146
Ámbito: Desarrollo cognitivo y emocional	146
Ámbito: Relaciones con el medio social y natural . .	146
13.2.3. Metodología.	147
13.2.4. Actividades.	147
Ámbito: Promoción de la salud y autonomía personal.	147
Ámbito: Desarrollo cognitivo y emocional	147
Ámbito: Relaciones con el medio social y natural . .	148
13.2.5. Calendario de ejecución.	148
13.2.6. Recursos.	149
Humanos	149
Materiales.	149
13.2.7. Evaluación	149
Evaluación del diseño.	149
Evaluación del proceso.	150
Evaluación de resultados	150
Evaluación del impacto	150
13.3. A modo de cierre	150
13.4. Referencias	151
14. Respeto a la diversidad cultural y religiosa en los centros de internamiento de menores infractores.	153
14.1. Introducción	153
14.1.1. Mecanismos para la elección y práctica de la confesión religiosa en el CIMI	154

14.1.2. Mecanismos que limitan el derecho del menor a su asistencia religiosa en el CIMI.	155
14.1.3. Mecanismos que facilitan el derecho del menor a su asistencia religiosa en el CIMI.	156
14.2. Objetivos	157
14.3. Metodología.	158
14.3.1. Participantes.	158
14.3.2. Instrumentos	158
14.3.3. Procedimiento	159
14.4. Resultados	160
14.5. Conclusión.	160
14.6. Referencias	161

De la investigación a la práctica educativa

Enfoques interdisciplinarios desde la Psicología, la Educación y las Humanidades

Este libro está conformado por cuatro secciones que presentan investigaciones sobre variables psicológicas, el desarrollo competencial del profesorado, lenguas, literaturas y su proyección social, así como prácticas y experiencias socioeducativas. Desde diferentes perspectivas disciplinares, se abordan problemáticas actuales en el ámbito educativo, social y psicológico. Se proporciona un análisis profundo basado en la evidencia científica acerca de diversas temáticas que impactan en la sociedad contemporánea, con el foco puesto en la educación, la inclusión, la diversidad y la formación profesional.

Se trata de una obra que representa una aportación valiosa en el ámbito académico y social. Su enfoque multidisciplinar contribuye a que se lleven a cabo procesos de reflexión y de acción en áreas clave como la educación, la diversidad, la formación docente y la transformación social, en aras de una sociedad más justa e igualitaria.

Irene Dios Sánchez. Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas y profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba (España). Miembro del Grupo de investigación PAIDI SEJ-551 del Sistema de Información Científica de Andalucía (SICA), de la Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades. Sus líneas de investigación están centradas en el estudio de factores protectores y de riesgo para el desarrollo competencial docente, la orientación educativa y la convivencia escolar.

Francisco José Poyato López. Doctor en Educación y profesor en el área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba (España). Forma parte del grupo de investigación PAIDI SEJ-551 del Sistema de Información Científica de Andalucía (SICA), de la Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades. Su labor investigadora se centra en el estudio del pensamiento docente sobre los procesos educativos y el análisis de las competencias digitales en el contexto educativo y familiar, y en su repercusión social y emocional.