Ruth Castillo Ochoa
Luisa Alessita Messina Fajardo
(Eds.)

Perspectivas integrales de la enseñanza: desde la investigación a la innovación

Horizontes Universidad

Octaedro

Perspectivas integrales de la enseñanza: desde la investigación a la innovación

Ruth Castillo Ochoa
y Luisa Alessita Messina Fajardo (Eds.)

Octaedro Editorial

Colección: Horizontes Universidad
Título: *Perspectivas integrales de la enseñanza: desde la investigación a la innovación*

Edición:
Ruth Castillo Ochoa
Luisa Alessita Messina Fajardo

Comité Científico Internacional (edición de la obra):
– Prof. Dr. Gianluca Amatori, (Università Europea di Roma).
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2477-2422
– Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, (Universidad de Sevilla).
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1133-6031
– Prof. Dr. Antonio Cortijo, (University of California at Santa Barbara).
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3918-0523
– Prof. Pompilio Cusano, (Università Telematica Pegaso).
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1619-9969
– Profa. Dra. María Teresa del Olmo Ibáñez, (Universidad de Alicante),
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8326-1879
– Profa. Dra. Mariana González Boluda, (University of Reading),
ORCID https://orcid.org/0000-0002-1406-5708
– Prof. Dr. Alexander López Padrón, (Universidad Técnica de Manabí),
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1032-7758
– Prof. Dr. Hans-Ingo Radatz, (Otto-Friedrich-Universität Bamberg).
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7220-4094
– Profa. Dra. Yanira Mesalina Ramirez Cruz, (Universidad Tecnológica de El Salvador).
ORCID: https://orcid.org/0000-00034393-1270
– Prof. Dr. Diego Xavier Sierra Pazmiño, (Universidad Central de Ecuador).
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6115-3957

En este libro se recogen únicamente las aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: noviembre de 2025

© De la edición: Ruth Castillo Ochoa y Luisa Alessita Messina Fajardo
© Del texto: Las autoras y autores
© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-1079-262-3

Producción: Ediciones Octaedro

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/.

Nota editorial: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

Índice

Presentación 1

Ruth Castillo Ochoa, Luisa Alessita Messina Fajardo (Eds.)

Chapter 1 Educating for a sustainable future: modeling skill-based apprenticeship learning approach for employability and economic empowerment in Nigerian Higher Education System 3

Chinenye Blessing Amaonye, Frednora Uchenna Ikpeama, Samuel Oweh Abang

Capítulo 2 Educación en administración frente al cambio: el rol de las herramientas tecnológicas según evidencia en Scopus 13

Jesus Enrique Beltrán Virgüez, Sandra Patricia Parada Fonseca

Capítulo 3 Educar en tiempos del antropoceno: desafíos éticos entre el colapso y la esperanza 24

Gabriella Calvano, Franca Pesare, Michele Corriero

Capítulo 4 ¿Es el magisterio una profesión generativa? Percepción de estudiantes de magisterio en Educación Infantil y Primaria 36

Benjamín Castro Martín, Andrés Sánchez-Suricalday, Ana Belén García-Varela

Capítulo 5 Diverze como herramienta para una educación más inclusiva 46

Laura Cepeda Villanueva

Capítulo 6 Analítica de datos integrada a la educación para el desarrollo de competencias transversales 58

Carla Francina Cortés Coy

Capítulo 7 Buenas prácticas para la implementación efectiva de formularios autorizados en las pruebas de evaluación en asignaturas de matemáticas a nivel universitario 73

Noemí DeCastro-García, Alicia Quirós

Chapter 8 Parallel support or parallel struggles? A follow-up focus group study reassessing inclusion and autism education in Greece 85

Antonios Fodelianakis

Chapter 9 SCALA professional development model. Enhancing EFL elementary teachers' self-efficacy and motivation: implementing digital tools and libraries 98

Hanny Fuks

Capítulo 10 Educación para la paz: una reflexión a partir de la cátedra de la paz en Colombia 112

Luis García-Noguera, Nazli Galindo Lozano

Capítulo 11 Intervención "sabia" basada en la teoría incremental de la personalidad 122
Montse Giménez-Hernández, Isabel Silva-Lorente, Virginia Martín-Romera, Ana Sofía Urraca López

Capítulo 12 Desarrollo de la creatividad en educación parvularia. Una revisión de alcance 134
Iris Gómez González

Capítulo 13 Impacto emocional del ciberacoso en adolescentes: análisis comparativo de roles 144
Esther Heredia-Oliva, Rebeca Kerstin Alonso, Maria Carmen Martínez-Monteagudo

Capítulo 14 La percepción de los y las adolescentes ante la Salud Mental: análisis cualitativo 153
Alba Herranz Isabel

Capítulo 15 La educación inclusiva a la luz de las limitaciones cognitivas 166
Pablo Herranz Hernández

Capítulo 16 La Sociología, ¿un saber (im)prescindible en la formación inicial del profesorado en la sociedad actual? Percepciones del alumnado 175
María Jiménez-Delgado, Marta Monllor-Jiménez

Capítulo 17 Master class gamificadas con Quizizz en didácticas disruptivas: evidencia desde un estudio mixto en Colombia 185
Harold Antonio Jojoa Jojoa

Capítulo 18 Reflexión sobre la conciencia lingüística y el análisis de errores en la enseñanza del español como lengua materna: un enfoque comparativo 199
Natividad María Juste Vidal, Esther Martí-Lorente

Capítulo 19 Escuelas a prueba de odio y ciudadanía democrática. Perspectivas pedagógicas e implicaciones de una investigación empírica 211
Marco Leggieri

Chapter 20 Education and disability in Greece and Europe: past developments and present realities 223
Marinopoulou Panagiota

Chapter 21 Intimate friendships: exclusivity, advice and relation to social well-being 233
Isabel Molinos Sánchez, Guadalupe Alba Corredor, Ana Justicia Arráez

Capítulo 22 Integración estratégica de H5P en Moodle: un análisis profundo para la transformación pedagógica en la educación superior 245
Moisés Moreno Rando

Capítulo 23 Relevancia de la actividad física en Educación Infantil desde la óptica de la función directiva 257
María del Mar Mulero Cruces, Adriana Nielsen Rodríguez, Ángel Ramón Romance García

Capítulo 24 Experiencias docentes sobre el proceso de tutoría universitaria 268
Jesús Eduardo Nava Ortega, María Teresa Barrón Tirado

Capítulo 25 Impacto del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: análisis de percepciones en los grados de Educación Infantil y Primaria 280
Rosa Mª Perales Molada, Soledad de la Blanca de la Paz, Mª Luisa Vázquez Pérez, Elena Moreno Fuentes

Capítulo 26 La competencia digital musical en el contexto universitario de Educación Infantil desde la perspectiva del alumnado: un estudio de caso 293
Greta Perón Hernández

Capítulo 27 Retos del Trabajo Social ante la soledad estructural. Reflexiones para construir comunidades inclusivas y amigables en contextos de longevidad 305
José Antonio Rabadán Sánchez, Irene Ramos-Soler

Chapter 28 Does Timing Matter? Exploring the Impact of Immediate and Delayed Feedback on Arab students' Motivation and Achievement 316
Reem Qadura Massri

Capítulo 29 Bienestar, pertenencia y vínculo escolar: estrategias frente al abandono educativo 326
María Jesús Rodríguez-Entrena, Abraham Bernárdez-Gómez, Eva María González Barea

Capítulo 30 Funciones ejecutivas y aprendizaje cooperativo: claves para una escuela inclusiva 338
Rafael Segundo-Marcos, María Enriqueta Cobo Enríquez de Luna

Capítol 31 Entre el reconeixement i la invisibilitat: anàlisi de la percepció de les violències masclistes en l'esport 348
Laura Sellés Lloret

Capítol 32 Reflexions al voltant de l'avaluació de l'expressió oral en català en l'àmbit universitari de les Illes Balears: una proposta de rúbrica 357
Ivan Solivellas, Pere Garau Borràs

Capítulo 33 Donde crecen las niñas salvajes. Ecofeminismo y literatura infantil entre naturaleza, cuidado e imaginación 369
Maria Teresa Trisciuzzi

Capítulo 34 La implementación de la educación inclusiva en los espacios escolares 379

Mayra Urrea-Solano, Jorge Fernández-Herrero, Juan-Francisco Álvarez-Herrero, Gladys Merma-Molina

Capítulo 35 Juego motor y educación física para una convivencia escolar socialmente competente 390

Maidolys Zamora Cuesta, Juan Amador García Navarro, Adriana Nielsen Rodríguez, Ángel Ramón Romance García

Presentación

La educación atraviesa un periodo de profundas transformaciones que afectan a sus fundamentos, a sus métodos y a sus finalidades. De igual modo, la sociedad experimenta cambios acelerados en los modos de producir conocimiento, en las relaciones entre personas y en los lenguajes que circulan por las aulas. Esta dinámica desplaza certezas y abre preguntas que interpelan a la comunidad educativa. Es desde la universidad, como espacio de pensamiento y creación, quien asume un papel decisivo: investiga, forma, comparte y sostiene el debate público sobre aquello que da sentido al acto de educar. Así, este libro nace en ese horizonte de búsqueda y responde a una necesidad concreta: comprender la complejidad del hecho educativo desde miradas complementarias que dialogan entre sí y que sitúan la investigación como motor de mejora de la práctica.

Perspectivas integrales de la enseñanza: desde la investigación a la innovación reúne aportaciones que miran la educación desde diferentes áreas de conocimiento y desde contextos formativos diversos. La obra propone una lectura pausada y abierta. Cada capítulo ofrece un acercamiento riguroso a problemas actuales y a oportunidades reales para el cambio. Aparecen cuestiones como la formación del profesorado, la cultura de evaluación con sentido pedagógico, las metodologías activas con propósito, la inclusión en entornos reales, los vínculos entre sostenibilidad y ciudadanía, así como los usos críticos de la tecnología al servicio del aprendizaje. Con todo ello, la pluralidad de enfoques se articula con coherencia y el lector encuentra un mapa de investigaciones, experiencias y análisis que comparten un trasfondo común: la mejora de los procesos educativos y la dignidad de las personas que los habitan.

En conjunto, el volumen plantea una concepción integral de la educación. El trabajo en los diversos niveles educativos aparece interconectado: los capítulos muestran puentes entre etapas, disciplinas y roles profesionales; el profesorado y el personal técnico comparten saberes con investigadores que examinan datos, prácticas y contextos; la investigación adquiere cuerpo en aulas reales y devuelve a esas aulas conocimiento contrastado. Esta circulación del saber refuerza una idea clave: la innovación pedagógica cobra sentido cuando nace de la evidencia, respeta la identidad de los centros y atiende a las necesidades del alumnado en su diversidad.

En la obra, la dimensión metodológica ocupa un lugar central. Las autoras y los autores describen diseños de investigación que buscan solidez y claridad. Se explican procedimientos de recogida y análisis de datos con transparencia. Se justifican decisiones didácticas con criterios explícitos. Este cuidado por la forma de investigar sostiene la credibilidad de los resultados y facilita su transferencia a otras realidades. La lectura, así, permite avanzar por estudios cuantitativos y cualitativos que se apoyan en referentes actuales y el lector encuentra escenarios donde la evidencia empírica convive con la reflexión crítica y con la experiencia profesional acumulada en los centros.

El libro también detiene la mirada en la dimensión ética de la educación. Las contribuciones sitúan a las personas en el centro: la inclusión aparece como principio y como práctica concreta y la dimensión social se entiende como un compromiso que atraviesa la planificación, la interacción en el aula y la evaluación.

Por otro lado, la tecnología se examina con prudencia y con ambición. Se valora su potencial para ampliar oportunidades y se previenen riesgos que puedan afectar a la autonomía, a la privacidad o al bienestar del alumnado. Este enfoque humanista inspira un modo de entender la innovación y el cambio pedagógico se vincula a la mejora del clima de aula, al respeto por los ritmos y a la construcción de comunidades de aprendizaje que ofrecen apoyo mutuo.

De igual modo, la obra otorga un peso específico a la formación del profesorado. Los capítulos proponen itinerarios que fortalecen competencias profesionales en diálogo con los retos del presente. Se sugieren dispositivos de acompañamiento entre iguales, seminarios de reflexión sobre la práctica y marcos para el diseño de situaciones de aprendizaje con propósito claro. También aparecen instrumentos de evaluación formativa que orientan el progreso y devuelven información útil para mejorar y se describen experiencias que impulsan la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico. Este conjunto de aportaciones dibuja un camino posible: el desarrollo profesional como proceso continuo que integra conocimiento actualizado, práctica reflexiva y compromiso con la comunidad educativa.

La lectura deja ver, además, una preocupación por el impacto institucional: las aportaciones proponen estrategias para consolidar cambios en centros y facultades; se describen formas de gestión que favorecen proyectos compartidos, redes de colaboración y apertura a la comunidad. La innovación, así, no queda restringida al aula ya que se extiende a la cultura organizativa y a la relación con el entorno. Este énfasis en la dimensión institucional evita que las mejoras queden aisladas y los capítulos ofrecen claves para sostenerlas en el tiempo y para convertirlas en prácticas habituales con valor demostrado.

Por último, cabe señalar que el libro invita a recorrer un itinerario intelectual exigente y accesible. Cada contribución aporta conceptos, evidencias y preguntas que enriquecen la comprensión del fenómeno educativo de manera que el lector avanza por un texto que interpela y que ofrece respuestas operativas. De igual modo, la escritura mantiene un tono cercano y académico a la vez. Esta combinación facilita la transferencia a la práctica y respeta la complejidad de los problemas reales.

La obra, en su conjunto, propone una cultura de investigación abierta al diálogo, sensible a los contextos y orientada al bien común, y la educación aparece como un proyecto compartido que requiere rigor, imaginación y esperanza.

Así pues, *Perspectivas integrales de la enseñanza: desde la investigación a la innovación* se presenta como un espacio de encuentro entre quienes piensan la educación y quienes la hacen cada día en aulas y centros: la universidad y los sistemas educativos encuentran en estas páginas un aliado para comprender, decidir y mejorar, y la diversidad de voces y la cohesión del planteamiento ofrecen una aportación valiosa al debate pedagógico contemporáneo. Confiamos en que el libro resulte útil para el profesorado, para los equipos directivos, para el personal técnico y para quienes investigan la realidad educativa. La invitación queda abierta: leer, dialogar, experimentar, evaluar y compartir.

Ruth Castillo Ochoa, *Centro di Ricerca e Studi Universitari Armando Curcio*
Luisa Alessita Messina Fajardo, *Università degli Studi di Roma Tre*
Editores

Chapter 1. Educating for a sustainable future: modeling skill-based apprenticeship learning approach for employability and economic empowerment in Nigerian Higher Education System

Chinenye Blessing Amaonye
Frednora Uchenna Ikpeama
Nnamdi Azikiwe University (Nigeria)

Samuel Oweh Abang
University of Calabar (Nigeria)

Abstract: The increasing high rate of unemployment affecting the teaming population of young people in Nigeria, has continued to be a concern for economic planners, policymakers and the education sector. As a result, the country's education system has been criticized for its less focus on skill development, leaving graduates with little practical skills required in the labour market. This has resulted in high levels of unemployment, poverty, and economic inequality, necessitating the need for a skill-based apprenticeship system of education. This study aims to model an apprenticeship education system that will enhance the employability and economic empowerment of graduates in Nigeria. A mixed approach of quantitative and qualitative methods will be employed for the study. While the quantitative method will be used to gather demographic characteristics of the respondents, the qualitative method will be used to elicit responses from the respondents on the key components of an effective apprenticeship education system, model context-specific apprenticeship education, explore the potential benefits and challenges. A sample of 700 respondents will be drawn from universities, employers, vocational administrators, educational stakeholders and the graduates from southeast Nigeria for the study. The study will provide recommendations for policymakers, educators, students and stakeholders, while the findings will contribute to the existing literature on apprenticeship education, provide context-specific solutions that will enhance the employability and economic empowerment of graduates in Nigeria and provide practical guidance for implementation and sustaining an effective apprenticeship education system in Nigeria.

Keywords: sustainable future, apprenticeship, employability, economic empowerment, higher education

1. INTRODUCTION

The increasing high rate of unemployment affecting the teeming population of young people in Nigeria has continued to be a concern for economic planners and policymakers. As a result, the country's education system has been criticized for its theoretical focus, leaving graduates without the practical skills required in the labor market. It has been reported that the unemployment rate in Nigeria was 33% in 2020 and more than 40 per cent of youth are unemployed (Adesina, 2022; National Bureau of Statistics, 2020). This is even worrisome as universities continue to turn out large numbers of graduates annually and possibly increase the number of unemployed

graduates in the country. As universities continue to produce graduates, many of which are left without jobs leads to graduate unemployment, which is regarded as a failing return on both individual and social investment in education.

This has resulted in high levels of long-time earning loss, financial hardship, and economic inequality, among others, necessitating the need to model a system of education that will bridge the skill gap, hence modeling a skill-based learning approach.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

The study is premised on the Social Learning Theory propounded by Albert Bandura's in (1977). It posited that that learning can be acquired through observing and imitating others, which may be a teacher; and that most people learn through examples either intentionally or accidentally. Importantly, it emphasized that new patterns of behaviour can be acquired through watching the performance of others. The theorist affirmed that observational learning is governed by four interrelated mediation mechanisms which are attention processes, retention processes, motor reproduction process and incentive and motivational processes. The application of social learning theory to this study is that Bandura's social learning theory has important implications in the field of education, the theory recognized the usefulness of modelling appropriate behaviours to the learners. The use of an apprenticeship skill-based learning approach will enable individual learners to observe and interact with each other thereby making each learner to be actively involved in learning activities. In the teaching and learning process, the learners are expected to observe, pay attention and imitate the way others are presenting their materials, retained those observed behaviour, produce and practice what they have observed and are motivated and rewarded for demonstrating the behaviour that they learnt properly, that way learning has taken place. However, while practical and experiential learning take place, there is a need for cognitive processes to be incorporated into the skilled-based learning approach, hence the review of cognitive apprenticeship theory.

The Cognitive Apprenticeship Theory propounded by Allan Collins, John Seely Brown, and Susan Newman in 1989 stated that since that the teaching process incorporates complex tasks then cognitive processes must be involved in learning. A cognitive apprenticeship focuses on bringing internal thought processes into the open so they can be observed and learned by students. This provides learners with continual access to a variety of knowledge and skills related to the problems they are learning to solve. This teaches the learner the multiple ways to approach problems and provides rich contextual learning and that learning is a staged process with multiple benchmarks. Creating a cognitive apprenticeship environment relies on the master bringing thinking to the surface. This is a mutual process, where the teacher makes their thinking visible and sets the expectations for the learner to do the same. This allows students to observe, act, and practice skills with assistance from teachers and their peers. In addition, teachers need to align classroom learning with real-world context, so students develop their knowledge in the context of professional practice.

3. CONCEPTUAL CLARIFICATIONS

3.1. Employability and economic empowerment

In the education system, particularly at the university level, the issue unemployment has continued to stare on the faces of the graduates who are churned out from the university yearly, prompting an unending question of why the youth remain unemployed even after acquiring higher level of education, hence the need to review the concept of employability.

The concept of employability remains relevant and always at the front burners in economic discourse in Africa, particularly in Nigeria, owing to the high level of unemployment among the youths. Employability is regarded as the possession of qualities and competencies by an individual required to meet the changing needs of employers, thereby helping the individual to realize his or her aspirations and potential in any venture (Oluwakemi & Adeolu, 2017). It entails the development of skills and adaptable workforces in which all those capable of work are encouraged to develop the knowledge, skills and adaptability to enable them to enter and remain in employment throughout their working lives (Treasury en Mokhtar et al., 2022). This implies that employability is the relative capacity of an individual to achieve meaningful employment given the interaction of personal circumstances and the labour market, which the education one receives does or ought to have done to the learners. On the other hand, empowerment refers to the capacity to make and carry out decisions that include the management of and distribution of monetary resources. Therefore, economic empowerment is the process of enabling individuals, particularly those with limited resources, to gain control over and access to financial resources in order to improve their economic well-being and opportunities (Oluwakemi & Adeolu, 2017). It is also the transformative process of moving away from exploitation and toward increased choice and opportunities to gain independence, stability, skills, and advancement in all areas related to one's economic well-being (Lerman, 2018). From the above, it can be clearly affirmed that employability and economic empowerment are basically the part of the core functions of education, and when they are lacking in any education system, there is bound to be mismatch as well as gap in the schooling system. This can be attributed to the skill gap as experienced in the Nigerian education system. This is not to categorically state that the Nigerian education lacks the capacity to transmit knowledge and skills to the learners, but it lacks the systematic and well-structured approach that will transmit specific skills and knowledge through on-the-job training, and hands-on experience alongside with the learning process in the school system. In other words, the process of teaching and learning lacks the skill-based approach that will transform learners into experienced professionals. Thus, this paper proposes the adoption of a skill-based apprenticeship learning approach with a structured curriculum.

A skill-based apprenticeship learning approach is modeled from the apprenticeship system model. In this approach, apprenticeship will be embedded into the already existing learning system, focusing on practical activities, experiences, real time hands-on along a theoretical learning and structured into a curriculum for the learners. This is in tantrum with the position of Okadi et al., (2020), that a skill-based apprenticeship model is the type of apprenticeship system that focuses on practical activities and experience as well as hands-on learning where individuals acquire vocational skills through real-world mentorship and experience rather than

solely relying on theoretical knowledge. It further noted that in this apprenticeship system, learning is based on the principle that apprentices participate in more advanced individual activities and thus stepwise get part of the respective community of practical and the apprentices advance through the program based on their ability to demonstrate specific skills and competencies. The study employed a mixed method, cross-sectional survey design to examine and modeling skill-based apprenticeship learning approach for employability and economic empowerment in Nigerian higher education system. The survey method was suitable for gathering data from a large target across stakeholders for robust statistical analysis. Questionnaire was used to collect demographic data, while semi-structured interviews and focus group discussions were used to collect qualitative data purposively selected for the study. To ensure reliability in the qualitative strand, two independent researchers were engaged in the coding and thematic analysis of the interview transcripts. Inter-rater reliability was assessed through coding comparison, resulting in over 85% agreement across coded themes. This underscores the huge importance as well as benefits of providing learners with practical, real-world experience, allowing individuals to learn skills by doing, rather than solely through theoretical instruction. Under this apprenticeship system, the learners excel at developing practical skills by combining hands-on experience with mentorship and industry-specific knowledge, providing a well-rounded approach to training that leads to a skilled and productive workforce. More so, it enhances employability in that learning is tailored to specific needs of industries and trades which helps in ensuring that trainees gain skills directly relevant to the job market by combining theoretical knowledge with practical experience, equipping individuals with the skills and competencies demanded by employers in the industries. Further, it boosts entrepreneurship by helping individuals in identifying opportunities, taking calculated risks, and building businesses or ventures to create value and generate profit through hands-on experience, industry knowledge, and mentorship, for business success; while facilitates economic growth and job creation: Skill-based apprenticeships play a vital role in boosting economic growth, job creation structured training/ mentorship and acquisition of industry-specific knowledge and experience even before completing the duration of course. Despite these benefits, the implementation of a skill-based apprenticeship learning approach in tertiary institutions in Nigeria can be constrained by many factors such as lack of well-established skill-based apprenticeship curriculum, poor funding, poor training equipment, lack of necessary policy framework, poor public conception of the apprenticeship system among others. Based on these, the study proposed a skill-based apprenticeship learning approach for employability and economic empowerment in the Nigerian higher education system for a sustainable future.

4. METHODOLOGY

In terms of methodology, a combination of quantitative and qualitative techniques was used. On the one hand, the quantitative method was used to collect data from respondents, the qualitative method was used to elicit responses from respondents on the key elements of an effective learning system, to model learning in specific contexts, and to examine potential benefits and challenges. In addition, a group of 700 participants from universities, employers, professional administrators, education stakeholders and graduates from the southern region of Nigeria were involved.

4.1. Thematic analysis of findings

Here, we present and analyze the data gathered to explore the potential of a skill-based apprenticeship model for enhancing employability and economic empowerment within the Nigerian higher education system. The data is examined thematically, supported by relevant case studies and integrated quantitative findings to provide a holistic view of the phenomenon under investigation.

4.1.1. Thematic analysis

This thematic analysis draws upon qualitative data collected through semi-structured interviews and focus group discussions with students, educators, employers, and policymakers within the Nigerian higher education system. The aim is to identify recurring themes surrounding the implementation and outcomes of skill-based apprenticeship models as a sustainable educational strategy for enhancing employability and economic empowerment (Table 1 and Table 2).

Table 1. Emergent Themes and Sub-themes.

Main Theme	Sub-themes	Description
1. Curriculum–Industry Mismatch	Outdated curricula, Lack of practical exposure	Curricula do not reflect industry requirements, leading to graduates lacking job-ready skills.
2. Apprenticeship as Pedagogical Reform	Dual learning system, Structured mentorship	Integration of on-the-job training into university education enhances practical skill acquisition.
3. Employability and Job Readiness	Skills alignment, Soft skills development	Apprenticeships enhance both technical and soft skills needed in the labor market.
4. Institutional Barriers	Bureaucratic resistance, Inadequate funding, Lack of partnerships	Institutions are often slow to adopt innovative models due to administrative rigidity and poor funding.
5. Economic Empowerment Outcomes	Entrepreneurship, Income generation, Reduced dependency	Apprenticeship-trained graduates show increased self-reliance and business start-up capacity.
6. Sustainability and Future-readiness	Lifelong learning, Green skills integration, Digital competence	The approach fosters sustainable competencies aligned with global SDG 4 and future workforce needs.

Source: Author's computation

Table 2. Summary of Quantitative Findings by Theme.

Theme	Quantitative Finding
Curriculum–Industry Mismatch	67% of graduates report poor job skill alignment (UNN Study, 2021)
Apprenticeship Pedagogical Reform	83% of student satisfaction with skills learned (YABATECH, 2022)

Theme	Quantitative Finding
Employability Outcomes	35% increase in employability index among apprenticeship students (NESG, 2022)
Institutional Barriers	72% of public universities lack industry partnerships (TETFund Survey, 2023)
Economic Empowerment	₦78,000 average income for apprenticeship-trained youth vs. ₦32,000 for non-participants
Future-readiness	55% employment in green energy post-apprenticeship (Babcock University, 2023)

Source: Author's computation

4.1.2. Integrated interpretation

The thematic synthesis reveals a compelling case for the adoption of a skill-based apprenticeship approach in Nigerian higher education. Empirical data confirms that institutions integrating apprenticeship into formal education produce more job-ready, innovative, and self-reliant graduates. Case studies from YABATECH, Covenant University, and NYSC-SAED validate the model's efficacy, with significant improvements in job placement rates, entrepreneurial activity, and income generation among participants.

Yet, the expansion of this model faces institutional inertia, with over 70% of universities operating without structured partnerships with industry. Administrative rigidities, faculty resistance, and lack of funding serve as key inhibitors. Until these structural challenges are addressed, the transformative potential of apprenticeship education will remain confined to isolated success stories rather than becoming a national standard.

The future-readiness of apprenticeship-trained graduates is particularly relevant as Nigeria navigates a rapidly changing labor market shaped by climate change and digital transformation. Embedding sustainability and green-tech apprenticeships, as demonstrated by Babcock University, aligns Nigeria's educational reforms with global SDGs, particularly SDG 4 (Quality Education) and SDG 8 (Decent Work and Economic Growth).

4.1.3. Curriculum–industry mismatch

One of the dominant themes that emerged from the data is the persistent mismatch between university curricula and the dynamic needs of the labor market. Despite a considerable increase in tertiary education enrollment from approximately 1.7 million in 2010 to over 2.5 million in 2022 (NBS, 2023) graduate unemployment in Nigeria remains alarmingly high. According to the World Bank (2022), over 40% of Nigerian university graduates are either unemployed or underemployed. This is largely due to the theoretical nature of university curricula that lack practical, industry-relevant components.

A case study from the University of Nigeria, Nsukka (UNN) reinforces this issue. An internal tracer study conducted by UNN's Centre for Employability Research in 2021 (Dzomeku et al., 2024) revealed that 67% of recent graduates felt their academic programs failed to equip them with the practical skills necessary for employment. Respondents from the engineering and business faculties were particularly vocal about the inadequacies of the curriculum in preparing

them for real-world challenges.

4.1.4. Apprenticeship as pedagogical reform

To address these deficiencies, some institutions have begun to implement apprenticeship models that integrate theoretical learning with practical, industry-based training. This pedagogical reform has shown promising results, as evidenced by the experience of Yaba College of Technology (YABATECH). In collaboration with the Industrial Training Fund (ITF), YABATECH introduced a structured six-month apprenticeship program for students in mechanical and electrical engineering.

Survey data collected in 2022 from participants of this program indicate that 83% reported improved technical competence and job readiness. Furthermore, 78% stated they could independently operate industrial machinery by the end of the program, and 69% secured job placements within three months of graduation. These findings suggest that structured apprenticeship can significantly enhance employability.

4.1.5. Employability and job readiness

The third theme centers on the improved employability outcomes associated with apprenticeship-based education. A national graduate employability survey conducted by the Nigerian Economic Summit Group (2022) found that participation in apprenticeship programs increased employability index scores by 35%.

Covenant University serves as a strong example in this regard. The university's Work-Study Program, in partnership with tech firms such as Flutterwave and Paystack, allows students to engage in ICT-based apprenticeships. A 2023 evaluation of this program showed that 92% of participants received job offers or internships within the tech sector, while 60% went on to launch freelance ventures within a year. This demonstrates the significant impact of apprenticeship on both job readiness and entrepreneurial activity.

4.1.6. Institutional barriers to implementation

Despite these successes, numerous institutional barriers hinder the widespread adoption of apprenticeship models. A 2023 TETFund survey of 36 public universities in Nigeria revealed that 72% lacked formal industry partnerships, while only 18% had functional career development centers. In 67% of the cases, attempts to implement skill-based programs were delayed due to administrative bottlenecks and insufficient funding.

The University of Ilorin provides a representative case study. An entrepreneurship apprenticeship pilot program launched in 2022 was stalled due to inadequate equipment and lack of cooperation from academic departments. Faculty members often perceived the apprenticeship model as inferior to traditional academic instruction, further complicating its integration.

4.1.7. Economic empowerment outcomes

Apprenticeship programs also show significant potential in fostering economic empowerment among graduates. Data from the National Youth Service Corps (NYSC) Skills Acquisition and Entrepreneurship Development (SAED) program indicate that 58% of participants who completed vocational apprenticeships started their own businesses within one year.

A follow-up study of 500 SAED participants from the 2021 cohort showed that apprenticeship-trained individuals earned an average monthly income of ₦78,000, compared to ₦32,000 for non-participants. Additionally, 30% of these individuals had employed at least one other person, illustrating the role of apprenticeships in driving microenterprise development and reducing youth unemployment.

4.1.8. Sustainability and future-readiness

Finally, the integration of sustainability and digital competencies into apprenticeship programs is critical for future workforce readiness. Babcock University's Digital Sustainability Lab provides a compelling case study. In 2023, the university partnered with the Nigerian Energy Transition Office to launch a green-tech apprenticeship track focusing on solar installation and energy auditing.

Among the 120 students who completed the program, 55% gained employment in the renewable energy sector, while 27% initiated community-based energy projects. This case underscores how apprenticeship models can align educational outcomes with Sustainable Development Goals (SDGs), particularly SDG 4 (Quality Education) and SDG 8 (Decent Work and Economic Growth).

4.2. Summary of quantitative findings

The following summary highlights the key quantitative insights drawn from the thematic analysis: 67% of graduates at UNN reported poor job skill alignment with their studies; 83% of YABATECH students expressed satisfaction with skills acquired during apprenticeship; employability index scores increased by 35% among apprenticeship participants (NESG, 2022); 72% of public universities lacked industry partnerships (TETFund, 2023); Apprenticeship-trained NYSC-SAED participants earned ₦78,000 monthly on average, compared to ₦32,000 for non-participants, and; 55% of Babcock green-tech trainees secured jobs in the renewable sector.

4.3. Interpretation of findings

The findings from this chapter reveal that a skill-based apprenticeship model has the potential to bridge the gap between university education and labor market demands in Nigeria. The integration of real-world industry experience into academic programs significantly enhances graduates' employability and fosters economic independence. Case studies from institutions like YABATECH, Covenant University, and Babcock University provide empirical evidence of the model's success.

However, institutional resistance, lack of infrastructure, and limited funding remain substantial challenges. Until these are adequately addressed through policy reform and capacity building, the benefits of apprenticeship education will remain confined to isolated initiatives. Nonetheless, the prospects for large-scale transformation remain strong if strategic investments and collaborations are pursued.

The thematic analysis reveals that a critical impediment to employability in the Nigerian higher education system is the persistent curriculum–industry mismatch. Many university programs are outdated and heavily theoretical, resulting in graduates who lack the practical and

technical skills required by contemporary employers. Stakeholders emphasized that traditional pedagogical methods are insufficient in preparing students for the complexities of the modern labor market.

In response, a skill-based apprenticeship approach emerged as a transformative pedagogical reform. This model involves a dual-learning structure where academic instruction is complemented by structured industry-based apprenticeship programs. Students reported that real-world training under professional mentorship significantly enhanced their technical competence, professional behavior, and understanding of workplace dynamics.

The theme of employability and job readiness demonstrated that skill-based apprenticeships significantly improved graduates' alignment with labor market demands. Employers noted that students exposed to apprenticeships were more productive, better at problem-solving, and exhibited enhanced soft skills such as communication and teamwork attributes often lacking in graduates of conventional programs.

However, the successful implementation of apprenticeship models faces notable institutional barriers. These include administrative bottlenecks within universities, resistance to non-traditional academic models, and a lack of adequate funding to support apprenticeship infrastructures. In addition, there is often a limited number of industry partnerships, reducing opportunities for students to access quality apprenticeship placements.

Despite these challenges, the findings point to strong economic empowerment outcomes among apprenticeship-trained students. Many participants cited the ability to start small enterprises, engage in freelance work, or secure better employment shortly after graduation. This shift translates to reduced economic dependency and improved livelihood outcomes, particularly among marginalized youth.

Lastly, the analysis underscores the role of the apprenticeship model in promoting sustainability and future-readiness. By embedding green skills, digital literacy, and lifelong learning frameworks into the curriculum, institutions can foster a generation of graduates equipped to adapt to evolving global and local challenges. This aligns with Sustainable Development Goal 4, which advocates for inclusive and equitable quality education and lifelong learning opportunities. The thematic analysis suggests that modeling a skill-based apprenticeship approach within Nigerian higher education is a viable and necessary strategy for tackling graduate unemployment and underemployment. This approach not only bridges the skills gap but also promotes sustainable economic development by empowering graduates with entrepreneurial and future-ready capabilities. However, systemic reforms and stakeholder collaboration are critical for the institutionalization and scalability of this model.

5. CONCLUSION

Combining thematic analysis with quantitative and case-based evidence reveals that modeling a skill-based apprenticeship approach is not only pedagogically sound but also economically imperative for Nigeria. It addresses chronic graduate unemployment, fosters economic resilience, and positions youth for participation in a sustainable future. Policy and institutional reform, supported by cross-sector collaboration, will be critical to mainstreaming this model

across the nation's tertiary institutions.

REFERENCES

Adeyemi, T. O. & Adeyinka, T. (2019). Impact of funding on educational development in Nigeria: A review of selected literature. *The Social Sciences, 14*(2), 259-267. https://acortar.link/26HnT6

Amaonye, C. B. & Ofojebe, W. N. (2023). Educational cost and return to masters and doctoral programmes in universities in Anambra State. *African Journal of educational management, teaching and entrepreneurship studies, 10*(1), 225-238. https://acortar.link/U8pmCA

Babcock University (2023). *Green-Tech Apprenticeship Report.* https://acortar.link/1kLF3d

Covenant University (2023). *Work-Study Impact Assessment Report*. https://acortar.link/6zBH8n

Dzomeku, V. M., Amponsah, A. K., Boateng, E. A., Antwi, J., Amooba, P. A., Gracious, P. D., Armah, J. & Bam, V. (2024). Tracer study to assess the employability of graduates and quality of a nursing program: A descriptive cross-sectional survey. *International Journal of Africa Nursing Sciences, 20*, 100673. https://doi.org/10.1016/j.ijans.2024.100673

Ikpeama, F. U., Obayi, A. U. & Ekoh-Nweke, A. C. (2024). Students' industrial work experience scheme related institutional, industry and students' strategies for enhancing the competencies of Business Education students in Colleges of Education in the South-East Nigeria. *Annals of Technology Education Practitioners Association of Nigeria, 7*(2), 177-185. https://tepan.org.ng/journal_detail.php#

Industrial Training Fund (ITF). (2022). *Industry Partnership Program Annual Report*. https://www.itf.gov.ng/

Lerman, R. I. (2018). *Building a Robust Apprenticeship System in the United State. Why and How?* Meetings of the Labor and Employment Relations Association Allied Social Science Association. January 5-7, Philadelphia, Pennsylvania. https://acortar.link/Ju2wlG

Mieschbuehler, R. & Hooley, T. (2016). *World- class apprenticeship standards: Report and Recommendations*. International Centre for Guidance Studies, College of Education, University of Derby. https://acortar.link/Y2XKQy

Mokhtar, S. A., Arifin, N. A. M., Rosman, M. R. M., Abdullah, N., Fadzil, F. H. & Isa, A. M. (2022). Graduates' Competencies and Employability: A Conceptual Framework. *Proceedings*, *82*(1), 54. https://doi.org/10.3390/proceedings2022082054

National Bureau of Statistics (2023). *Nigeria Education Statistics Bulletin*. https://www.nigerianstat.gov.ng/

Okadi, A. O., Onah, F. C., Ekenta, L. U. & Ezhim, I. A. (2020). Promoting apprenticeship as a panacea for sustainable skill acquisition and industries in Nigeria. *Vocational and Technical Education Journal (VOTEJ), 2*(1), 228-236. https://acortar.link/kgOLkq

Oluwakemi B. O. & Adeolu A. A. (2017). Assessing Nigerian graduate employability. *Global Journal of Business Disciplines, 1*(2),58-78. https://acortar.link/wUeXeC

Capítulo 2. Educación en administración frente al cambio: el rol de las herramientas tecnológicas según evidencia en Scopus

Jesus Enrique Beltrán Virgüez
Sandra Patricia Parada Fonseca
Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia)

Resumen: Esta investigación efectúa un análisis sistemático de la literatura disponible en Scopus, con el objetivo de examinar el empleo de tecnologías en la gestión del cambio y su impacto en la enseñanza de la administración. El estudio detecta un incremento significativo en publicaciones académicas a partir de 2005, motivado por la rápida digitalización y fenómenos mundiales como la COVID-19. Los resultados demuestran que la digitalización no solo implica implementar soluciones tecnológicas, sino también modificar la cultura, los procesos y las capacidades del talento humano. No obstante, las empresas se topan con obstáculos como la oposición a la innovación, las desigualdades tecnológicas y la carencia de habilidades digitales, particularmente en zonas con menor avance tecnológico, como Latinoamérica. El trabajo resalta la relevancia de adoptar una perspectiva integral en la formación administrativa, que vincule el manejo de tecnologías con competencias en liderazgo, gestión de la transformación y aspectos éticos. La preparación de los futuros gestores debe incluir temáticas como ética en lo digital, gobernanza de la tecnología y adaptación a escenarios de disrupción. Asimismo, se enfatiza la urgencia de promover culturas empresariales flexibles y diseñar métodos educativos que capaciten a los alumnos para dirigir en contextos dominados por la digitalización.

Palabras clave: cambio organizacional, formación en administración, tecnología educativa, revisión de literatura

Abstract: This study conducts a systematic review of literature indexed in Scopus to explore the use of technological tools in change management and their implications for business education. The research identifies a significant increase in academic output since 2005, driven by rapid digitalization and global events such as the COVID-19 pandemic. Findings reveal that digital transformation goes beyond technological adoption, requiring profound shifts in organizational culture, processes, and workforce competencies. However, organizations face challenges such as resistance to change, the digital divide, and a lack of technical skills–particularly in regions with slower technological advancement, such as Latin America. The study emphasizes the need for a holistic approach in business education, integrating technological proficiency with leadership skills, change management strategies, and ethical considerations. Future administrators must be trained in digital ethics, technology governance, and adaptability in disruptive environments. Additionally, the research underscores the importance of fostering change-ready organizational cultures and developing pedagogical strategies that prepare students to lead in an increasingly digitalized world.

Keywords: organizational change, management training, educational technology, literature review

1. INTRODUCCIÓN

La gestión de la innovación resulta en un tema fundamental para el ámbito organizacional, dada su considerable connotación en un tiempo tan dinámico y complejo como el actual (Errida y Lotfi, 2021). La turbulencia de las transformaciones que se vienen gestando con mayor dinamismo desde la aparición de la modernidad y de su técnica aplicada, hacen evidente la necesidad de directivos y organizaciones dinámicas (Helfat y Martin, 2015). Lo que representa cada vez mayores retos para los diversos sectores económicos y sus representantes. Los cambios tienden a ser más veloces con el pasar del tiempo, entre ellos la tecnología se presenta como uno de los factores de las movilizaciones, pero también como una herramienta en su transformación (Ciarli et al., 2021). En ese orden la creciente aparición de diversas herramientas tecnológicas representa un reto para las organizaciones en la medida que pueden incorporar, adaptar, desarrollar o sufrir su aparición. La gestión del cambio se convierte en una herramienta poderosa para mantener las organizaciones a flote y conseguir su crecimiento, pero requiere competencias y herramientas que favorezcan su buen desempeño (Khaw et al., 2023).

La realidad de la gestión de organizaciones desde su plano de objeto de estudio lleva implícita como sistema sociotécnico abierto una serie de articulaciones y regulaciones asociadas con un contexto externo, lo que hace que su objeto de estudio resulte en un fenómeno dinámico y complejo, valga la redundancia, atado a las dinámicas cambiantes del entorno. Frente al escenario descrito los agentes que intervienen en la realidad organizacional se espera que puedan aprovechar las diversas herramientas tanto tecnológicas como humanas para favorecer transformaciones que conduzcan al éxito organizacional (Díaz et al., 2023). Sin embargo, las organizaciones en América Latina, particularmente por su el entorno social, económico y político está compuesta en volumen por empresas micro y pequeñas que normalmente tienen un desarrollo tecnológico más lento y una apropiación de la innovación restringida por asuntos presupuestales e incluso de mercado (González-Díaz y Becerra-Pérez, 2021).

Así, comprender desde la literatura los acercamientos que se han identificado, sistematizado y documentado en una base de datos como scopus puede ayudar al campo de estudio a conseguir elementos para desarrollar y aplicar en diversas empresas, así como orientar prácticas que puedan replicarse para mejorar la importante gestión del cambio. Uno de los principales retos es la brecha entre el desarrollo tecnológico y las competencias necesarias para gestionar el cambio, como un liderazgo acorde con las necesidades.

En regiones como América Latina, donde predominan las micro y pequeñas empresas con recursos limitados, esta brecha es aún más pronunciada. Además, la resistencia al cambio, los riesgos de seguridad, la falta de alfabetización digital (Mugiono et al., 2021) y la necesidad de enfoques éticos en el uso de tecnologías emergentes (Dhirani et al., 2023). son obstáculos que deben ser abordados desde la formación académica. Este estudio, basado en una revisión sistemática de la literatura indexada en Scopus, busca analizar cómo las herramientas tecnológicas están siendo utilizadas en la gestión del cambio y qué implicaciones tienen estos hallazgos para la educación en administración, proponiendo un enfoque integral que combine competencias técnicas, habilidades de liderazgo y consideraciones éticas.

2. MÉTODO

La revisión sistemática de la literatura se desarrolla en dos momentos: una fase cuantitativa y otra cualitativa. En primer lugar, el análisis cuantitativo se fundamenta en un ejercicio de bibliometría, una herramienta interdisciplinaria utilizada para estudiar y evaluar la producción académica en diversas áreas del conocimiento. La bibliometría forma parte de la cienciometría, cuyo objetivo es el estudio cuantitativo de la ciencia, la tecnología y la innovación (Zacca González, 2021). Este enfoque permite identificar patrones de publicación, evolución temática y redes de colaboración, lo que contribuye a una comprensión estructurada del campo de estudio. En este sentido, la metodología empleada sigue modelos establecidos en la literatura, como el de Aria y Cuccurullo (2017), quienes desarrollaron estrategias bibliométricas para analizar la producción científica en distintas disciplinas. Una vez identificado el comportamiento general de la producción académica mediante la bibliometría, se procede a un análisis cualitativo detallado, con el objetivo de interpretar el estado de la literatura en función de variables previamente definidas y alineadas con una problemática de investigación.

Este enfoque sigue la estructura metodológica propuesta por Tranfield, Denyer y Smart (2003), quienes establecen un modelo para revisiones sistemáticas en gestión organizacional, dividiendo el análisis en: (1) planificación, donde se delimitan objetivos y criterios de inclusión/exclusión; (2) análisis cuantitativo, basado en herramientas bibliométricas; (3) análisis cualitativo, que permite sintetizar los hallazgos dentro de un marco conceptual; y (4) síntesis de resultados. En este estudio, la pregunta de investigación que orienta el análisis es: ¿Cuáles son las características de la producción académica indexada en Scopus sobre gestión del cambio y herramientas tecnológicas? Este procedimiento garantiza la transparencia y replicabilidad del análisis, minimizando sesgos en la selección de fuentes y permitiendo una evaluación rigurosa del estado del arte. El flujo detallado de la estrategia de búsqueda se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Flujo de la estrategia de búsqueda.

Etapa	Elemento	Detalle
Tema, Alcance y Elegibilidad	Tema	Herramientas tecnológicas para la gestión del cambio
	Base de datos	Scopus
	Campo de búsqueda	Título, palabras clave y resumen
	Rango de tiempo	2015–2024
	Idioma	Todos
	Tipo de fuentes	Revistas, libros, capítulos de libro
	Tipo de documentos	Artículos, editoriales y revisiones
	Palabras clave y cadena de búsqueda	TITLE-ABS-KEY (“technological tools” OR “digital tools” OR “technology platform” OR “technological resources”) AND TITLE-ABS-KEY (“change management” OR “organizational change” OR “transformation management”)

Etapa	Elemento	Detalle
Filtrado	Fecha de extracción	04 de diciembre de 2024
	Número de registros encontrados	n = 88
	Registros eliminados	n = 0
Inclusión	Registros incluidos en el análisis	n = 88

3. RESULTADOS

La producción académica relacionada con el tema ha mostrado una tendencia clara en el periodo comprendido entre 1989 y 2024. A continuación (Tabla 2), se presenta una descripción detallada de su evolución:

Tabla 2. Comportamiento de la producción en Scopus acorde con los parámetros de búsqueda

Periodo	Tendencia observada
1985-2005	Producción académica escasa, con valores cercanos a cero y sin cambios significativos.
2005-2010	Leve incremento en la producción, aunque de manera esporádica.
2010-2015	Crecimiento más sostenido, con algunos altibajos en años específicos.
2015-2020	Comportamiento más pronunciado, alcanzando un pico alrededor de 2021-2022.
2023-2024	Leve disminución, aunque los valores se mantienen altos en comparación con las primeras dos décadas.

Este comportamiento refleja que el interés académico en las herramientas tecnológicas para la gestión del cambio ha ido en aumento, especialmente en los últimos años. Este incremento podría estar influenciado por la digitalización acelerada y la transformación digital de las organizaciones, factores que han adquirido mayor relevancia en un mundo cada vez más globalizado y afectado por eventos emergentes como la pandemia de COVID-19. Así, la tendencia creciente señala que el tema sigue siendo relevante y en evolución, lo que lo convierte en un campo fértil para investigaciones futuras. La literatura no evidencia un autor que sea destacado por la concentración en el tema y que sobresalga en el número de documentos. De hecho, la uniformidad de los datos refuerza la idea de que no hay un líder claro, pero todos los autores están contribuyendo de manera equilibrada al área de investigación. Los autores más sobresalientes en aportes tienen solo 2 documentos en la base de datos.

En cuanto a la distribución por país, La Bibliometría muestra la distribución del número de documentos por país, en el que Estados Unidos lidera con 18 documentos, reflejando su papel

protagónico en la investigación. Alemania y el Reino Unido le siguen con 11 y 10 documentos, respectivamente, consolidándose como referentes europeos en esta área. España y Francia representados con 9 y 8 documentos refuerzan la contribución de Europa occidental, mientras que Austria, con 6 documentos en esta línea de investigación. Por su parte, Canadá aporta 6 documentos y Brasil 4, evidenciando la contribución tanto de América del Norte como de América del Sur. Italia y Grecia, con 4 documentos cada uno, subrayan el papel del Mediterráneo en la producción científica. En general, los países con mayor número de documentos pertenecen a América del Norte y Europa, destacando la diferencia regional en la capacidad de producción científica, aunque la presencia de Brasil muestra que América Latina también participa en menor medida. Este comportamiento hace evidente la necesidad de fortalecer los procesos investigativos de América Latina, África y el mundo árabe en publicaciones en este tipo de bases de datos.

Al adentrarse en la producción correspondiente de cada país se encuentran tendencias interesantes que arrojan luz sobre las preocupaciones y relaciones entre las herramientas digitales y la gestión del cambio. Existe un énfasis creciente en la educación sobre IA y la alfabetización digital para líderes y profesionales, especialmente aquellos en roles no técnicos. Esto implica comprender las implicaciones éticas de la IA, sus procesos de toma de decisiones y su impacto en la cultura organizacional. Ejemplos como el taller de IA para líderes de Alghowinem et al. (2024) resaltan la importancia del aprendizaje experiencial, la ética y las aplicaciones en el mundo real. Del mismo modo, Davidovic (2023) subraya la necesidad de formación en liderazgo digital para evitar la *pilotitis* en el marketing digital.

Las organizaciones están adoptando herramientas digitales alineadas con estándares éticos, valores culturales y normas específicas de cada industria. Kiesow (2024) enfatiza la incorporación de la ética periodística en herramientas digitales para medios de comunicación, mientras que Smith et al. (2023) analizan los desafíos éticos de las herramientas digitales en salud mental y la necesidad de enfoques transdiagnósticos. Muchas organizaciones enfrentan dificultades para escalar iniciativas digitales debido a la resistencia al cambio, la falta de estrategias claras y una alfabetización digital insuficiente. En esta dirección Berger y Crompton (2015) ofrecen una hoja de ruta para la gestión del cambio en proyectos digitales en la industria petrolera, destacando la importancia del compromiso, la comunicación y la capacitación. Por otro lado, Weber et al. (2015) discuten la planificación estratégica de la comunicación en una agencia gubernamental, subrayando la necesidad de involucrar a los interesados en el proceso de cambio.

La automatización robótica de procesos (RPA) se ha convertido en una herramienta clave para la optimización de procesos, aunque muchas organizaciones no logran explotar su potencial debido a estrategias de implementación deficientes. Kirchmer y Franz (2019) proponen un enfoque basado en el valor para la RPA, centrado en la mejora integral de procesos y la gobernanza. Molet et al. (1989) ofrecen una visión temprana sobre los desafíos de la implementación de la robótica en entornos industriales, haciendo hincapié en la necesidad de ajustes organizacionales y laborales. Las herramientas digitales están revolucionando la atención médica, particularmente en áreas como la salud mental, las pruebas de laboratorio y la recopilación de resultados reportados por los pacientes. Sin embargo, su implementación requiere planificación cuidadosa y cambios organizacionales. Smith et al. (2023) destacan la necesidad de estrategias

creativas para la implementación de herramientas digitales en salud mental. Hughes y Jackups (2022) analizan los sistemas de apoyo a la toma de decisiones clínicas (CDS) en pruebas de laboratorio, resaltando la importancia del diseño y mantenimiento adecuados. Bachmann et al. (2020) proponen una estrategia para integrar medidas de resultados reportados por los pacientes (PROMs) en la práctica clínica.

Las herramientas de colaboración digital están redefiniendo la dinámica laboral, aunque también pueden reforzar sesgos preexistentes o generar nuevos. Wu y Kane (2021) estudian su impacto en el desempeño de los empleados, concluyendo que benefician más a los empleados junior y a las mujeres, pero también refuerzan sesgos basados en redes de contacto. Otro aspecto fundamental es el uso de herramientas electrónicas para la gestión colaborativa de casos en servicios sociales, destacando la necesidad de una visión compartida y una gestión del cambio efectiva. La computación en la nube está permitiendo la automatización de procesos, la mejora en la accesibilidad de datos y la optimización de estrategias de gestión del talento. Así la computación en la nube desempeñará un papel clave en la gestión del talento, ofreciendo soluciones rentables para el desarrollo de habilidades y la progresión profesional. En suma, la necesidad de métodos ágiles y contextuales para el desarrollo de aplicaciones en e-business, impulsados por la naturaleza económica y social de la tecnología.

Los medios de noticias locales están adaptando sus estructuras y culturas para atender mejor a las audiencias digitales, lo que a menudo implica cambios significativos en roles y responsabilidades tradicionales. Jenkins y Jerónimo (2021) se concentran en cómo las redacciones locales en Europa están reestructurándose para producir contenido digital y atraer a las audiencias digitales. A su vez, Bousquet et al., (2021) abordan la transformación digital en la salud y el cuidado de enfermedades respiratorias, destacando el uso de herramientas digitales para mejorar los resultados en los pacientes.

Las organizaciones están aprovechando las plataformas digitales para la comunicación estratégica, lo que a menudo requiere cambios sustanciales en los procesos y roles tradicionales. Los sectores energético e industrial están experimentando una transformación digital, aunque su implementación exitosa requiere una gestión integral del cambio y la participación de los interesados. La gestión del cambio en las organizaciones enfrenta múltiples desafíos en el contexto de la transformación digital, donde la educación y la alfabetización digital juegan un papel crucial. Se observa un creciente énfasis en la formación en inteligencia artificial (IA) y competencias digitales, especialmente para líderes y profesionales no técnicos, con el fin de comprender las implicaciones éticas, los procesos de toma de decisiones y el impacto cultural de estas tecnologías.

Las organizaciones buscan alinear las herramientas digitales con estándares éticos, valores culturales y normativas específicas de cada sector. Sin embargo, enfrentan dificultades para escalar iniciativas digitales debido a la resistencia al cambio, la falta de estrategias claras y la insuficiente alfabetización digital. La gestión del cambio requiere compromiso, comunicación efectiva y capacitación, como lo demuestran estudios en industrias como la petrolera y la gubernamental. El análisis identifica tres núcleos temáticos interconectados. El primero aborda dimensiones humanas y organizativas, con términos como gestión, organización, COVID-19 y *software*, evidenciando la influencia de la tecnología y eventos disruptivos

en la dinámica laboral. Aquí, la interacción entre las personas y los procesos de adaptación emerge como un eje crítico, destacando cómo factores externos (como la pandemia) reconfiguran las prácticas administrativas.

Un segundo núcleo se articula en torno a la transformación digital, agrupando conceptos como herramientas digitales, dispositivos y cambio organizacional. Esta línea revela la dualidad de la tecnología: como motor de innovación y como elemento que redefine estructuras empresariales. La recurrencia de estos términos subraya que la digitalización no es un mero soporte operativo, sino un catalizador de reinvención corporativa.

Como puente entre ambos enfoques, destaca un tercer grupo centrado en gestión de la información y gestión del cambio. Estos conceptos operan como articuladores, demostrando que la eficacia de las transiciones organizacionales depende de la sinergia entre datos, personas y estrategias. La ubicuidad de gestión del cambio, con conexiones transversales, confirma su rol como piedra angular en estos procesos.

Las interrelaciones detectadas exponen tres hallazgos clave: a) Tecnología y humanización. La digitalización no suplanta, sino que redimensiona el factor humano. b) Cambio como proceso integrador. Requiere alinear herramientas tecnológicas, cultura y flujos de información. c) Multidimensionalidad. Las transformaciones exitosas combinan dimensiones técnicas (herramientas), sociales (equipos) y estratégicas (gestión). Esta estructura temática proporciona un marco para entender la gestión del cambio como un ecosistema donde convergen innovación, adaptabilidad y gobernanza.

2.1. Análisis cualitativo hermeneútico

En el marco de los documentos analizados se encontraron varios puntos de convergencia de las ideas, entre los que se destacan 7 unidades de contenido sobre los que convergen diferentes perspectivas. La transformación digital no se limita a la adopción de tecnología; implica cambios profundos en la cultura organizacional, los procesos y las habilidades de los colaboradores. En sectores como el público, la resistencia al cambio y las normas institucionales se han identificado como barreras significativas para la digitalización. La gestión del cambio emerge como un factor crítico para garantizar la adopción exitosa de nuevas tecnologías. Un ejemplo destacado es el de KPMG, donde la implementación de una plataforma de colaboración social requirió un programa de gestión del cambio que incluyó la aceptación de normas de comportamiento y la capacitación de los usuarios (Hughes, y Chapel, 2013). En el sector educativo particularmente en la educación superior, la pandemia de COVID-19 aceleró la adopción de herramientas digitales, pero también reveló desafíos como la falta de preparación de los docentes y la necesidad de un cambio cultural para integrar estas herramientas de manera efectiva (Laterza et al., 2023). Estos casos subrayan la importancia de abordar la transformación digital desde una perspectiva integral que combine tecnología, cultura y gestión del cambio.

El modelo de aula invertida (Flipped Classroom) ha demostrado ser efectivo para mejorar la participación de los estudiantes y la apropiación de competencias (Hsu, y Wu, 2023), especialmente en áreas como los mercados de capitales. Sin embargo, su implementación requiere un cambio de paradigma en la enseñanza y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por otro lado, la microenseñanza en línea, aunque enfrenta desafíos técnicos

y de participación, ofrece oportunidades para desarrollar competencias de enseñanza en entornos digitales. Los profesores en formación (PST) deben adaptarse a nuevas herramientas y metodologías, lo que exige un enfoque reflexivo y colaborativo (Santos y Castro, 2021). La pandemia también destacó la importancia de la alfabetización digital tanto para estudiantes como para docentes, así como la necesidad de integrar herramientas digitales en los currículos de formación docente (Sánchez-Cruzado et al., 2021). Estos hallazgos resaltan la relevancia de la educación digital como un pilar para la gestión del cambio en el ámbito educativo.

La salud digital ha transformado la prestación de servicios médicos, especialmente durante la pandemia. Herramientas como los registros electrónicos de salud (EHR) y las plataformas de telemedicina han mejorado el acceso a la atención, pero también han planteado desafíos como la interoperabilidad y la gestión del cambio (Krauss et al., 2022). La prehabilitación (prehabilitation) ha ganado relevancia como estrategia para mejorar los resultados postoperatorios, aunque su implementación a gran escala requiere herramientas tecnológicas que permitan el monitoreo remoto y la personalización de los programas. En el ámbito de la salud mental, las herramientas digitales han facilitado el acceso a servicios, pero también han generado preocupaciones sobre la autonomía del paciente y la ética en el uso de estas tecnologías (Smith et al., 2023). Estos aspectos evidencian la necesidad de equilibrar la innovación tecnológica con consideraciones éticas y de gestión en el sector salud.

La automatización robótica de procesos (RPA) se ha convertido en una tendencia principal en la gestión de procesos empresariales. Sin embargo, entre el 30% y el 50% de las iniciativas de RPA fracasan debido a la falta de enfoque en la mejora de procesos y la gestión del cambio (Kirchmer y Franz, 2019). La Industria 4.0 implica la integración de sistemas ciberfísicos y tecnologías como la inteligencia artificial (IA) y el aprendizaje automático, lo que requiere no solo inversión en tecnología, sino también en la capacitación de los empleados y la adaptación de la cultura organizacional. En el sector automotriz, la implementación de sistemas embebidos ha aumentado la complejidad de la integración y la gestión de cambios, lo que ha llevado a la necesidad de enfoques más rigurosos en el desarrollo de software y hardware. Estos desafíos resaltan la importancia de una gestión del cambio bien planificada en la era de la automatización.

Las plataformas de colaboración digital, como The Hub de KPMG, han demostrado ser efectivas para mejorar la comunicación y la colaboración entre equipos distribuidos. Sin embargo, su éxito depende de un programa de gestión del cambio que fomente la adopción de nuevas prácticas y comportamientos. La gestión del conocimiento es fundamental para la innovación en organizaciones públicas y privadas. En el sector educativo, por ejemplo, la digitalización de los procesos de enseñanza ha requerido la creación de repositorios de conocimiento y la capacitación continua de los docentes. La innovación abierta y la colaboración entre diferentes actores (empresas, universidades, gobiernos) son clave para impulsar la transformación digital en sectores como la salud y la educación. Estos ejemplos ilustran cómo la colaboración y la gestión del conocimiento pueden ser catalizadores de la innovación organizacional.

La brecha digital sigue siendo un desafío importante, especialmente en sectores como la educación y la salud. La falta de acceso a herramientas digitales y la falta de habilidades técnicas son barreras significativas para la adopción de tecnologías. La resistencia al cambio es un obstáculo común en la implementación de iniciativas de transformación digital, pero puede

mitigarse mediante la comunicación efectiva, la participación de los empleados y la creación de una cultura organizacional que fomente la innovación. La interoperabilidad entre sistemas es crucial para maximizar el valor de las herramientas digitales. En el sector de la salud, por ejemplo, la falta de integración entre los sistemas de información ha limitado la eficacia de las iniciativas de digitalización. Estos desafíos resaltan la necesidad de abordar la digitalización desde una perspectiva estratégica que considere tanto los aspectos técnicos como los humanos.

La ética digital es un tema crítico en la implementación de tecnologías como la inteligencia artificial (IA) y el big data. La gobernanza de las tecnologías digitales es esencial para garantizar su uso responsable, lo que incluye la creación de normas y estándares, así como la supervisión continua de los sistemas para prevenir abusos y garantizar la transparencia (Alghowinem et al., 2024). Estos aspectos subrayan la importancia de integrar consideraciones éticas y de gobernanza en las estrategias de transformación digital, asegurando que el avance tecnológico no comprometa los valores fundamentales de las organizaciones y la sociedad.

Los hallazgos de esta revisión sistemática subrayan la importancia de incorporar en los programas de educación en administración un enfoque integral que aborde tanto las herramientas tecnológicas como las competencias necesarias para gestionar el cambio. Los futuros administradores deben estar preparados para enfrentar los desafíos de la digitalización, lo que implica no solo el dominio de herramientas tecnológicas, sino también la capacidad de liderar procesos de transformación cultural y organizacional. La formación en ética digital y gobernanza también se vuelve esencial, dado el impacto que las tecnologías emergentes tienen en la privacidad, la autonomía y la transparencia.

3. CONCLUSIONES

Los textos analizados reflejan una tendencia global hacia la digitalización y la transformación organizacional en diversos sectores. Sin embargo, esta transformación no está exenta de desafíos, como la resistencia al cambio, la falta de habilidades técnicas y la necesidad de una cultura organizacional que fomente la innovación. La gestión del cambio y la ética digital emergen como elementos clave para garantizar el éxito de estas iniciativas. Además, la colaboración entre diferentes actores y la integración de herramientas digitales en los procesos existentes son fundamentales para maximizar el valor de la transformación digital.

La gestión del cambio, apoyada en herramientas tecnológicas, se presenta como un eje central para el éxito organizacional en un mundo en constante evolución. Sin embargo, su implementación efectiva requiere no solo de tecnología, sino de un enfoque humano y estratégico que considere las dinámicas culturales, éticas y educativas. Este estudio aporta una base sólida para comprender los desafíos y oportunidades que enfrentan las organizaciones en su camino hacia la digitalización, destacando la necesidad de una formación administrativa que integre estos elementos de manera holística.

Se sugiere que futuras investigaciones profundicen en el análisis de las barreras específicas que enfrentan las organizaciones en América Latina y otras regiones con menor desarrollo tecnológico. Además, sería valioso explorar cómo las herramientas tecnológicas pueden adaptarse a contextos con recursos limitados y cómo se pueden fomentar culturas organizacionales más abiertas al cambio. Finalmente, se recomienda estudiar el papel de la educación en administra-

ción como catalizador de la transformación digital, identificando mejores prácticas y estrategias pedagógicas que preparen a los estudiantes para liderar en un entorno cada vez más digitalizado y complejo.

REFERENCIAS

Alghowinem, S., Bagiati, A., Salazar-Gómez, A. F., & Breazeal, C. (2024, June). Leading in the AI Era: An Interactive Experiential Hands-On Learning Approach for Professionals and Leaders. In *2024 ASEE Annual Conference & Exposition*. https://peer.asee.org/47719

Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of informetrics*, *11*(4), 959-975. https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007

Bachmann, J. M., Posch, D. R., Hickson, G. B., Pinson, C. W., Kripalani, S., Dittus, R. S., & Stead, W. W. (2020). Developing an implementation strategy for systematic measurement of patient-reported outcomes at an academic health center. *Journal of Healthcare Management*, *65*(1), 15-28. *DOI:* 10.1097/JHM-D-18-00279

Berger, T., & Crompton, J. (2015, March). Change Management in The Digital Oilfield: We know we need it, but where's the roadmap?. In *SPE Digital Energy Conference and Exhibition* (p. D011S006R002). SPE. https://doi.org/10.2118/173423-MS

Bousquet, J., Anto, J. M., Bachert, C., Haahtela, T., Zuberbier, T., Czarlewski, W., … & Keil, T. (2021). ARIA digital anamorphosis: digital transformation of health and care in airway diseases from research to practice. *Allergy*, *76*(1), 168-190. https://doi.org/10.1111/all.14422

Ciarli, T., Kenney, M., Massini, S., & Piscitello, L. (2021). Digital technologies, innovation, and skills: Emerging trajectories and challenges. *Research Policy*, *50*(7), 104289. https://doi.org/10.1016/j.respol.2021.104289

Davidovic, D. (2023). Curing pilotitis in digital marketing among life sciences companies. *Journal of Digital & Social Media Marketing*, *11*(2), 164-175. https://doi.org/10.69554/BZER9771

Dhirani, L. L., Mukhtiar, N., Chowdhry, B. S., & Newe, T. (2023). Ethical dilemmas and privacy issues in emerging technologies: A review. *Sensors*, *23*(3), 1151. https://doi.org/10.3390/s23031151

Díaz, M., García, D., & Pulido, M. (2023). Las competencias del gerente para el desarrollo organizacional en el entorno posmoderno. *Revista Estudios Gerenciales y de las Organizaciones*, *7*(14), 333-348.

Errida, A., & Lotfi, B. (2021). The determinants of organizational change management success: Literature review and case study. *International Journal of Engineering Business Management*, *13* doi:10.1177/18479790211016273

González-Díaz, R. R., & Becerra-Pérez, L. A. (2021). PYMES en América Latina: clasificación, productividad laboral, retos y perspectivas. *CiiD Journal*, *2*(1), 1-39. https://ciidjournal.com/index.php/abstract/article/view/56

Helfat, C. E., & Martin, J. A. (2015). Dynamic managerial capabilities: Review and assessment of managerial impact on strategic change. *Journal of management*, *41*(5), 1281-1312. https://doi.org/10.1177/0149206314561301

Hughes, A. E., & Jackups Jr, R. (2022). Clinical decision support for laboratory testing. *Clinical chemistry*, *68*(3), 402-412. https://doi.org/10.1093/clinchem/hvab201

Jenkins, J., & Jerónimo, P. (2021). Changing the beat? Local online newsmaking in Finland, France, Germany, Portugal, and the UK. *Journalism Practice*, *15*(9), 1222-1239. https://doi.org/10.1080/17512786.2021.1913626

Khaw, K. W., Alnoor, A., Al-Abrrow, H., Tiberius, V., Ganesan, Y., & Atshan, N. A. (2023). Reactions towards organizational change: a systematic literature review. *Current Psychology*, *42*(22), 19137-19160. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03070-6

Kiesow, D. (2024). Journalism (Ethics) in the Loop: Software Development as a Cultural Competency for News Organizations. *Digital Journalism*, *12*(7), 1059-1067. https://doi.org/10.1080/21670811.2024.2396068

Kirchmer, M., & Franz, P. (2019). Value-Driven Robotic Process Automation (RPA) A Process-Led Approach to Fast Results at Minimal Risk. In *Business Modeling and Software Design: 9th International Symposium, BMSD 2019, Lisbon, Portugal, July 1–3, 2019, Proceedings 9* (pp. 31-46). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24854-3_3

Laterza, V., Asante, M. O., Tømte, C. E., & Pinheiro, R. (2023). Implementing Digital Transformations in Higher Education Following COVID-19: A Norwegian Case Study. In *Digital Transformations in Nordic Higher Education* (pp. 243-266). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27758-0

Molet, H., Sautory, J. C., & GIGCH, J. V. (1989). The complexity of introducing robotics: lessons drawn from an industrial experience*. *The International Journal of Production Research*, *27*(3), 529-548. https://doi.org/10.1080/00207548908942564

Mugiono, M., Prajanti, S. D. W., & Wahyono, W. (2021). The effect of digital literacy and entrepreneurship education towards online entrepreneurship intention through online business learning and creativity at marketing department in Batang regency. *Journal of Economic Education*, *10*(1), 21-27. http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jeec

Smith, K. A., Blease, C., Faurholt-Jepsen, M., Firth, J., Van Daele, T., Moreno, C., … & Cipriani, A. (2023). Digital mental health: challenges and next steps. *BMJ Ment Health*, *26*(1). https://doi.org/10.1136/bmjment-2023-300670

Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British journal of management*, *14*(3), 207-222. https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375

Weber, M., Backer, T. E., Orton, K., Barnes, G., Jenkins, W., & Crecy, C. (2015). Implementing strategic communications planning in a large federal agency. *The Innovation Journal*, *20*(3), 1.

Wu, L., & Kane, G. C. (2021). Network-biased technical change: How modern digital collaboration tools overcome some biases but exacerbate others. *Organization Science*, *32*(2), 273-292. https://doi.org/10.1287/orsc.2020.1368

Zacca González, G. (2021). La bibliometría responsable, una disciplina relevante en la actualidad. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, *32*(4).http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2307-21132021000400001&script=sci_arttext&tlng=pt

Capítulo 3. Educar en tiempos del antropoceno: desafíos éticos entre el colapso y la esperanza

Gabriella Calvano
Franca Pesare
Michele Corriero
Universidad de Bari (Italia)

Resumen: El capítulo analiza el papel transformador de la educación en la era del Antropoceno, una época marcada por crisis ecológicas, sociales y culturales interconectadas. A partir de una crítica al antropocentrismo y a los modelos educativos tradicionales, se propone una pedagogía orientada al cuidado, la justicia y la regeneración socioecológica. Se destacan dos enfoques clave: la ecopedagogía, con raíces en la pedagogía crítica de Freire, y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), promovida por la UNESCO. Ambas buscan formar sujetos capaces de actuar de manera crítica, relacional y situada frente a los desafíos del presente. El texto enfatiza la necesidad de una educación transdisciplinaria, emocionalmente competente y comprometida con la transformación cultural. La figura del educador profesional sociopedagógico se redefine como agente de cambio, capaz de promover resiliencia, comunidad y ciudadanía planetaria. En un mundo vulnerable, educar significa construir presencia, imaginar futuros sostenibles y activar formas de esperanza activa. La educación se convierte así en una herramienta ética y política fundamental para habitar el límite, cultivar la complejidad y generar alternativas al modelo de desarrollo dominante.

Palabras clave: educación, antropoceno, desarrollo sostenible, educadores profesionales

Abstract: This chapter explores the transformative role of education in the Anthropocene, an era marked by interconnected ecological, social, and cultural crises. Challenging anthropocentrism and traditional educational models, it proposes a pedagogy grounded in care, justice, and socio-ecological regeneration. Two key approaches are highlighted: *ecopedagogy*, rooted in Freire's critical pedagogy, and *Education for Sustainable Development* (ESD), promoted by UNESCO. Both aim to shape subjects capable of acting critically, relationally, and contextually in response to today's complex challenges. The text emphasizes the need for transdisciplinary, emotionally competent education that engages with cultural transformation. The role of the professional socio-pedagogical educator is redefined as a change agent who fosters resilience, community, and planetary citizenship. In a vulnerable world, education means cultivating presence, imagining sustainable futures, and activating forms of active hope. Education thus becomes an ethical and political tool for inhabiting the limits, embracing complexity, and generating alternatives to the dominant development model.

Keywords: education, anthropocene, sustainable development, professional educators

1. INTRODUCCIÓN

El término Antropoceno fue utilizado por primera vez a principios de la década de 2000 por Crutzen. Para Crutzen, la época geológica contemporánea ya no puede definirse como el Holoceno, porque el ser humano se ha convertido ahora en una fuerza geológica capaz de cambiar

profunda y permanentemente los sistemas terrestres (Crutzen y Stoermer, 2000). El neologismo deriva del griego "anthropos" (hombre) y "kainos" (nuevo) e indica una nueva era del hombre. El Antropoceno se caracteriza por el hecho de que la actividad humana (industrial, agrícola, urbana, tecnológica) ha superado a las fuerzas naturales a la hora de determinar el equilibrio climático, ecológico, geológico y estructural del planeta. Aunque todavía no existe un acuerdo universal sobre si podemos hablar realmente del Antropoceno, hay signos distintivos de esta nueva época geológica (Steffen et al., 2007): a) aumento exponencial de los gases de efecto invernadero en la atmósfera (CO_2, CH_4), vinculado al uso de combustibles fósiles y al cambio de uso del suelo; b) calentamiento global con efectos sobre el clima, los recursos hídricos, la fertilidad del suelo y los ecosistemas marinos y terrestres; c) pérdida masiva de biodiversidad, hasta el punto de que se habla de una sexta extinción masiva; d) artificialización del paisaje: urbanización, infraestructuras, agricultura intensiva y monocultivos; e) acumulación de materiales antropogénicos como cemento, plástico, metales, hasta el punto de que algunos autores hablan de una estratigrafía artificial; f) contaminación global: microplásticos, pesticidas, metales pesados y otros contaminantes pueden encontrarse en todos los entornos del planeta.

Aunque sus orígenes se sitúan en las ciencias exactas, el concepto de Antropoceno ha adquirido rápidamente una dimensión política, filosófica y educativa. En este sentido, el Antropoceno es un concepto fuertemente interdisciplinar: implica no sólo a la geología, sino también a las ciencias humanas, políticas y sociales. Permite cuestionar los fundamentos epistemológicos y culturales de la modernidad occidental: la idea de un progreso ilimitado, la separación entre naturaleza y cultura y la dominación humana sobre lo vivo, corroborando así lo que el Club de Roma había puesto de relieve en su primer Informe, publicado en 1972, bajo el título *Limits to Growth*, a saber, que no se puede perseguir un crecimiento económico ilimitado en un planeta con recursos finitos.

Sin embargo, el Antropoceno no está exento de críticas: una de las más importantes es el universalismo implícito del término. Hablar de una *era del hombre* corre el riesgo de ocultar el hecho de que no todos los seres humanos tienen el mismo impacto sobre el planeta, ni el mismo nivel de responsabilidad. Las emisiones, la contaminación y el consumo de recursos son muy desiguales, tanto geográficamente (Norte global frente a Sur global) como socialmente (élites económicas frente a poblaciones vulnerables) (Francesco, 2015). Por este motivo, varios estudiosos han propuesto términos alternativos que ponen de relieve la historicidad y las desigualdades del Antropoceno: a) Capitaloceno (Moore, 2016): hace hincapié en el papel del capitalismo global en la destrucción de los ecosistemas; b) Plantationocene (Tsing, 2015): destaca el vínculo entre colonialismo, monocultivos y explotación de recursos; c) Chthulucene (Haraway, 2016): imagina una nueva época basada en alianzas multiespecies y relaciones simbióticas.

Estas propuestas no pretenden sustituir al término Antropoceno, sino enriquecerlo críticamente, evitar simplificaciones engañosas y universalismos. El humano del Antropoceno ya no es un sujeto autónomo, racional y dominante, sino un ser vulnerable.

2. EL ANTROPOCENO COMO CATEGORÍA PEDAGÓGICA

El Antropoceno es también una poderosa categoría pedagógica. En una era marcada por crisis ecológicas, sociales y culturales interconectadas, educar debe ser una actividad ligada al contexto planetario. La educación en el Antropoceno exige un replanteamiento profundo de sus objetivos,

conocimientos y prácticas, y convoca a las figuras educativas a nuevas formas de responsabilidad, imaginación y cuidado. Esta época plantea un reto pedagógico radical por varias razones fundamentales. En primer lugar, exige superar la histórica brecha entre naturaleza y cultura. Durante mucho tiempo, los procesos educativos se construyeron sobre la idea de una separación entre lo humano y lo no humano, pero el Antropoceno deja claro que los seres humanos son parte integrante de la biosfera y que toda acción social tiene consecuencias ecológicas (Latour, 2018). En consecuencia, es necesario abandonar los dualismos modernos y desarrollar una educación ecológica relacional, basada en el paradigma de la complejidad, que enseñe a "pensar y aprender con el mundo", y no simplemente sobre él (Common Worlds Research Collective, 2020). En segundo lugar, esta era de interconexión e incertidumbre requiere una educación capaz de formar en el pensamiento crítico y sistémico, en la adaptabilidad y en la ética de la duda (Morin, 2001; Orr, 1991). Las crisis del Antropoceno son sistémicas: el cambio climático se entrelaza con las desigualdades, los conflictos, las migraciones y las crisis sanitarias. Para David Orr, la alfabetización del futuro será ecológica, es decir, consistirá en proporcionar herramientas para comprender y habitar conscientemente los sistemas vivos de los que formamos parte. No somos ajenos a ellos: somos esos sistemas. Por lo tanto, destruirlos es destruirnos a nosotros mismos. Además, la educación debe cultivar la agencia y la esperanza activa. Muchos jóvenes experimentan hoy ansiedad ecológica, abrumados por la magnitud de la crisis climática. La tarea educativa no puede ser producir resignación, sino reforzar la capacidad de actuar y la conciencia de que la realidad puede transformarse. Paulo Freire (1971) hablaba de concienciación como proceso por el cual las personas se vuelven capaces de comprender y cambiar el mundo en el que viven; en este sentido, los profesionales de la educación asumen el papel de cultivadores de posibilidades. Esta transformación también implica repensar la finalidad de la educación, que ya no puede orientarse únicamente a la productividad económica. En un mundo ecológicamente inestable, los fines educativos deben incluir el cuidado de la vida, la convivencia multiespecie, la justicia intergeneracional y la ciudadanía global (UNESCO, 2017). El Objetivo 4.7 de la Agenda 2030 llama a educar en sostenibilidad, paz y derechos humanos, promoviendo una visión integrada de las competencias globales. Educar en el Antropoceno significa también descolonizar los currículos, abrirse a saberes plurales y valorar los conocimientos indígenas, locales, feministas y multiespecie, rechazando el universalismo epistemológico de la modernidad para dar cabida a una pluralidad de mundos. Finalmente, asumir el potencial pedagógico del Antropoceno implica transformar las prácticas educativas: favorecer el aprendizaje experiencial y territorial, construir alianzas entre escuelas, familias y comunidades, utilizar críticamente las tecnologías al servicio de la conexión y no de la desconexión, y abrirse al arte, la narración y la sensibilidad ecológica como herramientas educativas. En otras palabras, la educación debe convertirse en ecopedagogía (Kahn, 2010; Sterling, 2010), un proceso cultural, político y ético orientado a transformar la relación entre las personas y la Tierra.

3. CRISIS MEDIOAMBIENTALES: IMPLICACIONES CULTURALES, SOCIALES, EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS

Si es cierto que tomamos la complejidad como paradigma del Antropoceno, entonces debemos ser conscientes de que la crisis medioambiental global no es únicamente ecológica, sino una crisis profunda de los fundamentos sobre los que se ha construido nuestra relación con el mundo.

Se manifiesta, por tanto, como una crisis cultural, social y educativa, y en este entrelazamiento la pedagogía está llamada a actuar como una palanca de transformación radical.

La crisis ambiental es producto de modelos culturales dominantes: cosmovisiones, sistemas de valores, formas de pensar y narrar, y modos de relacionarse con la naturaleza. La cultura occidental moderna se ha estructurado sobre ideas hoy insostenibles, como el antropocentrismo, la separación entre sujeto y objeto, entre mente y cuerpo, entre humanidad y naturaleza, y la visión del mundo como recurso explotable. Además, ha promovido la fe en el progreso ilimitado, la racionalidad técnica y el crecimiento económico como medida del bienestar. Según Fritjof Capra (1997), la crisis ambiental es también una crisis del pensamiento reduccionista y mecanicista, incapaz de captar la complejidad y la relacionalidad de la vida. Lo que consideramos natural es, de hecho, una construcción cultural. Cambiar el imaginario dominante es una condición para transformar los comportamientos colectivos. Educar hoy significa imaginar y narrar mundos posibles, donde lo vivo no sea un objeto, sino un socio en relación (Haraway, 2016).

Además, la crisis ambiental no afecta a todos por igual. Su responsabilidad histórica recae sobre los países industrializados, mientras que los efectos más graves los sufren comunidades que han contribuido mínimamente al deterioro ecológico, como los países del Sur global. Según el IPCC (2022) y la ONU, las desigualdades ambientales se agravan: las crisis climáticas actúan como multiplicadores de vulnerabilidad. Frente a ello, surge el movimiento de justicia ambiental, iniciado por comunidades afroamericanas en EE.UU. en los años 80, y desarrollado en contextos indígenas y feministas del Sur global como ecología de los pobres (Martínez-Alier, 2002). La educación debe visibilizar estas interconexiones, mostrando que la crisis ecológica es también una crisis de justicia, de poder y de acceso a derechos fundamentales como el agua, el aire, la tierra, la salud y la seguridad. Hoy, los profesionales de la educación no pueden sustraerse a esta responsabilidad.

Históricamente, la educación ha desempeñado un papel ambivalente frente a la crisis ambiental: por un lado, ha formado generaciones críticas frente a los problemas socioecológicos; por otro, ha reproducido los mismos paradigmas de la modernidad que los generan. Ha privilegiado un conocimiento acumulativo, disciplinado, desvinculado de la vida; enfoques transmisivos que desincentivan la creatividad, la reflexión crítica y la conexión con lo vivo; una escuela y una universidad antropocéntricas, performativas y a menudo alejadas de los territorios (Sterling, 2010). En tiempos de crisis ecológica, se requieren nuevas competencias emocionales y relacionales, y educadores capaces de acoger la complejidad, escuchar las emociones y acompañar procesos transformadores.

Si las crisis medioambientales son también crisis culturales, sociales y educativas, entonces es urgente repensar el proceso educativo en su conjunto. Las implicaciones pedagógicas apuntan hacia una transformación sistémica: integrar conocimientos disciplinares y transdisciplinares; fomentar la participación de los estudiantes en la vida comunitaria; formar en la interdependencia, la corresponsabilidad y el sentido del futuro; adoptar metodologías ecológicas que involucren cuerpo, emociones, imaginación y pensamiento crítico (UNESCO, 2017). Educar, en esta perspectiva, significa ayudar a las nuevas generaciones a reconocerse como parte de una red de vida, dotarlas de herramientas para habitar el presente y construir futuros posibles, y apoyar prácticas cotidianas de cuidado ecológico, justicia y solidaridad.

4. PEDAGOGÍAS EMERGENTES PARA EL ANTROPOCENO

La policrisis (Morin, 2001) que caracteriza el presente ha propiciado el desarrollo de una serie de pedagogías emergentes que, si bien provienen de tradiciones diferentes, comparten un propósito común: educar para la vida en un planeta herido, promoviendo la agencia, el sentido ecológico, la justicia y el cuidado. Por razones editoriales, no es posible abarcar aquí todos estos enfoques pedagógicos, pero se considera indispensable para los fines de la discusión hacer referencia tanto a la ecopedagogía como a la educación para el desarrollo sostenible, tal como las elabora la UNESCO.

4.1. Ecopedagogía: una pedagogía para la transformación ecológica, social y cultural

La ecopedagogía es una de las respuestas pedagógicas más significativas a los retos del Antropoceno. Surge de la convergencia de la pedagogía crítica de Paulo Freire, los movimientos de justicia medioambiental y las teorías de la educación transformadora y de la sostenibilidad. Adopta la forma de una pedagogía con un fuerte valor político, ético y ecológico, orientada no sólo a la información sobre cuestiones ambientales, sino también a la transformación de la forma en que pensamos, vivimos y nos relacionamos con el mundo. A diferencia de la educación ambiental tradicional, la ecopedagogía promueve una conciencia ecológica crítica, capaz de analizar y deconstruir las causas estructurales y culturales de la crisis ambiental.

La ecopedagogía tiene sus raíces en los conceptos de Freire (1971) de: concienciación, educación como práctica de la libertad, pedagogía dialógica y transformadora. Según Freire, educar significa cuestionar la injusticia, desarrollar el sentido de lo posible, cultivar la acción colectiva. La ecopedagogía aplica estos principios a la dimensión ecológica, haciendo hincapié en que: a) el medio ambiente no es un *telón de fondo* neutro, sino un territorio de conflicto e, igualmente, un territorio de derechos. No hay educación ambiental neutra: o se educa para reproducir la insostenibilidad o para transformarla; b) la sostenibilidad no puede separarse de la justicia social, la paz y la democracia.

En América Latina, la ecopedagogía ha encontrado un terreno fértil en los movimientos populares, las escuelas rurales y las universidades comprometidas con la educación emancipadora. Las experiencias del Movimiento de los Sin Tierra (MST), por ejemplo, han integrado la ecología, la justicia agraria y la pedagogía crítica en proyectos educativos comunitarios y territoriales.

La ecopedagogía nos invita a analizar las causas profundas de la crisis ecológica: el capitalismo extractivo, la tendencia a considerar la cultura occidental como la que comparte la mayoría de la población de la Tierra, el patriarcado, la lógica del crecimiento ilimitado. En este sentido, se trata de una pedagogía radical, es decir, que quiere ir a la raíz del problema. En esta perspectiva, la ecopedagogía es una herramienta para (Kahn, 2010): a) desnaturalizar los procesos de degradación ambiental, mostrando sus dimensiones políticas y económicas; b) dar voz a los sujetos marginados, humanos y no humanos; c) cultivar el disenso y la imaginación ecológica.

La ecopedagogía tiene un fuerte potencial restaurador: permite reconstruir los vínculos entre las personas y los territorios fragmentados, sanar la separación entre la escuela y la vida, entre

el conocimiento y la acción, y pretende: a) conectar la escuela con el territorio a través de experiencias concretas de observación, cuidado y activación (huertos escolares, control de la calidad del aire, …); b) implicar a los agentes locales (asociaciones, autoridades públicas, agricultores); c) establecer alianzas pedagógicas con la comunidad.

La ecopedagogía también desafía la forma en que pensamos sobre el conocimiento y la educación y promueve una *ecología del conocimiento* (de Sousa Santos, 2014), es decir, un enfoque plural que valora el conocimiento local, tradicional e indígena, reconoce la validez del conocimiento corporal, intuitivo y afectivo, y rompe la jerarquía entre *alto* y *bajo* conocimiento.

En un mundo marcado por la eco-ansiedad, la desilusión y la sensación de impotencia, la ecopedagogía invita a cultivar una esperanza activa, entendida no como optimismo ingenuo, sino como práctica transformadora. Freire (1971) habla de la esperanza como motor de cambio: educar es un acto de amor y confianza en que el mundo puede ser transformado. Por eso la ecopedagogía promueve: prácticas educativas participativas, dialógicas, democráticasacción colectiva como respuesta a la pasividad y al individualismo, la idea de que toda comunidad puede ser protagonista del cambio. La ecopedagogía es una pedagogía de la urgencia ética y la imaginación revolucionaria (Kahn, 2010).

4.2. Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS): aprender a transformar el presente y habitar el futuro

La EDS representa hoy uno de los horizontes pedagógicos más reconocidos internacionalmente. Promovida por organismos como la UNESCO, la UNEP y la UNDP (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), la EDS ha consolidado desde la década de 2000 como un enfoque educativo que integra las dimensiones medioambiental, social, cultural y económica del desarrollo humano. A diferencia de los modelos educativos centrados únicamente en la transmisión de conocimientos, la EDS pretende transformar las formas de pensar, sentir y actuar de las personas para que se conviertan en agentes activos del cambio hacia una sociedad más equitativa, resiliente y respetuosa con los límites del planeta (UNESCO, 2017).

El concepto de EDS se introdujo formalmente con la Conferencia de Río de Janeiro (Cumbre de la Tierra, 1992), que consagró la importancia de la educación en la promoción de comportamientos compatibles con el desarrollo sostenible, especialmente mediante la publicación de la Agenda 21. El Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS 2005-2014), promovido por la UNESCO, representó un punto de inflexión mundial. Con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada en 2015 por todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas, la EDS se incluyó explícitamente en la meta 4.7, que insta a velar por que todos los educandos adquieran los conocimientos y competencias necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia y la ciudadanía mundial (ONU, 2015).

La EDS no se limita a informar sobre los impactos ambientales, sino que promueve una profunda transformación de los paradigmas educativos, invitando a alumnos y profesores a: reconocer las interconexiones entre medio ambiente, sociedad, economía y cultura; desarrollar competencias transversales (pensamiento crítico, colaboración, resolución de problemas, etc.); y desarrollar un sentido de responsabilidad planetaria e intergeneracional.

Como sostiene Stephen Sterling (2010), la EDS requiere un cambio: de la educación para la sostenibilidad (transmisiva, prescriptiva) a la educación como sostenibilidad (transformadora, participativa), mediante la cual todo el sistema educativo se hace coherente con los principios de la sostenibilidad. Aprender para la sostenibilidad es, pues, aprender para la vida, para vivir juntos, para cuidar el mundo.

La EDS tiene ciertas características específicas, como debe ser (UNESCO, 2017): a) centrado en el alumno: valora las experiencias, las emociones y la participación activa de los alumnos; b) interdisciplinar: rompe las fronteras disciplinarias para abordar problemas complejos; c) valores y ética: invita a reflexionar sobre opciones, prioridades, visiones del mundo; d) orientado a la acción: promueve la participación en la resolución de problemas locales y globales; e) basado en metodologías activas: aprendizaje cooperativo, proyectos comunitarios, simulaciones, aprendizaje servicio, uso crítico de la tecnología.

Esta perspectiva fomenta la integración del conocimiento (cabeza), el sentimiento (corazón) y la acción (manos), un modelo sintetizado en la tríada cognitivo-afectivo-práctica, destacada en la literatura especializada (Rieckmann, 2012).

La EDS está estrechamente vinculada al concepto de ciudadanía mundial, es decir, a la capacidad de sentirse parte de una comunidad planetaria, responsable del bienestar de los demás seres humanos y del mundo vivo. Esta conciencia se deriva del hecho de que: trasciende las fronteras nacionales y disciplinarias, ayuda a comprender las conexiones entre lo local y lo global, y forma sujetos capaces de actuar con una visión holística del futuro.

Si es cierto, como subraya Morin (2001), que en una época de crisis ecológica la educación debe promover un pensamiento *ecológico y planetario* capaz de abarcar la complejidad del mundo, educar para el desarrollo sostenible es educar para la responsabilidad compartida ante la vida (UNESCO, 2017).

A través de la EDS, el papel de las figuras educativas adquiere una centralidad renovada: no son meros transmisores de conocimientos, sino que se convierten en facilitadores de resiliencia, conciencia crítica, agencia colectiva y cuidado de lo vivo. Educar en el Antropoceno, de hecho, significa asumir una responsabilidad que es también, ante todo, ética y política porque significa ayudar a las nuevas generaciones a comprender el mundo en el que viven, a imaginar alternativas y a co-construir respuestas compartidas a los retos del presente.

5. ¿QUÉ RESPONSABILIDADES EDUCATIVAS PARA EL ANTROPOCENO?

En un contexto complejo como el Antropoceno, todas las figuras educativas están llamadas a asumir un papel transformador y nuevas responsabilidades educativas. Una de estas responsabilidades es educar para una conciencia ecológica crítica, cultivando no sólo el conocimiento sobre el peligro que corre el planeta, sino también la comprensión profunda de las raíces históricas, económicas y culturales de la crisis ambiental, así como de las responsabilidades asimétricas entre el Norte y el Sur globales y de las conexiones entre dicha crisis y la justicia social. Se trata, en suma, de desarrollar una conciencia ecopolítica mediante procesos educativos basados en el pensamiento crítico, el análisis sistémico y la lectura interseccional de las desigualdades, en línea con lo propuesto por la pedagogía crítica (Freire, 1970) y los enfoques de justicia climática.

Al mismo tiempo, es fundamental fomentar la imaginación ecológica y la esperanza activa para contrarrestar la eco-ansiedad, las narrativas catastrofistas y la sensación generalizada de impotencia. Esta imaginación implica la capacidad de idear alternativas sostenibles al modelo actual de desarrollo (Orr, 1991), mientras que la esperanza activa, entendida como un compromiso concreto con el cambio y no como una ilusión optimista, constituye una fuerza movilizadora indispensable. En este horizonte, se impone también la necesidad de cultivar la agencia individual y colectiva. Activar la agencia, es decir, la capacidad de actuar eficazmente para transformar la realidad se vuelve urgente en un mundo donde esta debe ser relacional, situada y compartida. El educador tiene entonces la responsabilidad de crear contextos propicios para que los estudiantes experimenten su propia capacidad de incidir, facilitando procesos participativos, prácticas de co-diseño, aprendizaje servicio y acciones cívicas locales, y educando para una acción lenta, cotidiana y concreta, capaz de generar transformaciones reales incluso en lo pequeño (Andreotti, 2014). Esta formación de la agencia es inseparable de la formación ética, ya que no es posible actuar para el mundo sin desarrollar también la capacidad de cuidarlo (Nussbaum, 2011).

Unido a ello, educar en el Antropoceno exige una pedagogía del cuidado y la responsabilidad, entendidos no sólo como actitudes personales, sino como prácticas políticas y educativas (Tronto, 1993). Las figuras educativas deben modelar este cuidado, mostrando qué significa cuidar de lo vivo, de las relaciones y de las personas. Otro aspecto fundamental es el apoyo a la elaboración emocional y al duelo ecológico: las y los educadores deben acoger las emociones como parte integral del aprendizaje, ofreciendo espacios de escucha y expresión que legitimen el dolor ante la pérdida ambiental, y que lo transformen en conciencia y acción. Asumir la irreversibilidad de ciertas pérdidas ecológicas refuerza la urgencia de actuar para proteger lo que aún permanece y co-crear formas de resiliencia. Finalmente, en un mundo interconectado, ya no es posible enseñar separando lo que está unido (Morin, 2001). Por ello, las figuras educativas deben fomentar visiones complejas y transdisciplinares, superando la fragmentación del conocimiento y facilitando conexiones entre saberes. Esta capacidad resulta estratégica para valorizar otras formas de conocimiento, como el ecológico local, el indígena o la sensibilidad artística, fundamentales para una educación verdaderamente transformadora en la era del Antropoceno.

6. EL EDUCADOR PROFESIONAL SOCIOPEDAGÓGICO COMO AGENTE DE SENSIBILIZACIÓN Y CAMBIO PARA EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

El escenario descrito hasta ahora ha mostrado cómo el desarrollo sostenible ya no puede separarse del desarrollo humano. Esta percepción y esfuerzo por resaltar el poder transformador de la sostenibilidad como cuestión humanizadora ha generado conciencia especialmente en los países latinoamericanos. Allí, la evidencia de la injusticia social, la reducción del acceso a derechos fundamentales y los efectos disfuncionales sobre el medio ambiente han producido precariedad y desorientación, pero también una gran esperanza de cambio mediante nuevos enfoques educativos y sociales.

En este proceso, un papel clave en la transformación socioeducativa ambiental lo desempeña el Educador Profesional socio-pedagógico, en una renovada perspectiva formativa centrada en las competencias ambientales. Esta figura ha adquirido identidad más clara gracias a la Ley Iori, Ley nº 205 de 27 de diciembre de 2017, que define sus ámbitos de intervención, beneficiarios (infancia, adolescencia, edad adulta), sectores de actuación (escolar, social, ambiental, cultural, laboral, etc.), niveles formativos y competencias específicas (Calaprice, 2020). Con la Ley nº 55 de 15 de abril de 2024, se refuerza aún más su reconocimiento profesional, también desde el punto de vista deontológico y en relación con otras profesiones de ayuda.

En este marco normativo, el educador socio-pedagógico se proyecta como figura de esperanza, visión y diseño educativo, experto en procesos para la sostenibilidad, con su propia epistemología, competencias básicas, transversales y metacompetencias. Esta nueva postura pedagógica permite una comprensión más adecuada del concepto de sostenibilidad y reclama la caracterización de figuras profesionales en contextos ambientales como sujetos de saber, habilidades, flexibilidad y orientación al bienestar relacional, social y cultural. En muchos casos, sin embargo, esta figura aún no es plenamente consciente de su capacidad (y responsabilidad) de intervenir desde una perspectiva educativa, tanto preventiva como transformadora, frente a los efectos del "trauma" socioambiental generado por el Antropoceno. Este se expresa en un impacto humano devastador sobre el ambiente, que confunde el crecimiento capitalista (efímero) con el desarrollo sostenible.

Una mayor legitimación del papel del educador ambiental profesional para la sostenibilidad proviene del mismo concepto de desarrollo sostenible, caracterizado por su naturaleza compleja y sus principios de equidad intergeneracional e intrageneracional. Estos han captado la atención de la comunidad internacional y promovido una expansión del concepto más allá del ámbito ambiental, hacia lo social, educativo, humano y político. Esta visión remite directamente a los constructos educativos del cuidado, la relación y el pensamiento crítico.

La presencia de Profesionales de la Educación en defensa del medio ambiente permite activar procesos de cuidado educativo en sistemas orientados a la sostenibilidad. Esto es posible gracias a un saber pedagógico que sitúa la formación, el cuidado y la relación como categorías fundamentales para construir una verdadera Comunidad educadora (Loiodice & Ulivieri, 2017). Invertir en estos profesionales significa fomentar la libertad, la emancipación y la autonomía necesarias para avanzar hacia una realidad más justa, solidaria y sostenible.

Construir comunidades educativas y solidarias es esencial para los procesos de resiliencia. Esta, entendida como la capacidad de recuperar el equilibrio tras un trauma, requiere la acción estratégica de figuras educativas precisamente en contextos de mayor fragilidad. Regenerar los lazos comunitarios se convierte así en una responsabilidad ineludible para estos profesionales.

Estas figuras son constructoras de comunidades significativas, capaces de resistir al individualismo y la fragmentación social. Esta dimensión se vuelve urgente en contextos de pobreza educativa, desarraigo territorial, desigualdades migratorias y crisis ambientales. Frente a fenómenos como inundaciones, incendios, terremotos o pandemias, las comunidades educativas cumplen un rol esencial en la reparación del tejido social y afectivo.

Escuelas, centros educativos y espacios formativos se convierten entonces en lugares de reelaboración colectiva, donde emociones, recuerdos y pérdidas se procesan mediante la pa-

labra, el arte, el silencio y la ritualidad compartida. En estos contextos, las figuras educativas actúan como facilitadoras de narrativas, mediadoras entre la experiencia individual y lo colectivo, y aliadas de las comunidades en la construcción de nuevos horizontes. La educación se transforma así en espacio de aprendizaje de nuevas formas de convivencia multiespecie, donde la resiliencia es también socioecológica. Esto exige transformar las propias instituciones educativas en espacios resilientes: abiertos, permeables, acogedores, capaces de aprender y transformarse.

Entre las contribuciones más significativas que pueden ofrecer estas figuras está la pedagogía de la presencia. Estar presente no es solo presencia física, sino disponibilidad auténtica para escuchar, crear confianza, acompañar y sostener en momentos de desorientación o fragilidad. En un mundo marcado por la aceleración, la desconexión y el cinismo, la presencia educativa se convierte en un gesto radical de resistencia y regeneración.

7. DE LAS COMPETENCIAS TÉCNICAS A LAS CUALIDADES HUMANAS

En las últimas décadas, la educación escolar y universitaria ha estado profundamente influenciada por enfoques alineados con el modelo neoliberal de rendimiento, que privilegia la mensurabilidad, los resultados y los objetivos de aprendizaje estandarizados. Esta lógica ha producido una tecnificación de la profesionalidad educativa, reduciéndola a la adquisición de conocimientos operativos y procedimentales, relegando las dimensiones ético-afectivas y reflexivas, y generando una descontextualización del aprendizaje, cada vez más desvinculado de los problemas reales y de los territorios concretos en los que se vive y aprende. Sin embargo, la educación no puede limitarse a ser un proceso eficaz de aprendizaje, sino que debe preguntarse qué tipo de personas deseamos formar y para qué tipo de mundo. Por ello, en la era del Antropoceno, se hace indispensable que los educadores, además de contar con competencias técnico-pedagógicas, posean un perfil humano profundamente arraigado en una serie de cualidades esenciales. Estas incluyen la escucha auténtica, entendida como la capacidad de acoger al otro sin emitir juicios; la empatía ecológica, es decir, la habilidad de sentir y comprender el sufrimiento tanto de los seres humanos como de los no humanos; y el cuidado, concebido como una práctica ética cotidiana que articula atención, responsabilidad y relación (Tronto, 1993). A estas se suma la humildad epistémica, que implica reconocer que ningún saber es absoluto y que es necesario abrirse a otros lenguajes y formas de conocimiento (de Sousa Santos, 2014), así como la capacidad de vivir con la incertidumbre, tolerando la duda, gestionando la complejidad y navegando la ambigüedad inherente a nuestro tiempo (Morin, 2001). Finalmente, es fundamental cultivar la presencia y la lentitud, entendidas como la disponibilidad para estar realmente presentes, sin prisas, con el fin de construir vínculos educativos significativos. Estas cualidades no deben ser consideradas meras habilidades blandas, sino dimensiones esenciales de una subjetividad educativa madura, encarnada, situada y éticamente responsable. En este sentido, las cualidades humanas se constituyen como verdaderas herramientas pedagógicas: el educador se convierte así en modelo, en presencia significativa y en motor de imaginación para un futuro que no niegue el presente, sino que lo transforme colectivamente.

8. CONCLUSIONES. LA EDUCACIÓN EN EL ANTROPOCENO, ENTRE LA CRISIS Y LA POSIBILIDAD

Ser educadores en la era del Antropoceno significa aceptar una responsabilidad sin precedentes: no limitarse a transmitir conocimientos o habilidades técnicas, sino convertirse en protagonistas de una transformación cultural y social capaz de responder a la complejidad del presente y generar nuevos imaginarios para el futuro. En un mundo marcado por crisis interconectadas, la educación ya no puede limitarse a formar competencias funcionales al mercado; debe asumir un papel generativo, crítico, restaurador. Educar, hoy, significa cultivar la conciencia ecológica, la agencia colectiva, la capacidad de pensar sistémicamente y actuar de manera situada, reconociendo la fragilidad y la interdependencia que caracterizan a todas las formas de vida.

En esta perspectiva, las figuras educativas no son meros transmisores de conocimientos, sino que se convierten en constructores de posibilidades y de esperanza activa. La esperanza no es un lujo ni una ingenuidad, sino una práctica cotidiana de resistencia, un acto político que se nutre del cuidado, la presencia y la capacidad transformadora.

En el centro de esta nueva gramática educativa se encuentran cualidades humanas que durante demasiado tiempo han estado marginadas en la educación: empatía, escucha auténtica, responsabilidad, humildad epistémica, capacidad de vivir en la lentitud y la complejidad. No se trata de habilidades blandas accesorias, sino de condiciones fundamentales para habitar un mundo marcado por la vulnerabilidad ecológica y social. Son estas cualidades las que permiten construir comunidades educadoras, donde se experimentan nuevas formas de convivencia multiespecie, se cultiva la justicia ambiental y se devuelve la dignidad al presente herido. Ser educadores en el Antropoceno significa, en definitiva, abrazar una tarea de calado ético y político: formar ciudadanos planetarios capaces de habitar el límite, de reconocer la interconexión entre las crisis y de imaginar respuestas no predeterminadas, sino abiertas a la diversidad de contextos y a la pluralidad de saberes. Significa no sólo enseñar a los jóvenes a resistir el cambio, sino a generarlo, a cuidar de los vivos, a pensar y actuar como parte de un todo complejo y frágil. En una época que a menudo engendra desilusión e impotencia, la educación debe convertirse en un acto de regeneración radical para construir nuevas narrativas, nuevas prácticas, nuevas formas de existencia más justas, más solidarias, más sostenibles.

REFERENCIAS

Andreotti, V.O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. In: McCloskey, S. (eds). Development Education in Policy and Practice. London: Palgrave Macmillan, 21-31.

Calaprice, S. (2020). Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile. Milano: Franco Angeli

Capra, F. (1997). The web of life: A new scientific understanding of living systems. New York: Anchor Books.

Common Worlds Research Collective. (2020). Learning to become with the world: Education for future survival. Paris: UNESCO.

Crutzen, P. J., & Stoermer, E. F. (2000). The "Anthropocene". Global Change Newsletter, 41, 17–18.

de Sousa Santos, B. (2014). Epistemologies of the South: Justice against epistemicide. London: Routledge.
Francesco I (2015). Laudato Sì. Enciclica sulla cura della casa comune. Cinisello Balsamo: Edizioni Paoline.
Freire, P. (1971). Pedagogia degli oppressi. Milano: Mondadori.
Haraway, D. J. (2016). Staying with the trouble: Making Kin in the Chthulucene. Durham: Duke University Press.
Hooks, B. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. London: Routledge.
IPCC (2022). Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge: Cambridge University Press. Kahn, R. (2010). Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: The ecopedagogy movement. Losanna: Peter Lang.
Latour, B. (2018). Down to Earth: Politics in the new climatic regime. Boston: Polity Press.
Loiodice, I., & Ulivieri, S. (2017) (a cura di). Per un nuovo patto di solidarietà. Bari: Progedit.
Martínez-Alier, J. (2002). The environmentalism of the poor: A study of ecological conflicts and valuation. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
Morin, E. (2001). La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero. Milano: Raffaello Cortina.
Moore, J. W. (2016). Anthropocene or Capitalocene? Nature, history, and the crisis of capitalism. New York: PM Press.
Nussbaum, M. C. (2011). Creating capabilities: The human development approach. Cambridge: Harvard University Press.
Orr, D. W. (1991). Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world. Albany: SUNY Press.
Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?. Futures, 44(2), 127–135.
Steffen, W., Crutzen, P. J. y McNeill, J. R. (2007). The Anthropocene: Are Humans Now Overwhelming the Great Forces of Nature? Ambio, 36(8), 614-621.
Sterling, S. (2010). Sustainability education: Perspectives and practice across higher education. London: Routledge.
Tronto, J. C. (1993). Moral boundaries: A political argument for an ethic of care. London: Routledge.
Tsing, A. L. (2015). The mushroom at the end of the world: On the possibility of life in capitalist ruins. Princeton: Princeton University Press.
UNESCO(2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris: Unesco Publishing.
United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: UN Publishing.

Capítulo 4. ¿Es el magisterio una profesión generativa? Percepción de estudiantes de magisterio en Educación Infantil y Primaria

Benjamín Castro Martín
Andrés Sánchez-Suricalday
Centro Universitario Cardenal Cisneros y Universidad de Alcalá (España)

Ana Belén García-Varela
Universidad de Alcalá (España)

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo explorar si los estudiantes de magisterio perciben su profesión como generativa, así como reflexionar sobre las implicaciones que ello conlleva para su futuro desarrollo profesional. Para ello, se llevó a cabo una investigación descriptiva de corte cualitativo, en la que se llevaron a cabo 4 grupos focales (focus group) en los que participaron un total de 50 participantes (44 mujeres y 6 hombres), estudiantes de magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria. El análisis de los datos se realizó mediante la herramienta Atlas.ti en su versión 25. Los principales resultados muestran una clara vinculación entre la generatividad y el magisterio, especialmente asociada a la vocación docente. Además, los participantes mostraron una conciencia generativa personal, así como una conciencia de responsabilidad hacia las generaciones futuras. Se concluye que los estudiantes no solo identifican la docencia como una profesión generativa, sino que también manifiestan el deseo de convertirse en agentes de cambio. Estos hallazgos subrayan la importancia de una formación inicial que fomente y canalice dicha motivación hacia una práctica educativa transformadora.

Palabras clave: generatividad, formación docente, estudiante universitario, vocación, profesión docente

Abstract: This study aims to explore whether students perceive their profession as generative, as well as to reflect on the implications this perception may have for their future professional development. To this end, a descriptive qualitative study was conducted using four focus groups, involving a total of 50 participants (44 woman and 6 men), all of whom were students enrolled in Early Childhood and Primary Education degree programs. Data analysis was carried out using the Atlas.ti software (version 25). The main findings reveal a clear link between generativity and the teaching profession, particularly associated with the idea of teaching as a vocational calling. Moreover, participants expressed a personal sense of generativity and a strong awareness of responsibility toward future generations. It is concluded that student teachers not only identify teaching as a generative profession, but also express a desire to become agents of change. These findings highlight the importance of initial teacher training that nurtures and channels this motivation into a transformative educational practice.

Keywords: generativity, teacher training, university student, vocation, teaching profession

1. INTRODUCCIÓN

¿Cuál es la motivación de los estudiantes de magisterio o de los maestros y maestras en activo para dedicarse a la enseñanza? Esta pregunta es compleja y requiere de una reflexión profunda y personal. Pero diversos estudios revelan que esta motivación puede estar vinculada con el deseo de dejar una huella en las generaciones futuras. El estudio realizado por Gratacós y López-Jurado Puig (2016) relaciona esta motivación trascendente con el concepto de vocación, encontrando una relación directa entre la motivación trascendente y la generatividad. En esta línea, la investigación de Murga y Álvarez (2019), concreta en que el sentirse generativo era una razón vocacional para desarrollar el deseo de querer ser maestro y desarrollarse profesional y personalmente dentro de la profesión.

Por todo ello, resulta fundamental definir qué se entiende por generatividad, término introducido por Erikson (1970) en su teoría del desarrollo psicosocial.

Este autor, al igual que Pinazo-Hernandis et al (2023), han definido la generatividad como la preocupación que tiene una persona para orientar, guiar y/o cuidar a las nuevas generaciones. Son muchas las manifestaciones generativas que pueden desarrollarse a lo largo de la vida, desde el trabajo, las aportaciones a la comunidad, la educación y crianza de los hijos, así como cualquier acción que contribuya al bienestar social (Kim, et al, 2017). Es por ello que Erikson distingue 3 ámbitos generativos, el individual, el comunitario y el profesional (Sánchez-Suricalday et al. 2022). Los estudios llevados a cabo por autores como Erikson (1970) o Sandoval Obando et al. (2022) nos revelan que este concepto aparece en la edad adulta (entre los 40 y los 60 años), en concreto en el séptimo de los ocho estadios de su modelo del desarrollo humano. Y es que es en este punto donde las personas se enfrentan a un dilema entre la generatividad y el estancamiento, ya que, si no logran desarrollar un sentido de propósito hacia los demás, pueden caer en una especie de vacío personal y emocional. Esta etapa se construye sobre el desarrollo previo de la identidad y la capacidad de establecer vínculos íntimos, y es esencial para alcanzar una sensación de plenitud en la vejez.

Kotre (1984) retoma la idea de generatividad ofreciendo un punto de vista más más narrativo y focalizado en la trascendencia. Las conclusiones de este autor nos muestran que las personas buscan dejar un legado, ya sea a través de su descendencia o de sus logros profesionales. Kotre (1984) y Zacarés y Serra (2011), establecieron una nueva clasificación de diferentes tipos de generatividad: biológica, parental, técnica y cultural, y distinguió entre expresiones comunitarias (orientadas al bien común) y agéntricas (centradas en intereses personales).

Aunque autores como Kim et al. (2017) han encontrado en sus estudios que la generatividad no se asocia con la edad cronológica, sino con las expectativas o aprendizajes vitales. En este sentido la idea defendida por Chen et al (2019), nos ofrece una perspectiva de la generatividad desde un paradigma ecológico, entendiendo que es un constructo que se da en las personas desde diferentes ámbitos, siguiendo las teorías de Erikson (1970) o de Kotre (1984). Además, justifican plenamente la importancia de las fuentes motivacionales defendidas por McAdams y St. Aubin (1992) y revisadas posteriormente por Kim et al. (2017). Y es que McAdams y St. Aubin (1992) ofrecieron una perspectiva más empírica y compleja del concepto, desarrollando un modelo que integra factores personales y culturales. En concreto, identificaron siete componentes clave: demandas culturales, deseos internos, intereses, creencias en el progreso humano, compromiso, acciones generativas y narrativas personales.

Para estos autores, la generatividad no es un objetivo en sí mismo, sino parte de un proceso más amplio que da sentido a la vida adulta. Las historias que las personas construyen sobre sus experiencias generativas son fundamentales para su identidad, ya que integran pasado, presente y futuro en una narrativa coherente. En este sentido, en la investigación que se presenta en este texto, podemos considerar, entre otras, al magisterio como una profesión generativa pues la práctica educativa sirve como "guía para la siguiente generación y satisfacción de la necesidad del adulto de sentirse necesitado" (Zacarés et al., 2002, p.4, en Sánchez-Suricalday et al, 2022).

Bradley (1997) propuso un modelo basado en la participación y la inclusión, en el cual destaca la importancia de la interdependencia entre generaciones y la transmisión de valores, tradiciones y conocimientos como elementos esenciales para el desarrollo social. Es este modelo el que puede resultar especialmente interesante, en relación con el estudio de la generatividad en los jóvenes. Para Villar y Serrat (2014) o Reyes-Jarkín et al. (2022), el estudio del concepto en esta etapa de la vida podría suponer un beneficio en aquellos contextos en los que participan y conviven, del mismo modo, esto tendría una repercusión en las instituciones sociales, aportando continuidad generacional, desarrollo y crecimiento personal.

En este sentido, la generatividad, percibida por los jóvenes, su reflexión y toma de conciencia puede suponer un aspecto clave para comprender el desarrollo adulto (Zacarés y Serra, 2011).

En definitiva, en la revisión de la literatura científica, que ha indagado en el concepto de la generatividad, encontramos un proceso en continuo desarrollo, que se ve influenciado por los factores sociales, personales o individuales y por los culturales o contextuales (Kim et al., 2017; Bradley, 1997) y que, siguiendo las ideas de Sepúlveda-Paillán et al (2023) es un constructo que puede comenzar a desarrollarse desde la juventud.

2. MÉTODO

El presente estudio siguió un enfoque descriptivo de carácter cualitativo. Participaron en él un total de cincuenta estudiantes universitarios de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria, distribuidos en cuatro grupos focales. En total, la muestra contó con cuarenta y cuatro mujeres y seis hombres, una distribución representativa del perfil habitual del alumnado en magisterio, donde la presencia masculina es minoritaria. Esta distribución se ha tenido en cuenta al interpretar los resultados del estudio.

Los grupos focales son agrupaciones de entre cinco y quince personas en las que se dialoga sobre un tema bajo la moderación de la persona investigadora (Hernández et al., 2024). Se eligió esta técnica de recogida de información porque permitió a los estudiantes confrontar y compartir sus opiniones y experiencias en torno a la generatividad.

En cuanto a la selección de la muestra, esta fue no probabilística, mediante un muestreo voluntario (Quintanal Díaz y Sánchez- Huete, 2023) realizado entre estudiantes de Magisterio de la Universidad de Alcalá y del Centro Universitario Cardenal Cisneros, centro adscrito a la Universidad de Alcalá. En concreto, se seleccionó a estudiantes de segundo curso del Grado en Educación Infantil del Centro Universitario Cardenal Cisneros, en la asignatura Innovación Educativa, y a estudiantes de primer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Alcalá, en la asignatura Psicología de la Educación.

A las personas participantes se les entregó una hoja informativa con los detalles y las im-

plicaciones de la investigación, y se les solicitó su consentimiento mediante un formulario de Microsoft Forms. El estudio se llevó a cabo siguiendo las normas y principios aplicables a toda investigación con seres humanos, tal y como se establece en el Informe Belmont (Observatori de Bioética i Dret, s.d.). Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética del Centro Universitario Cardenal Cisneros.

Todos los estudiantes de la investigación visualizaron un vídeo de 15 minutos en el que se detallaron los aspectos esenciales relacionados con el concepto generatividad. De este modo, se podía garantizar que todas las personas contaban con la misma información de partida sobre el constructo.

Posteriormente, se llevaron a cabo los grupos focales, compuestos por entre cuatro y ocho personas. El docente responsable de la asignatura actuó como moderador de los grupos focales, planteando las cuestiones previamente elaboradas, sin emitir juicios sobre las respuestas de los participantes. Cada grupo de discusión tuvo una duración aproximada de 45 minutos.

A continuación, se presentan las preguntas que guiaron el desarrollo de los grupos focales: a) ¿Qué es para ti la generatividad? ¿Podrías explicarla con tus propias palabras?; b) ¿Podrías ponerme un ejemplo de acción generativa que recuerdes? No tiene porqué tratarse de algo que hayas hecho tú, sino de un ejemplo cotidiano que te haya venido a la cabeza; c) ¿Crees que las personas jóvenes son generativas? Tanto si es que sí como si es que no, dime por qué; d) ¿Te consideras una persona generativa? Tanto si es que sí como si es que no, dime porqué; e) ¿Piensas que la profesión para la que te estás formando es generativa? ¿por qué?; f) Finalmente, nos gustaría debatir sobre las implicaciones sociales de la generatividad. ¿Crees que es importante la generatividad para una sociedad concreta? Tanto si es que sí como si es que no, dime por qué.

La información obtenida fue analizada con el software de análisis cualitativo ATLAS.ti en su versión 25. Estos datos fueron utilizados exclusivamente por el equipo investigador, preservando siempre el anonimato del estudiantado tanto en las transcripciones como en las citas incluidas en la investigación, de acuerdo con los principios éticos previamente mencionados. A partir del proceso de codificación, se elaboró una lista final de 70 códigos, que sirvió para analizar en profundidad 125 citas seleccionadas de las transcripciones.

3. RESULTADOS

Para el análisis de resultados, a partir de los 70 códigos iniciales, se seleccionaron únicamente aquellos códigos que presentaban coocurrencias con el código magisterio, utilizado para señalar las intervenciones en las que los participantes se referían a la profesión docente. Como resultado, la lista se redujo a trece códigos.

En un primer análisis exploratorio, sin profundizar aún en el contenido de las citas relacionadas con la profesión, se observa que los códigos “profesión generativa”, “educación”, “influir en el futuro de los demás”, “yo sí me considero generativo” y “responsabilidad” presentan una mayor coocurrencia con el código magisterio.

Estos resultados sugieren que los participantes perciben una vinculación entre la profesión docente y la generatividad, así como una conciencia generativa en ellos mismos. Sumado a esto, los estudiantes afirman que sienten el magisterio como una profesión que conlleva gran responsabilidad. Resulta sorprendente, pues se trata de estudiantes de primer y segundo curso, sin apenas experiencia docente de prácticas.

Para profundizar en las percepciones respecto a estos temas, en una segunda fase del análisis se va a presentar las principales citas extraídas de los grupos focales, las cuales han sido agrupadas siguiendo los resultados del primer análisis exploratorio:

3.1. Magisterio como una profesión generativa

Los participantes vinculan de forma explícita la profesión docente con la generatividad, considerándola una ocupación profundamente orientada al futuro y al bienestar de las nuevas generaciones. En varias intervenciones, se destaca que el magisterio representa, para ellos, un ejemplo claro de profesión generativa. Esta percepción se expresa tanto desde una visión vocacional como desde el reconocimiento del impacto educativo a largo plazo.

Uno de los participantes afirma:

"No hay mejor ejemplo de personas generativas que los futuros docentes. Realmente queremos dedicarnos toda la vida a transmitir enseñanza, conocimiento…yo creo que no hay mejor ejemplo que nosotros, realmente." (Focus 3. 22:19)

De forma similar, otros comentarios refuerzan esta idea:

"Yo creo que el magisterio es la profesión más generativa. Si tenemos que preparar a futuros estudiantes y a personas que son pequeñas, tenemos que prepararles para el futuro. El profesor les debe guiar, no solo contenidos, sino otras cosas. Cuando estás enseñando no solo estás enseñando contenido sino tu propio conocimiento y experiencias que has tenido" (Focus 1. 1:45)

Estas afirmaciones reflejan una convicción compartida sobre el papel formador del docente y su capacidad para influir en el desarrollo de futuras generaciones, en línea con la concepción de Erikson (1970), quien definió la generatividad como la preocupación por guiar, cuidar y formar a las nuevas generaciones.

Asimismo, se observa una vinculación entre la motivación vocacional y la percepción de la docencia como una vía de trascendencia personal, lo que conecta directamente con los hallazgos de Gratacós y López Jurado Puig (2016) y de Murga y Álvarez (2019), quienes señalan que el deseo de influir en el futuro de otros constituye una fuente clave de motivación en quienes eligen esta profesión. Como expresó un participante: "El magisterio no puede no ser generativo, bajo mi punto de vista, claro" (Focus 4. 28:26).

Además, se reconoce que la labor docente no se limita a la transmisión de contenidos académicos, sino que implica compartir experiencias, valores y conocimientos personales:

"Cuando estás enseñando, no solo enseñas los contenidos que tienes que enseñar en clase, sino tu propio conocimiento y experiencias que has tenido para ayudar a los futuros estudiantes que son el futuro"(Focus 1. 2:26)

Esta visión coincide con el enfoque de McAdams y St. Aubin (1992), quienes destacan que las acciones generativas incluyen no sólo un componente conductual, sino también narrativo, a través del cual las personas dan sentido a su identidad y legado.

Un aspecto especialmente revelador es el reconocimiento de la contribución del docente al futuro del alumnado, incluso cuando no es intencionalmente generativa. Como señaló una participante:

"Se dice mucho la frase de los docentes son quienes preparan a los alumnos para su futuro. Así que ahí estás contribuyendo a esa generatividad de manera indirecta" (Focus 1. 3:03).

Esta idea introduce una comprensión más amplia del concepto, alineada con autores como Kotre (1984) o Kim et al. (2017), que entienden la generatividad como un fenómeno que puede manifestarse incluso sin plena conciencia de su significado o propósito, influido por el contexto y las funciones sociales del rol profesional.

El testimonio de otro participante apunta a la influencia del modelo educativo recibido sobre la propia proyección como docente: "probablemente nuestra idea de profesor será más esa [la tradicional] porque es lo que hemos visto desde pequeños o es la imagen que tenemos de un profesor" (Focus 1. 23:17). Esto enlaza con la noción de generatividad técnica y cultural propuesta por Kotre (1984), donde la transmisión de saberes, prácticas y estilos pedagógicos forma parte de un legado profesional.

En conjunto, las voces recogidas en este estudio refuerzan la concepción del magisterio como una práctica generativa en el sentido más amplio del término: se trata de una actividad profesional que, además de contribuir al desarrollo de las nuevas generaciones, otorga sentido vital y vocacional a quienes la ejercen. Tal como apunta Zacarés et al. (2002), la práctica educativa puede entenderse como una guía hacia la siguiente generación y una forma de satisfacer la necesidad del adulto de sentirse necesitado y útil, incluso desde etapas tempranas como la juventud (Sepúlveda-Paillán et al., 2023; Villar y Serrat, 2014).

3.2. Magisterio y conciencia generativa

Además de vincular el magisterio con la generatividad como rasgo profesional, los participantes expresaron una conciencia generativa personal, reconociéndose a sí mismos como agentes con capacidad para transmitir valores, conocimientos y experiencias a las generaciones futuras. Esta conciencia no se percibe como un atributo estático, sino como un proceso en desarrollo, influido por la vocación, las experiencias vividas y las expectativas hacia su futura labor docente.

Una de las ideas recurrentes es que el deseo de enseñar y dejar huella constituye una señal temprana de generatividad:

"La generatividad se halla en cada uno de nosotros y en lo que queramos ver. Y pienso que es muy importante la vocación. En el momento en el que tengas vocación y deseo por transmitir lo que estás viviendo ya te vas a convertir en una persona generativa" (Focus 2. 25:33).

Este vínculo entre vocación, motivación y conciencia generativa se alinea con los planteamientos de Murga y Álvarez (2019), quienes identifican el sentimiento generativo como una razón vocacional clave para quienes se forman como docentes.

Los participantes enfatizan que, aunque todavía no estén ejerciendo como maestros, ya se sienten generativos por la intención clara de contribuir al desarrollo de otros:

"Nosotros estamos adquiriendo unos conocimientos ahora mismo, pero aparte tenemos el deseo y la vocación de, en un futuro, transmitir todo ello a los niños pequeños, y ayudarles a que sigan desarrollándose, compartiendo nuestras experiencias y vivencias que hemos aprendido. Así que creo que somos el perfecto ejemplo de esas personas generativas, y que tienen ese deseo y esa motivación" (Focus 3. 23:53).

En la misma línea, otro estudiante expresa:

"Yo pienso que todos [los estudiantes de magisterio] somos generativos. Aunque no estemos dando clase aún, que es el acto en sí, pero importa también la intención" (Focus 4. 25:33).

Estas afirmaciones coinciden con la noción de motivación generativa descrita por McAdams y St. Aubin (1992), que reconoce el papel central de la disposición interna, incluso antes de la acción concreta.

La noción de proceso también aparece con claridad: "Estamos todavía en proceso, aún no hemos logrado resultados, pero tenemos esa intención de aportar algo en la vida" (Focus 2. 36:17). Y se profundiza en la evolución de esta identidad generativa: "Es que hace 5 años no tenía ese grado de generatividad que ahora. Y quizás dentro de 10 años tenga otro también distinto. (…) Vamos a dejar unos valores en nuestros alumnos, vamos a dejar un legado" (Focus 4. 26:19). Esta visión se alinea con los enfoques de Kim et al. (2017) y Chen et al. (2019), que entienden la generatividad como un constructo evolutivo, moldeado por experiencias, contexto y etapa vital, más que por la edad cronológica.

La idea de que el magisterio implica formar parte activa de ese proceso generativo es también explícita: "Yo pienso que sí que somos generativos. Lo primero, porque estamos estudiando magisterio. (…). Vamos a dedicar nuestra vida a guiar a otras personas" (Focus 4. 23:03). Además, la formación docente se concibe como un espacio para construir valores y transmitir lo aprendido: "Desde que nacemos todos cogemos experiencias, (…) de nuestros abuelos y de nuestros profesores, (…) y que nosotros queremos enseñar a nuestros futuros alumnos" (Focus 2. 36:47).

Estas reflexiones evidencian cómo la formación docente no solo prepara técnicamente al futuro profesorado, sino que también actúa como un espacio donde comienza a configurarse su identidad generativa. La consciencia de estar construyendo un legado, ya sea a través de valores, conocimientos o experiencias personales, forma parte del imaginario vocacional del alumnado de magisterio. Esta construcción anticipada del rol generativo refuerza la idea de que la generatividad, más que una etapa ligada a la edad adulta, puede emerger tempranamente en contextos educativos y profesionales, tal como han señalado Kim et al. (2017) y Sepúlveda-Paillán et al. (2023).

Así, la intención, el deseo de aportar y el compromiso con el futuro del otro se revelan como indicadores significativos de una generatividad en formación, estrechamente vinculada al sentido de propósito que muchos estudiantes proyectan sobre su futura labor como docentes.

3.3. Magisterio y responsabilidad

Una de las afirmaciones más reiteradas por los participantes en los grupos focales es la idea de responsabilidad hacia las futuras generaciones. Esta percepción va más allá de la simple transmisión de conocimientos: los futuros docentes se reconocen como garantes del desarrollo personal, académico y social de niños y niñas. Así lo expresa de forma clara una participante:

"De nosotros depende la educación de los niños del futuro. Somos los responsables del cuidado de esos niños y de su educación" (Focus 1. 3:26)

Esta concepción de la enseñanza como un acto de responsabilidad generacional enlaza con la idea de generatividad comunitaria descrita por Kotre (1984) o con los postulados de Murga y Álvarez (2019) quienes asocian la vocación docente con el deseo de dejar un impacto significativo en la vida de otros. Que esta reflexión surja ya en los primeros cursos de la formación inicial docente resulta especialmente relevante, pues indica un alto nivel de conciencia sobre la función social de la profesión.

El sentido de responsabilidad se vincula también con una preocupación genuina por el bienestar del alumnado, lo cual trasciende el marco académico:

"Es como que sí que siento esa preocupación porque aprendan bien de la mejor manera posible y que sean el futuro. Es como que sí me preocupa guiarlos de una manera correcta" (Focus 1. 7:23)

Esta idea de responsabilidad se sitúa como elemento central de la visión que tienen los estudiantes de lo que significa ser maestro. Se puede afirmar que se trata, pues, de un elemento identitario de la profesión, que justifica la propia existencia de la misma:

"Cuando la gente dice que la carrera de Magisterio es fácil… ¡Vamos a ser los responsables de educar a sus hijos en el futuro o de que no sean unos incompetentes!. Eso es algo que a mí me llama mucho la atención" (Focus 1. 3:50)

Incluso en uno de los grupos focales se planteó la idea de que esa acción educativa no solo influye en los niños y niñas, sino que se traslada también a las familias. Se trata, pues, de un deber para con la sociedad. Esta mirada más amplia se alinea con el enfoque ecológico de la generatividad propuesto por Chen et al. (2019), que subraya la influencia multiescalar de las acciones generativas:

"Es una responsabilidad, porque estamos educando a las futuras generaciones, e incluso a sus padres, se podría decir" (Focus 2. 29:02)

Finalmente, la noción de legado aparece como resultado simbólico de esa responsabilidad asumida. El ejemplo del propio profesorado se presenta como semilla de futuras generaciones de docentes, en un ciclo de influencia intergeneracional que refuerza la dimensión generativa de la educación:

"Si un alumno ha tenido un profesor que le ha gustado mucho, supongo que querrá repetir esa manera de enseñar, y hacer que sus alumnos puedan aprender de la misma manera que ese buen profesor, que en ese momento serán ellos" (Focus 3. 5:52)

En este sentido, el magisterio se presenta como una profesión generativa, ya que no solo forma, sino que modela. Tal como señala Bradley (1997), la transmisión de valores, actitudes y formas de enseñar entre generaciones no solo da continuidad a la profesión, sino que también constituye una forma de transformación social. La responsabilidad, entonces, no es solo un deber, sino un motor que activa la conciencia generativa y orienta la acción educativa hacia el futuro.

4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio evidencian una comprensión profunda y madura, por parte del alumnado de magisterio, del papel generativo que desempeña la docencia. A través de los grupos focales, se ha podido observar cómo la profesión docente es percibida no solo como una ocupación técnica, sino como una vía de realización vocacional y trascendencia personal. La asociación entre magisterio y generatividad se manifiesta tanto en la conciencia del legado que implica educar, como en la intención explícita de contribuir al desarrollo de las nuevas generaciones.

Asimismo, destaca la emergencia de una conciencia generativa en formación, incluso en etapas iniciales de la carrera docente. Los estudiantes no solo proyectan su futura labor como

transmisora de conocimientos, sino también como una forma de compartir experiencias, valores y modelos educativos que han recibido y desean transformar. Esta visión se sostiene sobre una base de responsabilidad profundamente sentida, que amplía el alcance de la tarea educativa más allá del aula, hacia las familias y la sociedad en su conjunto.

Los participantes de la investigación destacaron que la carrera del Magisterio es intrínsecamente generativa, siendo su formación inicial una oportunidad para ir profundizando en la capacidad de aportar a la sociedad un bienestar social. Esta idea lleva a ofrecer la perspectiva de que la carrera universitaria y, posteriormente, su desarrollo profesional tiene un impacto directo en el futuro de la sociedad. Es por ello, que los participantes no concebían la profesión docente unida directamente con la idea de que sea una profesión generativa.

Por otro lado, de las palabras de los participantes se puede deducir la preocupación porque los programas académicos y la formación inicial ayude a favorecer una reflexión crítica sobre cómo contribuir al bienestar social desde el rol profesional de los maestros y las maestras. Más allá del mero desarrollo de habilidades prácticas o la adquisición de conocimientos pedagógicos, psicológicos o didácticos. En definitiva, lo que se propone es la toma de conciencia acerca de la responsabilidad individual de cada estudiante para su futuro profesional y, por consiguiente, para la sociedad y los ciudadanos del futuro.

Desde esa responsabilidad individual, los participantes muestran que la generatividad no es una cualidad estática, con un inicio y un fin, sino un proceso dinámico, en continuo desarrollo que se inicia desde las aspiraciones personales y profesionales que evidencian los estudiantes, y que continúa a lo largo de su vida profesional. Y es que el deseo de generar conocimientos, de dejar un legado para la posteridad, es un primer paso para ser generativo, ofreciendo una conexión directa con la vocación docente.

En conjunto, los hallazgos revelan que los futuros docentes no solo se ven como profesionales en proceso de formación, sino como agentes generativos activos, con un fuerte sentido ético y vocacional. Esta percepción reafirma la potencialidad del magisterio como una profesión generativa, en la que confluyen el deseo de influir, la responsabilidad social y la construcción de un legado intergeneracional.

Resulta alentador percibir, que los participantes de la investigación, jóvenes universitarios, poseen un deseo de ser agentes de cambio. Para ello, desde la educación superior tenemos la responsabilidad de contribuir significativamente a generar espacios, donde los estudiantes puedan desarrollar acciones concretas para contribuir significativamente en las comunidades en las que conviven, promoviendo que sean agentes de transformación y bienestar social. Y todo esto, para escucharlos y permitirles potenciar su capacidad de generar un legado positivo.

REFERENCIAS

Gratacós, G. y López-Jurado Puig, M. (2016) Validación de la versión en Español de la Escala de los Factores que influyen en la elección de los estudios de Educación (Fit-Choice). *Revista de Educación,* 372, 83-105. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2014*). Metodología de la investigación (6ª Edición).* McGraw Hill

Kim, S., Chee, K. H., y Gerhart, O. (2017). Redefining generativity: Through life course and pragmatist lenses. *Sociology Compass*, 11(11), e12533. https://doi.org/10.1111/soc4.12533

Kotre, J. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives.* John Hopkins University Press.

Murga Meler, M. L. y Álvarez Galán, S. (2019). La vocación. Imaginario y deseo. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - *Universidad Nacional de Jujuy*, 55, 133-147

Observatori de Bioética i Dret (s.d.). El informe Belmont. Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. Comisión nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento. https://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf

Pinazo-Hernandis, S., Zacares, J. J., Serrat, R., & Villar, F. (2023). The Role of Generativity in Later Life in the Case of Productive Activities: Does the Type of Active Aging Activity Matter? *Research on Aging, 45(1), 35-46.* https://doi.org/10.1177/01640275221122914

Quintanal Díaz, J. y Sánchez- Huete, J.C. (coords.) (2023). *Métodos y diseños de investigación en contextos socioeducativos.* Editorial CCS.

Reyes-Jarquín, K., González-Celis Rangel, A. L., Bautista-Díaz, M. L., Guillén-Díaz Barriga, C., Cruz-Peralta, M. de J., Mendoza-Madrigal, V. A., Raya-Ayala, L. E., & Casado-Álvarez, M. F. (2021). Interés generativo en cuidadores de pacientes crónicos, adultos mayores y jóvenes universitarios. *Revista Digital Internacional De Psicología Y Ciencia Social*, *7*(2), 347-363. https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.7.2.2021.339.347-363

Sánchez-Suricalday, A., García Varela, A. B., & Castro Martín, B. (2021). ¿Cómo entienden las y los docentes su vocación? Implicaciones de la vocación percibida en el desarrollo de la profesión docente. *Pulso. Revista De educación*, (44), 145–162. https://doi.org/10.58265/pulso.4656

Sandoval-Obando, E., Zacarés Gonzalez, J.J. e Iborra Cuéllar, A. (2022). *Generatividad y desarrollo humano. Experiencias y modelos actuales para el bienestar psicológico*. RIL editores.

Sepúlveda-Paillán, B., Yañez-Valenzuela, K., Malleo-Navarro, S., Urrutia-Araos, D., & Sandoval-Obando, E. (2023). Construcción de los roles de género en universitarios chilenos: un estudio exploratorio desde el enfoque narrativo-generativo. *Revista Sul-Americana De Psicologia*, *11*(1), 9–36. https://doi.org/10.29344/2318650X.1.3461

Villar, F., & Serrat, R. (2014). La participación cívica de las personas mayores como expresión de la generatividad en la vejez. *Estudios Interdisciplinarios, Porto Alegre, 19(2)*, 345-358. https://doi.org/10.22456/2316-2171.44952

Zacarés, J.J., & Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Culture and Education*, *23*(1), 75-88. https://doi.org/10.1174/113564011794728533

Capítulo 5. Diverze como herramienta para una educación más inclusiva

Laura Cepeda Villanueva
Universidad de Alcalá (España)

Resumen: Esta investigación analiza el impacto de iniciativas como el Proceso Diverze, llevado a cabo por la Asociación para la Mediación Social (EQUA) con la colaboración de la Universidad de Cádiz, cuyo propósito fue fomentar el empoderamiento y la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID) con otros jóvenes sin dicha condición. A través del análisis de las historias de vida de tres participantes, se explora cómo estos programas contribuyen a derribar barreras sociales y a combatir la estigmatización, promoviendo su participación activa en la sociedad. La presente investigación adopta un enfoque cualitativo basado en historias de vida, permitiendo identificar las experiencias personales de los jóvenes y los desafíos que han enfrentado debido a su discapacidad. Además, el estudio analiza el impacto del Proceso Diverze en sus vidas, destacando mejoras en su autoestima y sus relaciones sociales. Los resultados evidencian que iniciativas como el Proceso Diverze desempeñan un papel clase en la inclusión social de las personas con DI. Además, se evidencia que estas experiencias proporcionan un espacio seguro para la socialización y el desarrollo personal, lo que permite a los jóvenes con DI adquirir herramientas para enfrentar las adversidades.

Palabras clave: espacio, Proceso Diverze, ocio inclusivo, historias de vida

Abstract: This research analyzes the impact of initiatives such as the Diverze Process, carried out by the Association for Social Mediation (EQUA) in collaboration with the University of Cádiz. The aim of this initiative was to promote the empowerment and inclusion of young people with intellectual and developmental disabilities (IDD) alongside their peers without disabilities. By examining the life stories of three participants, the study explores how these programs help break down social barriers and combat stigmatization, fostering their active participation in society. The research adopts a qualitative approach based on life stories, allowing for an in-depth understanding of the personal experiences of these young individuals and the challenges they have faced due to their disabilities. Furthermore, the study assesses the impact of the Diverze Process on their lives, highlighting improvements in their self-esteem and social relationships. The findings indicate that initiatives like the Diverze Process play a crucial role in the social inclusion of individuals with IDD. Additionally, these experiences provide a safe space for socialization and personal development, enabling young people with IDD to acquire tools to navigate adversity.

Keywords: space, Diverze Process, inclusive leisure, life stories

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de los avances en la legislación y las políticas públicas que buscan defender los derechos de las personas con discapacidad, la inclusión efectiva sigue siendo un objetivo elusivo en varios ámbitos, incluyendo el social, educativo y laboral (Moliner, 2013). Actualmente, el modelo predominante es el integracionista, que a menudo da lugar a prácticas excluyentes y

perpetúa desigualdades. Las personas con discapacidad continúan enfrentándose a barreras sociales que obstaculizan su autodeterminación y su derecho a disfrutar de un ocio inclusivo y a participar activamente en la vida comunitaria (Moliner, 2013; Pallisera, 2011).

La ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), así como otras normativas nacionales e internacionales, han creado un marco legal destinado a garantizar la plena participación de las personas con discapacidad intelectual en la comunidad. Sin embargo, la implementación de estos principios aún se encuentra por debajo de lo esperado, ya que las barreras estructurales y sociales persisten. Estas limitaciones no solo restringen el acceso a derechos fundamentales, como el ocio inclusivo, sino que también contribuyen a una perspectiva reduccionista de la discapacidad, que a menudo se ve desde un enfoque médico y asistencial, considerándola como una "deficiencia" que debe ser corregida. Esta visión, basada en el paradigma del "déficit", tiende a asociar la discapacidad con el rechazo social, la sobreprotección (Fuentes *et a*l., 2021) y la incapacidad (Córdoba et al., 2021). En consecuencia, la discapacidad es vista como una carencia que excluye a los individuos de participar en igualdad de condiciones.

En respuesta a esta situación, el ocio inclusivo se presenta como un derecho humano fundamental que ha evolucionado en el contexto de la tercera generación de derechos (Maroñas et al., 2019; Veal y Sivan, 2022). Este concepto se convierte en un pilar para una pedagogía inclusiva, ya que ofrece oportunidades para la educación y el desarrollo personal (Caride, 2014; 2020). El ocio se considera un indicador clave para evaluar la participación ciudadana y la inclusividad de una sociedad (Tomasiello y Giannotti, 2022). La creciente atención hacia el ocio inclusivo en relación con las personas con discapacidad refleja el surgimiento de muchos de los principios de inclusión a partir de investigaciones en este ámbito (Parrilla, 2002).

El concepto de ocio inclusivo está en constante transformación y demanda un enfoque integral. Se propone que la inclusión sea entendida desde la experiencia y la pedagogía, centrándose en las condiciones contextuales que generan exclusión. Este enfoque permite desarrollar alternativas que fomenten un entorno accesible y acogedor para todos, desde su concepción inicial. No solo se trata de diseñar actividades y espacios accesibles, sino de centrar a las personas en el proceso de diseño. Según Devine y Anderson (2022), este cambio de paradigma implica una comprensión más profunda de la inclusión social, que va más allá de considerar a las personas como meros participantes, buscando fomentar un sentido de pertenencia y valorar la diversidad en todas sus formas.

Es crucial avanzar hacia un diseño proactivo de oportunidades de ocio. En lugar de reaccionar ante la exclusión, como sugieren López-Frias y Dattilo (2021), debemos trabajar para eliminar barreras y transformar nuestras propias percepciones y actitudes. Al hacerlo, no solo creamos espacios más inclusivos, sino que también enriquecemos nuestra comprensión colectiva de lo que implica participar plenamente en la vida social de manera equitativa.

En este contexto, la Asociación para la Mediación Social (EQUA) ha desempeñado un papel crucial al responder a las necesidades de integración y desarrollo personal. Al identificar la falta de recursos que impide a los jóvenes con discapacidad disfrutar de un ocio inclusivo, EQUA ha diseñado e implementado el Proceso Diverze, una iniciativa basada en el modelo social de inclusión (Barton, 2008).

El Proceso Diverze comenzó como un curso de voluntariado enfocado en el ocio y ha evolucionado hacia un proceso continuo de convivencia inclusiva donde personas con y sin discapacidad aprenden y crecen juntas (García-García, 2021). Esta entidad no se limita a ofrecer espacios recreativos; su enfoque es la transformación social a través de la inclusión activa de jóvenes con discapacidad en entornos de ocio, propiciando una convivencia que rompa las barreras de exclusión social y fomente una cultura de respeto y cooperación. La labor de EQUA en estos 26 años se ha centrado en mejorar la calidad de vida de quienes enfrentan obstáculos en su aprendizaje y participación, mediante la mediación social, el empleo con apoyo y la Planificación Centrada en la Persona como metodología de trabajo (Verdugo y Schalock, 2021).

La Planificación Centrada en la Persona se presenta como una metodología fundamental para involucrar a los jóvenes en la definición de sus propios objetivos y metas.

Alineado con esta visión, las historias de vida se presentan como una metodología de investigación biográfica-narrativa que permite una comprensión más profunda de las realidades sociales. Este enfoque se centra en el análisis de hitos significativos a lo largo de la vida, con el fin de construir un perfil de las personas a lo largo del tiempo (Olmo et al., 2020; Gouthro, 2014).

En España, se destacan investigaciones como las de Moriña (2010), que examinan las barreras que enfrentan personas con discapacidad, y los trabajos de Mañas et al. (2020) y Belmonte et al. (2021), que abordan la segregación y el acoso escolar.

Este estudio tiene como propósito evaluar y examinar las prácticas inclusivas del programa "Proceso Diverze" a través de las voces y experiencias de los participantes (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2019).

Antes de adentrarnos en los aspectos centrales de esta investigación, es fundamental señalar que su origen radica en la escucha activa de las voces de tres participantes del Proceso Diverze. Este enfoque implica una investigación que no solo sea relevante, sino que también promueva la colaboración de estos individuos en el proceso de toma de decisiones relacionadas con el diseño del estudio. Tal metodología refleja un compromiso con la investigación que prioriza la inclusión y la participación (García-García, 2021).

Así, el objetivo inicial de nuestra investigación es facilitar un cambio positivo en la sociedad y en la comunidad, empleando como herramienta fundamental la voz activa de los participantes involucrados en el proceso.

2. MÉTODO

Desde una perspectiva metodológica, la investigación que presentamos se enmarca en el enfoque biográfico-narrativo (Bolívar y Domingo, 2019). La presente investigación tiene como fundamento la necesidad de que las personas con discapacidad adquieran un entendimiento claro de sus derechos, lo cual les permitirá ejercer un mayor control sobre sus vidas y participar activamente en la defensa de sus derechos. Se busca identificar y mitigar las barreras significativas que enfrentan, promoviendo un entorno de convivencia inclusiva que favorezca su visibilidad, participación y desarrollo, con un enfoque central en la accesibilidad. Desde una perspectiva inclusiva, se reconoce que la accesibilidad no es solo un problema que atañe a las personas con discapacidad, sino que es un asunto que involucra a toda la sociedad.

En este sentido, el objetivo concreto de este estudio fue comprender el significado del Proceso Diverze en la vida de los propios jóvenes participantes como un instrumento de inclusión

El diseño de historias de vida y su puesta en acción se ha articulado a través de una serie de etapas que han sido las siguientes: a) Negociación con la entidad asociativa (EQUA) para la selección de los participantes; b) Firma del consentimiento informado con la entidad, así como con los sujetos participantes; c) Diseño de las entrevistas; d) Elaboración y negociación del diseño, tanto con los tutores como con la entidad; e) Recogida de información de los participantes y las participantes; f) Análisis, categorización e interpretación de los datos; g) Primer borrador, donde se negoció con los sujetos participantes la información y se obtuvo el visto bueno por parte de los protagonistas; h) Rasgos y elaboración de las conclusiones.

Finalmente, cabe apuntar que lo particularmente innovador del Proceso Diverze es su naturaleza inclusiva extrema, en cuanto que son jóvenes con discapacidad de la entidad asociativa (EQUA) quienes toman el control del mismo, por tanto, esta investigación proyectada sobre un foco inclusivo, pretende tener metodológicamente, una orientación inclusiva (Parrilla, 2010; Nind, 2017). Por ese motivo, cabe destacar de la misma que: 1) Responde a una necesidad expresada por los propios participantes; 2) El diseño es negociado con la propia asociación y 3) Los propios participantes se erigen en investigadores de sus vidas.

2.1. Participantes seleccionados

Los participantes seleccionados para las historias de vida fueron usuarios del proyecto Proceso Diverze. Los criterios establecidos para la selección de los participantes fueron los siguientes: a) Accesibilidad: Los jóvenes debían ser accesibles para entrevistas y seguimiento durante el proceso de recopilación de datos; b) Tiempo prolongado dentro del Proceso Diverze: Se seleccionaron aquellos jóvenes que hubieran estado involucrados de manera significativa y prolongada en el proyecto, permitiendo una mejor comprensión de su evolución y de los efectos del proceso en sus vidas; c) Señalamiento por parte de sus iguales: Los participantes fueron propuestos o recomendados por sus compañeros de programa, lo cual también validaba su implicación y su visibilidad dentro del contexto social y participativo de Diverze.

Además, se decidió incluir en el estudio las voces de aquellos jóvenes que, aunque no forman parte del Proceso Diverze en el momento de la investigación, han tenido un paso significativo por el mismo en el pasado. Esto permitió contextualizar el impacto a largo plazo del programa, no solo desde la experiencia de los participantes activos, sino también a través de las narrativas de quienes ya no forman parte directa de él.

A continuación, se presentan las características de los tres jóvenes seleccionados (veáse la Tabla 1) donde se muestra sus nombres ficticios, años en la entidad y años dentro del programa Proceso Diverze.

Tabla 1. Principales características de los participantes (nombres ficticios).

Nombres	Edad	Años en EQUA	Años en el Diverze
Román (P1)	22	4	4
AJ (P2)	30	11	7
María (P3)	36	14	7

Fuente: Elaboración propia

2.2. Dimensiones para la recogida de información

Para llevar a cabo la investigación, utilizamos diversas técnicas como las entrevistas, para lo que se diseñó un guion semiestructurado, elaborado a partir del diario del investigador y el análisis documental. Para la recogida de dicha información, se tuvo en cuenta una serie de dimensiones: a) Esbozo biográfico general (breve resumen de su historia de vida). El objetivo principal de esta dimensión es situar al participante en su contexto social y cultural, lo que permitió entender las condiciones previas y los retos con los que se han enfrentado antes de integrarse en el Proceso Diverze. Además, se buscaba que el joven sea consciente de su propia historia de vida, una reflexión que puede tener un valor significativo en su proceso de empoderamiento y autocomprensión; b) Primera dimensión: Primaria y bachillerato. El propósito principal de esta fase fue identificar las barreras sociales y educativas que los jóvenes pudieron haber enfrentado en su camino, estableciendo así la base para comprender el impacto que la intervención del Proceso Diverze tiene en su vida posterior; c) Segunda dimensión: Comienzo en EQUA. En esta fase se abordó el momento en que los jóvenes se integran al Proceso Diverze a través de la Asociación EQUA. Aquí se analiza el proceso de entrada en el programa, los sentimientos y expectativas que los jóvenes tenían cuando comenzaron a participar, y cómo esta nueva etapa representó un cambio o giro significativo en sus vidas; d) Tercera dimensión: Impacto y cambios: La última fase de la entrevista se concentró en el análisis del impacto que el Proceso Diverze ha tenido en las vidas de los jóvenes en términos de ocio, tiempo libre, desarrollo personal y transformación social. En esta fase, los participantes reflexionaban sobre los cambios significativos que han experimentado en diversas áreas de su vida, incluyendo la autonomía personal, la autoestima, sus relaciones familiares y sociales, y su capacidad de participación activa en actividades de ocio. Esta fase también permitió identificar cómo los jóvenes se ven a sí mismos, cómo han percibido su propio proceso de cambio y qué papel ha jugado el ocio inclusivo en su crecimiento personal y social. Además, se buscó conocer de manera directa las percepciones que los jóvenes tienen sobre su transformación, su inclusión en la sociedad y los retos que aún enfrentan.

2.3. Temporalización de las entrevistas

En cuanto a la temporalización que se plantea para el desarrollo de las historias de vida, se propone un total de seis entrevistas a razón de dos por participante, iniciándose la fase de preparación en enero con la entidad y finalizando en marzo del 2021.

Las fases diseñadas para el desarrollo de las mismas fueron las propuestas por Rodríguez et al. (1999): la preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

En la primera etapa que fue la preparatoria, diferenciamos dos fases: la reflexiva y la de diseño. En la reflexiva conformamos el marco-teórico-conceptual de las historias de vida y en la etapa de diseño fue donde diseñamos el tipo de metodología, objetivos de estudio y técnicas de recogida de información que llevaríamos a cabo. Por otro lado, conformamos nuestro trabajo de campo, el cual lo llevábamos bastante avanzado; la tercera etapa que fue la analítica, fue donde llevamos a cabo la transcripción de la información, para finalizar con la última fase que fue la informativa, donde aportamos los resultados y conclusiones finales.

En la tabla 2 se trata de exponer de forma visual la temporalización de las historias de vida, según se han ido desarrollando a lo largo de los tres meses.

Tabla 2. Temporalización historias de vida.

Fases	Enero	Febrero	Marzo
Preparatoria	x		
Trabajo de campo		x	
Analítica		x	
Informativa			x

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez et al. (1999).

Para ello las historias de vida se materializarán, como podrá apreciarse más adelante, en un total de dos entrevistas por cada participante, que se programarían en base a la disponibilidad de cada entrevistado.

2.4. Desarrollo de las entrevistas

En el estudio presentado no tuvimos que utilizar infraestructura alguna, tampoco fueron necesarios equipos singulares. Hicimos uso de aparatos que permitieron la grabación de audio como una grabadora o un teléfono móvil con dicha opción. La herramienta que utilizamos fue el ordenador que nos permitió trabajar con el material recopilado, pudiendo pasar el audio a texto, para ello usamos unos cascos que nos permitió escuchar mejor la audición durante la transcripción.

Una vez llegados a este punto, vamos a simplificar la información utilizando para ello (véase la Tabla 3), donde a modo de aclaración, vamos a poner las fechas de las entrevistas, así como la duración que han tenido cada una de ellas por cada participante.

Tabla 3. Datos de la realización de las entrevistas.

Nombres	Fecha de la entrevista	Duración
Román (P1)	2 de febrero de 2021	47 min
AJ (P2)	3 de febrero de 2021	1h y 42 min
María (P3)	8 de febrero de 2021	1h y 37 min

Fuente: Elaboración propia

2.5. Análisis de los datos

El análisis de datos en esta investigación se planteó como un proceso continuo e interactivo, estrechamente vinculado a la recogida de información, tanto en los casos individuales como en las historias de vida. Aunque se diseñó como una fase independiente, en la práctica, el análisis se desarrolló de forma simultánea con la recopilación de los relatos, lo que permitió una inmersión

más profunda y flexible en los datos a medida que se obtenían. Esta aproximación siguió una óptica cualitativa, basada en un proceso de categorización emergente, que permitió organizar y comprender la complejidad de las experiencias narradas.

El proceso general de análisis se fundamentó en las fases propuestas por Rodríguez et al. (1999), que consistieron en la reducción de datos, la disposición y transformación de los mismos, y finalmente, la obtención de conclusiones. La reducción de datos fue el primer paso clave, donde se buscó condensar la información a través de una construcción de fichas para el análisis documental, facilitando la organización y el acceso a los datos. En paralelo, las entrevistas fueron grabadas y transcritas, lo que permitió garantizar la fidelidad y exhaustividad en la recolección de las voces de los participantes.

El uso de un software especializado, como QSR NVivo, permitió gestionar el volumen de datos obtenidos de manera eficiente, facilitando el proceso de separación de unidades de análisis y la categorización que implicó una investigación de estas características. Este software fue esencial para organizar la información y realizar un análisis más sistemático y riguroso. En esta fase, se prestó especial atención a la triangulación de la información, que consistió en cruzar los datos entre las diferentes fuentes de información y entre los distintos informantes, lo que enriqueció el análisis y permitió generar conclusiones más robustas y fundamentadas.

Es importante señalar que el enfoque narrativo adoptado para la construcción de las historias de vida se caracterizó por un lenguaje sencillo y accesible, lo que facilitó la comprensión de las experiencias relatadas por los jóvenes. La narrativa se organizó de manera cronológica, desde los primeros recuerdos hasta el presente, lo que permitió contextualizar las experiencias y facilitar una lectura más fluida. En este sentido, las historias de vida fueron elaboradas con el objetivo de respetar la voz del protagonista, en primera persona, lo que reforzó la autenticidad del relato.

Una vez completadas las historias de vida, se devolvieron a sus protagonistas para su revisión y retroalimentación. Este proceso de co-construcción del relato fue fundamental, ya que permitió a los participantes puntualizar, corregir, eliminar o añadir información, garantizando que sus voces fueran representadas de manera fiel y completa. Esta retroalimentación no solo enriqueció los relatos, sino que también favoreció una mayor participación activa de los jóvenes en la investigación, permitiéndoles tener un rol protagónico en la construcción de su propia narrativa. Este enfoque reforzó la idea de que las historias de vida no son productos acabados, sino procesos dinámicos que evolucionan y se ajustan a medida que se amplía la comprensión de las experiencias vividas.

3. RESULTADOS

Los principales resultados del análisis de los relatos se exponen a continuación, organizados en función de las categorías fundamentales identificadas a lo largo del proceso de investigación. Dichas categorías surgieron de un análisis detallado y sistemático de las historias de vida de los participantes, basado en un proceso de categorización emergente que permitió agrupar las experiencias de los jóvenes en áreas clave. Este enfoque no solo facilitó la comprensión profunda de los relatos individuales, sino que también permitió extraer patrones comunes y evidencias que enriquecen la comprensión de los efectos y las implicaciones del Proceso Diverze en sus vidas.

3.1. Desarrollo de las Historias de Vida

En este apartado presentaremos el recorrido, vivencias familiares, escolares y relación con sus iguales de tres adolescentes con un rango de edad de 20 a 30 años y que presentan discapacidad asociada. Trataremos de comprender cómo eran sus vidas antes, durante y después de pasar por EQUA.

Los protagonistas fueron tres: al primero lo llamamos Román, al segundo AJ y a la tercera María. Estos nombres son ficticios, práctica que tiene el propósito de proteger su anonimato. Los nombres ficticios han sido elegidos por sus propios protagonistas.

3.1.1. Historia de Vida de Román

Román, originario de Cádiz, vive cerca de su familia, incluidos su madre, padre, abuela y tíos, quienes han sido una fuente constante de apoyo emocional a lo largo de su vida. Su trayectoria escolar fue positiva hasta que comenzó el bachillerato, etapa que describe como un reto emocional debido a la frustración, confusión y falta de un grupo de amigos, lo que lo llevó a abandonar los estudios (Entrevista a Román 1, 2020).

La importancia de los apoyos para la inclusión educativa se resalta en la experiencia de Román. Los apoyos son esenciales para promover el desarrollo y bienestar de los estudiantes, mejorando su funcionamiento individual. Sin embargo, el sistema educativo a menudo limita estos apoyos a los especialistas, lo que puede excluir a estudiantes con dificultades, como lo demuestra la historia de Román.

Román encontró un cambio positivo en su vida al unirse al proyecto "servicio puente" de EQUA, donde experimentó un aumento en su felicidad y autonomía. En sus propias palabras, el ingreso en EQUA le proporcionó "felicidad y tranquilidad" (Entrevista 1, 2021). Gracias a este programa, pudo mejorar su autoestima, aprender nuevas habilidades como la cocina y la gestión del dinero, y desarrollar relaciones más saludables con sus compañeros, demostrando que los apoyos adecuados pueden ser determinantes para el bienestar y el éxito personal de los estudiantes.

La incorporación de Román al "servicio puente" subraya cómo los apoyos, como los proporcionados por EQUA, son fundamentales para permitir a los jóvenes con dificultades tomar decisiones, asumir errores y ganar confianza en sí mismos fuera del entorno familiar, fomentando así su autonomía y desarrollo personal.

3.1.2. Historia de Vida de AJ

La historia de AJ ilustra una trayectoria de desafíos y superaciones en su camino hacia la independencia, tanto personal como social, en el contexto de su participación en el Proceso Diverze. Nacido en Cádiz y criado en un entorno familiar que pasó por varios cambios, AJ ha enfrentado dificultades a lo largo de su vida, pero también ha encontrado apoyo y oportunidades a través de iniciativas como EQUA y el Proceso Diverze.

Desde pequeño, AJ experimentó el deseo de ser independiente, pero enfrentó la sobreprotección de su madre, quien dudaba de su capacidad para llevar una vida autónoma, un tema común entre las familias que conviven con personas con discapacidad. Este tema fue tratado a lo largo de las entrevistas, donde AJ expresó su frustración por no poder alcanzar la independencia de sus hermanos y su deseo de tener su propio espacio y libertad.

En su trayectoria educativa, AJ experimentó dificultades tanto en la primaria como en la secundaria, siendo víctima de acoso escolar, un tema que frecuentemente afecta a personas con discapacidad. A pesar de su resistencia y el apoyo de algunos profesores, las experiencias de discriminación y falta de apoyo académico lo llevaron a abandonar su formación profesional.

Sin embargo, fue a través de la participación en el Proceso Diverze que AJ comenzó a experimentar cambios significativos. Aquí encontró un entorno seguro donde nadie lo discriminaba, y tuvo la oportunidad de explorar sus fortalezas y debilidades, lo que mejoró su autoestima. AJ destaca que lo que más valora del Proceso Diverze es la oportunidad de desarrollar autonomía y libertad, objetivos que se reflejan tanto en las actividades de ocio como en su progreso hacia la vida independiente. El trabajo, la estabilidad laboral y el modelo de apoyo en la vivienda proporcionado por EQUA han sido fundamentales para que AJ logre avanzar hacia su meta de independencia.

A través del apoyo y las oportunidades proporcionadas por el Proceso Diverze y EQUA, AJ ha podido avanzar significativamente hacia la vida independiente, desarrollando habilidades, autonomía y una mayor autoestima. Su historia es un ejemplo claro de cómo los programas de apoyo adecuados pueden ayudar a las personas con discapacidad a superar barreras sociales y a participar activamente en la vida comunitaria.

3.1.3. Historia de Vida de María

María nació en Cádiz y tuvo una infancia tranquila en un barrio humilde, viviendo con sus padres y dos hermanos. Sin embargo, a los 12 años su familia se mudó a San Fernando, lo que resultó ser un desafío para ella, ya que le costaba mucho relacionarse con los demás. Este cambio de entorno hizo que se aislara aún más, llevándola a pasar la mayor parte del tiempo en casa. Su vida social fue limitada, y encontró consuelo en su prima, a quien consideraba como una segunda madre. Fue a través de ella que María conoció la existencia de EQUA.

En su paso de la primaria al instituto, la situación de María se complicó. Durante su tiempo en el instituto, fue el centro de las burlas de sus compañeros, lo que la llevó a abandonar los estudios y comenzar a trabajar en la tienda de su familia. A pesar de esto, consiguió obtener el graduado escolar con la ayuda de su hermano. Sin embargo, el ambiente de trabajo, aunque seguro, se volvió monótono, lo que aumentó su necesidad de salir de ese círculo aislado.

Decidió entonces dar un paso hacia un nuevo horizonte y comenzó a formar parte de EQUA. María recuerda su primer día en EQUA con mucha ansiedad y miedo, pues, aunque sabía que esta experiencia le traería beneficios, no podía evitar sentirse nerviosa al enfrentarse a un grupo de personas desconocidas. Sin embargo, ese temor pronto desapareció cuando se dio cuenta de que sus compañeros no la juzgaban, y las burlas que temía nunca ocurrieron.

La experiencia de María resalta una realidad común: las personas con discapacidad, especialmente durante la adolescencia, son más vulnerables a situaciones de acoso escolar. El miedo a la exclusión y la discriminación puede ser una barrera significativa para muchas personas. Esta realidad subraya la importancia de cultivar una cultura educativa inclusiva y respetuosa desde una edad temprana, para prevenir la violencia y la exclusión social.

A pesar de sus temores iniciales, María no solo se mantuvo en EQUA, sino que también decidió buscar experiencias laborales fuera del negocio familiar. Tras su etapa en Carrefour como

reponedora, trabajó en McDonald's como cocinera y luego en Correos como administrativa, encargándose de organizar las cartas. Esta decisión de dejar el negocio familiar para buscar nuevas oportunidades fue un paso valiente, marcando un hito en su vida y representando una ruptura con los límites de su entorno familiar.

Al unirse a la entidad, María no solo se sintió más realizada personalmente y laboralmente, sino que también comenzó a participar en cursos ofrecidos por EQUA para preparar a los usuarios interesados en optar por plazas de empleo público. Su vida dio un giro trascendental cuando aprobó el examen para convertirse en ordenanza de la Administración Pública. Este logro, inesperado para ella, marcó un cambio crucial, ya que pasó de trabajar en el negocio familiar a formar parte de un entorno social más amplio, obteniendo estabilidad laboral con una plaza fija en la Administración Pública.

Gracias a los apoyos recibidos en EQUA, experimentó una transformación personal significativa. La oportunidad de interactuar con otros en un entorno inclusivo le permitió superar sus miedos, aumentar su autoestima y comenzar a construir una vida laboral más autónoma.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio de los resultados del Proceso Diverze revela una experiencia vivida desde una mirada crítica, profundamente conectada con el modelo social de inclusión. Este enfoque, como se mencionó anteriormente (Barton, 2008), subraya la importancia de integrar a personas con diversas capacidades en entornos donde se les trate con respeto y dignidad.

La participación en espacios inclusivos ha permitido a los individuos desafiar las limitaciones que la sociedad a menudo impone.

El Proceso Diverze se establece como un esfuerzo colectivo por crear espacios de ocio que abracen la diversidad, reconociendo su valor fundamental en la sociedad.

Durante el desarrollo de este estudio, se ha evidenciado una valoración positiva del Proceso entre los participantes, quienes sostienen que iniciativas como esta muestran que la discapacidad es, en gran medida, un constructo social (Ainscow, 2021). Al facilitar la convivencia entre diferentes grupos, se ha cultivado un sentido de comunidad donde todos pueden disfrutar de igualdad de oportunidades, resaltando la diversidad de nuestra sociedad (Arnáiz y Parrilla, 2019).

Además, este enfoque ha promovido una mayor comprensión y apreciación por la diversidad, evidenciando que la inclusión es un beneficio para todos los integrantes de la comunidad (Arnáiz, y Parrilla, 2019). Es fundamental mencionar que el Proceso Diverze no solo se limita a eliminar estigmas, sino que también busca establecer nuevas formas de relación y entendimiento entre los participantes. Las situaciones de conflicto se han transformado en oportunidades de aprendizaje, donde el liderazgo juvenil dentro del proceso ha sido crucial. Esta experiencia ha proporcionado no solo oportunidades de empleo y empoderamiento, sino también una herramienta para la sensibilización social, desafiando estereotipos y promoviendo una cultura de respeto e inclusión.

El mediador desempeña un papel esencial en este proceso, actuando como un facilitador imparcial que mantiene el equilibrio entre las partes en conflicto, protege la confidencialidad y fomenta la confianza mutua. Su función es vital para crear un entorno propicio para el diálogo y la resolución pacífica de disputas.

Desde la perspectiva de la inclusión, el Proceso Diverze se presenta como un modelo inspirador de cómo los programas inclusivos pueden transformar tanto vidas individuales como comunidades enteras. Al reconocer y valorar la diversidad, este proyecto ha contribuido al desarrollo de una sociedad más equitativa, donde cada persona puede participar en igualdad de condiciones, reflejando la diversidad de nuestro entorno (Arnáiz y Parrilla, 2019). Al integrarse en entornos inclusivos y ser tratados con respeto y dignidad, cada uno de ellos pudo desafiar las limitaciones impuestas por la sociedad. Esta experiencia de superación, como señalan estudios de Ainscow (2021), demuestra que la inclusión no solo beneficia a la persona con discapacidad, sino que enriquece a toda la comunidad educativa y social, al promover una mayor empatía y colaboración entre todos sus miembros.

Como sugieren los estudios de Meirieu (2022), la educación inclusiva es una oportunidad para construir una pedagogía que valore la diversidad como un recurso, no como una limitación.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo es parte de la tesis doctoral titulada: "El Proceso Diverze: del ocio inclusivo a la reconstrucción social compartida entre jóvenes con capacidades diversas", defendida en 2022 en la Universidad de Cádiz, la cual recibió la calificación de Sobresaliente Cum Laude. Agradecemos a la Asociación EQUA y a la Universidad de Cádiz (UCA) por su apoyo y compromiso, así como a cada participante por su valiosa colaboración en esta investigación.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2021) Inclusión educativa. Una agenda de reforma global. *Cuadernos de pedagogía, 526*, 68-73 https://cutt.ly/4A8moCT

Arnáiz, P. & Parrilla. M. A. (2019) Nota editorial. Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 49, (3), 7-17 https://cutt.ly/FA8nxMg

Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Morata.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). https://acortar.link/5wZq14

Caride, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania*, (45), 33-53. https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/675

Caride, J. A. (2020). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente. Revista Española de Pedagogía, 78(277), 395-413. https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-03

Córdoba, L., Muriel, I., y Enciso, J. E. (2021). Representaciones sociales de la discapacidad en una comunidad universitaria de Ibagué, Colombia, mediante las redes de asociaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 12*(1), 114-139. https://doi.org/10.21501/22161201.3364

Devine, M. A., y Anderson, L. (2022). *Inclusive Leisure: A Strengths-Based Approach.* Human Kinetics.

Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, P., y Amezcua, T. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. REICE. *Revista Iberoamericana sobre*

Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(1), 91-106. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006

García-García, J., et al. (2021). Investigación y prácticas inclusivas en educación: Un enfoque comunitario. *Revista de Educación Inclusiva,14*(2),45-67. https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834

Gouthro, P. (2014). Stories of learning across the lifespan: Life history and biographical research in adult education. *Journal of Adult and Continuing Education, 20*(1), 87-103. https://cutt.ly/4A8moCT

López-Frias, F. J. y Dattilo, J. (2021). The influence of power on leisure: Implications for inclusive leisure services. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(5), 2220. https://doi.org/10.3390/ijerph18052220

Mañas, M., González, B. y Cortés, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. Revista Educación,

Política y Sociedad, 5(1), 60-84. https://revistas.uam.es/reps/article/view/12189

Meirieu, P. (2022). El futuro de la pedagogía. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria, 34*(1), 69-81. https://doi.org/10.14201/teri.27128

Moliner, O. (2013). Educación inclusiva. Castelló de la Plana: Publicacions Universitat Jaume I - Col·lecció

Moriña, A. D. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación, 353,* 667-690. Moriña, A. D. (2017) Investigar con historias de vida. Metodología biográficonarrativa. Narcea.

Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative research*, *17*(3), 278-288. https://doi.org/10.1177/1468794117708123

Olmo, M. M., González, P. C., y Celada, B. M. (2020). Life stories on the social image of disability. An educational outlook. *Qualitative Research in Education, 9*(3), 300-327.

Pallisera, M. (2011). La planificación centrada en la persona (PCP): una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-Americana de Educaçao, 56*(3), 1-12.

Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/gl/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re327/re327-02.html

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Tomasiello, D. B. y Giannotti, M. (2022). Unfolding time, race and class inequalities to access leisure. *Environment and Planning B, 50*(4), 927-941. https://doi.org/10.1177/23998083221111405

Verdugo, M.A., Schalock, R.L. y Gómez, L. E. (2021). El Modelo de Calidad de Vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo cero, 52*(3), 9-28. https://doi.org/10.14201/scero2021523928

Veal, A. J., y Sivan, A. (2022). Leisure and human rights: a sociological perspective on the World Leisure Organisation's *Charter for Leisure*. *Annals of Leisure Research*, *27*(3), 327–342. https://doi.org/10.1080/11745398.2022.2114918

Capítulo 6. Analítica de datos integrada a la educación para el desarrollo de competencias transversales

Carla Francina Cortés Coy
Universidad Santo Tomás (Colombia)

Resumen: La presente investigación problematiza el uso de la analítica de datos y su integración a la educación para el desarrollo de competencias transversales en el contexto de la educación superior y el uso de tecnologías. Este ejercicio se realiza bajo una revisión sistemática que se ampara en un paradigma cualitativo y un tipo de investigación de orden documental. A partir de los resultados obtenidos se puede evidenciar que las investigaciones indican que el aprendizaje autorregulado es el aspecto competencial más abordado, seguido de la alfabetización digital y el pensamiento crítico. En el desarrollo de estas competencias se suelen emplear varias herramientas tales como los sistemas de gestión del aprendizaje y *dashboards* interactivos, los cuales se diseñan para funciones específicas como, por ejemplo, la recolección de datos, la visualización y la retroalimentación, entre otros. También se encontró que los estudios describen implementaciones que oscilan entre revisiones teóricas, investigaciones empíricas y métodos mixtos, haciendo hincapié en la integración de la analítica con marcos pedagógicos, lo que permite evidenciar que la diversidad de herramientas y enfoques pueden orientar la aplicación de la analítica de datos hacia competencias transversales claves en la formación en los contextos universitarios.

Palabras clave: competencias, analítica de datos, analítica del aprendizaje, aprendizaje autorregulado, educación superior, tecnología

Abstract: This research questions the use of data analytics and its integration into education for the development of cross-cutting skills in the context of higher education and the use of the technologies. This exercise is carried out through a systematic review based on a qualitative paradigm and documentary research. The results obtained show that research indicates that self-regulated learning is the most addressed competency, followed by digital literacy and critical thinking. Several tools are commonly used to develop these competencies, such as learning management systems and interactive dashboards, which are designed for specific functions such as data collection, visualization, and feedback, among others. The studies also describe implementations that range from theoretical reviews to empirical research and mixed methods, emphasizing the integration of analytics with pedagogical frameworks. This shows that the diversity of tools and approaches can guide the application of data analytics toward transversal competencies in university education.

Keywords: competencies, data analytics, learning analytics, self-regulated learning, higher education, technology

1. INTRODUCCIÓN

En los variados desarrollos de las tecnologías se puede evidenciar como una constante el creciente flujo de información, la cual desde los años 90 con la expansión del internet y la optimización de procesos que se han dado en las últimas décadas ha cobrado aún más relevancia. Esta tendencia traída a la actualidad, empieza a convertirse en una oportunidad de la cual han

emergido disciplinas como lo es el *data science* (DS), o ciencia de datos (CD), la cual parte de los datos como unidades de información que permiten desarrollar conocimiento y posibilitar la toma de decisiones informadas a partir del direccionamiento y gestión de criterios fundamentados en datos objetivos dando así la posibilidad de desarrollo de la analítica de datos -*data analytics*- (DA), la cual es la concreción inteligible del DS (Candel, 2022).

Ya en lo propio del ámbito educativo, ha cobrado vigencia una concreción particular de esta DA, permitiendo con ello la generación de subdisciplinas como la analítica del aprendizaje (AP) o conocida también por su traducción al inglés como *learning analytics* (LA), la cual implica la inclusión de la informática y la estadística en la comprensión y desarrollo del fenómeno educativo (Soler et al., 2022) y generar así impactos de orden pedagógico que permitan adaptar escenarios concretos como las estrategias pedagógicas, intervenciones, configuraciones o adaptaciones curriculares, hasta llegar a ámbitos administrativos o de gestión que implican la toma de decisiones tanto académicas, como financieras (Heredia-Mayorga, 2020).

Ahora bien, puntualizando las realidades del presente siglo, dirigidas en lo propio de la educación superior que supone unos desafíos particulares, se puede evidenciar un afrontamiento de retos que circundan las necesidades de actualización que van de la mano con las múltiples transformaciones que se están dando en materia tecnológica, como todo lo relacionado con las herramientas digitales, la inteligencia artificial, la automatización de los aprendizajes, entre otros. La integración de estos elementos a las lógicas de enseñanza y aprendizaje constituyen auténticos desafíos que se articulan también a la creciente implementación de plataformas de aprendizaje en línea y educación hibrida (García y Flores, 2024), las cuales buscan articularse a criterios de calidad y pertinencia curricular, hecho que exige a las instituciones y a su equipo pedagógico una actualización constante, la cual se ve orientada no solo a los órdenes temáticos sino también del personal humano y tecnológico de tal manera que con ello se encuentre correspondencia con las diversas necesidades del mercado, en esencia frente a estos fenómenos cobra aún mayor relevancia el aporte del DS y de la LA.

En un contexto educativo caracterizado por la novedad y una acelerada transición, se evidencian incrementos en la deserción estudiantil, la baja matriculación en programas universitarios y la repitencia académica (Cortés-Cáceres et al., 2019). Estas problemáticas reflejan desafíos que las instituciones educativas deben afrontar mediante estrategias que permitan mitigar sus efectos. Entre ellas destacan las adaptaciones curriculares, la diversificación de la oferta formativa, la optimización de los tiempos de formación y la redistribución presupuestal. En este escenario, la Analítica de Aprendizaje emerge como una herramienta de gestión que puede contribuir al fortalecimiento y mejora de estas realidades educativas.

Ahora bien, en el marco de las posibilidades del uso de la LA se puede enfocar su aporte a lógicas netamente pedagógicas, tales como el diseño de estrategias, materiales educativos, definición de objetivos, competencias o resultados de aprendizaje, entre otros. En este escenario, la evidencia empírica que aporta la analítica posibilita el diseño de intervenciones pedagógicas personalizadas que puedan focalizar su accionar en el estudiante, lo que también se reconoce como *Academic Analytics* (AA), la cual se centra en la escala institucional y los indicadores que permiten optimizar la labor social de la educación permitiendo comparar el desempeño de individuos, programas o instituciones (Murnion y Helfert, 2013).

De manera puntual y frente a estas posibilidades, la presente investigación centra su campo de indagación en las posibilidades de uso de la LA o la AA para el desarrollo de las competencias transversales, en la educación superior por medio del uso de las tecnologías. Desde esta perspectiva, es menester enmarcar el abordaje alrededor de las competencias, las cuales se enmarcan como aspiraciones o finalidades que se gestan en el marco de los posibles modelos pedagógicos y que buscan desarrollar y evidenciar el desenvolvimiento efectivo ante determinadas situaciones empleando conocimientos, habilidades, razonamientos, entre otros (Del Castillo, 2021).

Ahora bien, para el desarrollo de esta investigación se toman las competencias transversales, las cuales se caracterizan por su dimensión social o interpersonal e intrapersonal, incluyendo el desarrollo de habilidades fundamentales como la sociabilización, comunicación, trabajo cooperativo, abordaje de problemas en procura de su resolución, desarrollo de pensamiento crítico, entre otros y que complementan las diferentes habilidades técnicas y procesos cognitivos de cada profesión (Bunk, 1994; González y Wagenaar, 2003). En este sentido, y en el marco de la conceptualización de las competencias genéricas las investigadoras Villaroel y Bruma (2018) reconocen la amplitud de combinaciones y rangos que incluyen, centrando su análisis en los conocimientos, habilidades y actitudes que poseen los individuos y que trascienden los componentes disciplinares. Desde este contexto, la pregunta que dinamiza esta investigación gira alrededor de: ¿cuáles son los aportes del uso de la LA o la AA para el desarrollo de competencias transversales? Para su aproximación se propone un ejercicio de revisión sistemática a fin de explorar las aproximaciones que se han dado y que se pueden dar en esta materia.

2. METODOLOGÍA Y MATERIALES

Para llevar a cabo esta investigación se propone un abordaje dado desde el paradigma cualitativo, el cual permite hacer abordajes al campo problémico desde las particularidades o cualidades de este, así las cosas, por medio de métodos y técnicas rigurosas se busca dar respuesta a unas indagaciones claramente definidas. Para el desarrollo y aproximación de este paradigma se establecen unos claros principios entre los cuales se vinculan la "flexibilidad, adaptabilidad, sinergia, holística, interdisciplinariedad, relatividad, continuidad, sistematicidad, reflexividad, receptividad y ética" (Hernández y Rivera, 2009, p. 11).

Los mencionados principios, no se dan de manera arbitraria, para ello es importante definir una perspectiva y un tipo de investigación que favorezca orientar las aproximaciones que se brindarán dando así un orden o rigor que permita dotar de objetividad la investigación. Para ello, la perspectiva abordada es de tipo hermenéutica, en donde se busca comprender de manera profunda los elementos inherentes a la indagación propuesta, buscando comprender así las diversas relaciones implícitas y explicitas que se dan entre las categorías de análisis (Pérez et al, 2019).

Desde este paradigma y perspectiva el tipo de investigación que se abordará es de tipo documental, la cual supone procesos de búsqueda o rastreo, selección de fuentes, y aproximación interpretativa con una finalidad precisa (Páramo, 2011). Ahora bien, en el marco del accionar documental, se asume como técnica la revisión sistemática de la literatura, la cual, de acuerdo

con Higgins et al., (2019) busca recopilar evidencia que cumpla con los criterios de elegibilidad preestablecidos para responder a una pregunta de investigación específica, minimizando al mismo tiempo el sesgo mediante métodos explícitos y ordenados documentados previamente mediante un protocolo.

En el desarrollo de la revisión sistemática, se deben definir una serie de criterios que ofrecen sistematicidad, rigor, precisión, objetividad y calidad metodológica a la investigación, para ello es menester partir de una pregunta o de un interés investigativo el cual marcará el derrotero de acción, posterior a ello viene la etapa de planeación, en la cual se generan proyecciones de acción en un sentido metodológico, seguidamente viene la búsqueda y selección de la información, la cual se da a partir de los criterios planteados en la etapa anterior, de manera posterior se da el ejercicio de sistematización, interpretación y análisis, para finalmente expresar los hallazgos y detallar conclusiones (Pardal-Refoyo y Pardal-Peláez, 2020).

En consideración de lo anterior, el punto de partida del rastreo de la información se da en la búsqueda del aporte de la analítica de datos aplicada a la educación para el desarrollo de competencias transversales. Dado que el orden teórico permite viabilizar acciones de exploración es importante poder generar un límite en el escenario de actuación para poder concentrar el análisis, para ello se propone puntualizar la búsqueda en el campo de la educación superior y más puntualmente a programas relacionados con el uso de las tecnologías.

Para ello, los procesos de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de los artículos de investigación tuvieron lugar en el primer trimestre del año 2025, en donde se propone un rastreo de estudios desde 2019 hasta el 2025, en las bases de datos de Scopus, Redalyc, Web of Science, Dialnet y ProQuest; en donde se incluyeron conceptos de búsqueda como analíticas, ciencia de datos, minería de datos, analíticas del aprendizaje, competencias, genéricas, tecnología y educación superior. Recopilando información en idiomas español, inglés y portugués, siguiendo un enfoque riguroso y metodológico basado en un protocolo estandarizado conocido como PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). Este protocolo, según Sánchez et al., (2022) permite formalizar una ruta de acción concreta en el ámbito de la revisión sistemática, garantizando la rigurosidad y calidad por medio de la precisión y fiabilidad de la búsqueda que se haga desde criterios claros, transparentes y accesibles, su abordaje y aproximación dada desde criterios de inclusión y exclusión se detallan en la Tabla 1 y la operatividad expuesta en la figura 1 que se consigna en el apartado de resultados.

Finalizando la aplicación de esta ruta metodológica se identificarán las tendencias, vacíos de investigación y mejores prácticas en el área, proporcionando una visión integral sobre cómo la LA puede contribuir al fortalecimiento de competencias transversales que son esenciales en la formación de los estudiantes. Bajo esta finalidad, la búsqueda de información estuvo determinada por el rastreo de conceptos iniciales tales como analítica, datos, aprendizaje, educación, superior, competencias y tecnologías. Ahora bien, en los criterios de selección, se tomaron en cuenta varios componentes que describen su inclusión o exclusión y se detallan a continuación.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión.

Criterio	Inclusión	Exclusión
Alineación con el tema principal	Analítica de aprendizaje (ciencias de datos / en educación, learning Analytics / minería de datos educativos / Big data en educación / analítica de la enseñanza)	Desconexión con el aprendizaje, educación o pedagogía
Contexto	Contexto educación superior, educación universitaria	Otros niveles o escenarios educativos
Nivel educativo	Niveles de pregrado	Niveles de postgrado o de formación escolar
Temática secundaria	Competencias, genéricas o transversales	
Tipo de estudio	empírico (cuantitativo, cualitativo, métodos mixtos)	
Escenario	Programas relacionados con las tecnologías.	Otras carreras o áreas
Vínculo entre Analíticas de aprendizaje y competencias	Conecta explícitamente	No tiene vínculo
Impacto en el aprendizaje	Analiza el impacto en el desarrollo y evaluación de competencias	No presenta impacto en el desarrollo y evaluación de competencias
Disponibilidad del texto	Acceso abierto	Acceso limitado
Idioma	Inglés, español, portugués	Otros idiomas

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Después del rastreo en las bases de datos enunciadas y aplicados los criterios de inclusión y exclusión, los informes seleccionados fueron objeto de un proceso de lectura estructurado en dos fases, la primera, orientada a la recopilación sistemática de información relevante, definiendo su pertinencia y aportes a la investigación. Por su parte, la segunda fase, consistió en la codificación para diferenciar las tendencias y las posibles categorías emergentes, lo que permitió su adecuada organización y manejo. En este escenario, y en el contexto de las etapas enunciadas la información recolectada fue clasificada y registrada en una matriz de análisis conceptual, en cada columna de la matriz se consignaron los datos de cada artículo, desde el título, el tipo de diseño del estudio, contexto del estudio, características de los participantes, enfoque de análisis de aprendizaje y resultados en el desarrollo de competencias. En efecto, este ejercicio permite hacer un abordaje que posibilita la generación de aproximaciones en torno del uso de LA o AA para el desarrollo de competencias Transversales.

3. RESULTADOS

A partir del rastreo en las bases de datos declaradas y el respectivo cribado, se contó con un total de 755 documentos en un registro inicial, frente al cual tras la eliminación de las fuentes duplicadas se conservaron un total de 677 documentos. De manera posterior se surtió un siguiente

filtro en el cual se analizaron, los títulos, resúmenes y palabras claves según los criterios declarados en la metodología, de este ejercicio se hizo un descarte de 642 registros. Frente a este panorama se buscó recuperar los 35 documentos resultantes y se encontró que cinco de ellos no eran de acceso abierto. De los 30 documentos seleccionados a este momento se procedió con la lectura a profundidad, en donde se evidenció que 13 artículos de investigación no cumplían a conformidad con los criterios de inclusión por lo que se excluyeron dejando un total de 17 documentos.

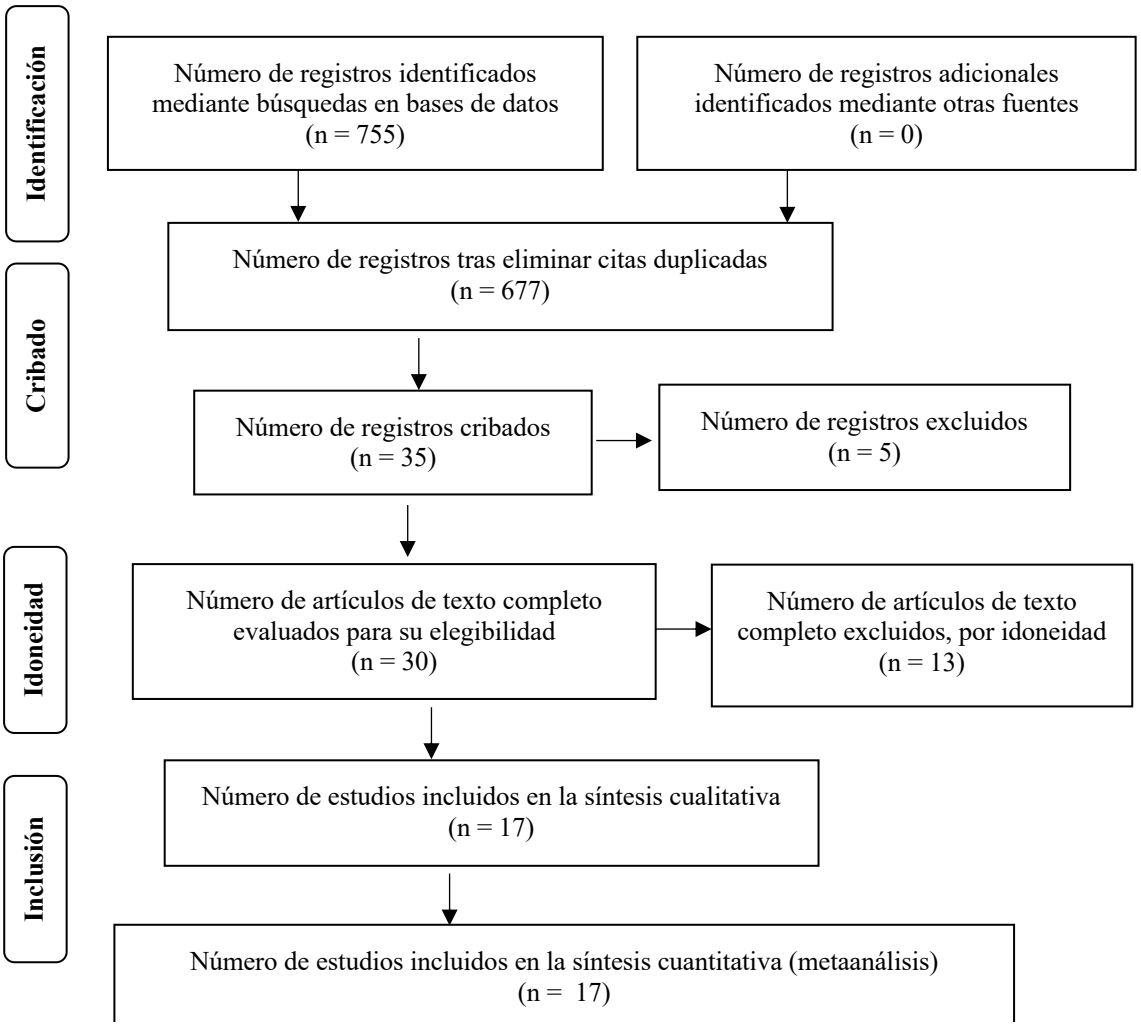

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA para la revisión sistemática.
Fuente: Elaboración propia, 2025

Partiendo de la anterior información, a continuación, se muestra el ejercicio de sistematización de los 17 artículos en los cuales se hace su respectiva caracterización en donde se incluye el título del documento, contexto de la investigación, tipo de análisis, competencias abordadas y método de investigación.

Tabla 2. Sistematización general de artículos seleccionados. Metodología: revisión sistemática.

N°	Título	Contexto del estudio	Tipo de análisis	Competencias abordadas
1	Contreras-Bravo et al., (2021). Tecnología y analítica del aprendizaje: una revisión a la literatura.	Educación superior	Análisis de aprendizaje, minería, minería de datos	Alfabetización científica, pensamiento crítico y aprendizaje autorregulado
2	Guan et al, (2025). How educational chatbots support self-regulated learning? A systematic review of literature.	Múltiples niveles educativos	Chatbots educativos	Aprendizaje autorregulado, habilidades metacognitivas
3	Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades	Educación virtual	Análisis del aprendizaje	Alfabetización digital, aprendizaje autorregulado
4	Maridueña y Núñez, (2022). Revisión bibliográfica del impacto de las Analíticas de Aprendizaje en entornos virtuales de Educación Superior.	Educación superior	Análisis del aprendizaje	Aprendizaje autorregulado, pensamiento crítico
5	Norambuena et al., (2022). Modelos predictivos basados en el uso de analítica de aprendizaje en educación superior.	Educación superior	Análisis de aprendizaje, modelado predictivo	Aprendizaje autorregulado, habilidades metacognitivas
6	Ortega-Ochoa et al., (2024). Explorando el uso y las deficiencias de la Inteligencia Artificial Generativa en las necesidades cognitivas y emocionales de los estudiantes: una pequeña revisión sistemática.	Múltiples niveles educativos	Inteligencia Artificial Generativa (IAG)	Pensamiento crítico, autoeficacia

Fuente: Elaboración propia (2025).

Tabla 2.1. Sistematización general de artículos seleccionados. Metodología: métodos mixtos.

7	Casara et al. (2021). Las tecnologías de la información y comunicación en la educación latinoamericana: modelos y tendencias de uso.	Múltiples niveles educativos	Análisis del aprendizaje	Habilidades digitales, resolución colaborativa de problemas
8	González-Pérez et al., (2022). Habilitadores tecnológicos 4.0 para impulsar la educación abierta: aportaciones para las recomendaciones de la UNESCO.	Educación abierta	Análisis de aprendizaje	Pensamiento complejo, alfabetización digital
9	Lobos et al., (2022). Analíticas de aprendizaje para la toma de decisiones pedagógicas en educación superior.	Educación superior (STEM)	Análisis del aprendizaje	Pensamiento crítico, interpretación de datos

Fuente: Elaboración propia (2025).

Tabla 2.2. Sistematización general de artículos seleccionados. Metodología: otras metodologías.

10	Álvarez et al., (2025). Realidad virtual para evaluar la competencia en gestión del aula.	Formación docente de postgrado	Análisis de realidad virtual	Pensamiento crítico, resolución de problemas, gestión de conflictos, comunicación.	Estudio empírico
11	Aznarte, J. (2020). Consideraciones éticas en torno al uso de tecnologías basadas en datos masivos en la UNED.	Educación superior (UNED)	Análisis de aprendizaje, minería de datos	Análisis de datos, manejo ético de datos	Texto de reflexión
12	Buenaño-Fernández et al., (2019). El uso de herramientas de minería de datos para la toma de decisiones en la formación en ingeniería	Educación en ingeniería	Minería de datos educativos	Alfabetización digital, pensamiento crítico	Estudio de caso
13	Fuertes-Alpiste et al., (2022). Videoconferencias interactivas en educación superior: una propuesta de mejora para el aprendizaje y la participación.	Educación superior (Pedagogía)	Análisis del aprendizaje	Alfabetización digital, aprendizaje autorregulado	Estudio cualitativo
14	Molins et al., (2022). Propuesta de diseño pedagógico para el aprendizaje autorregulado en entornos de docencia en línea: ¿Qué papel pueden jugar las analíticas de aprendizaje?	Educación superior (múltiples disciplinas)	Análisis del aprendizaje	Aprendizaje autorregulado, autonomía	Investigación cualitativa con intervención en población
15	Sánchez, (2022). La analítica del aprendizaje y las expectativas del alumnado universitario	Educación superior Administración	Análisis del aprendizaje	Aprendizaje autorregulado, alfabetización digital	Estudio cuantitativo
16	Nájera, (2021). Variables que influyen en el desempeño de los estudiantes de posgrado: una perspectiva desde la analítica del aprendizaje	Graduados de (Ingeniería de negocios)	Análisis de aprendizaje	Gestión del tiempo, Habilidades colaborativas	Estudio cuantitativo
17	Valdés-León (2022). Competencia léxica y escritura académica: analíticas de aprendizaje en un curso de escritura universitaria	Licenciatura (Pedagogía)	Análisis de aprendizaje Análisis le-xicometríco	Alfabetización académica	Estudio cualitativo

Fuente: Elaboración propia, 2025

4. DISCUSIÓN

Para el análisis de la discusión se propone un abordaje que se clasifica en tres momentos a saber, las herramientas usadas los propios de la tecnología educativa, el enfoque centrado en el desarrollo de competencias y la evaluación y medición del desarrollo de competencias. En cada uno de estos momentos se busca no solo hacer un ejercicio descriptivo, sino también procurar un abordaje epistemológico y vinculante a las diversas categorías de análisis de la investigación.

4.1. Herramientas en la tecnología educativa

En el contexto de la educación superior, las transiciones hacia modelos educativos que integren cada vez más el uso de las tecnologías ha marcado una de las mayores tendencias de crecimiento en las últimas décadas, y es que la generación de entornos de aprendizaje que propendan y que permitan la integración del componente tecnológico son una exigencia no solo por los procesos de innovación que acompañan el quehacer pedagógico, sino también por las posibilidades que ofrece en torno de la calidad, alcance, difusión y acceso (Contreras-Bravo et al., 2021).

Sin duda alguna pensar una educación al margen de las tecnologías es algo incoherente o inviable en la actualidad, puesto que las tecnologías también suponen avances culturales y concretan su accionar aportando no solo herramientas, sino que también propenden por el desarrollo de competencias y habilidades, que son cada vez más necesarias para los desarrollos sociales y culturales de la humanidad (González-Pérez et al., 2022).

En el contexto del uso de la tecnología en la educación es indispensable transar un dialogo alrededor de las posibles herramientas que se usan en atención a los efectos o procesos que se quieran generar, en este escenario a la base del desarrollo del internet orientado a un escenario educativo se torna como insumo base y la mayor de las tendencias del uso de la tecnología en la educación, lo que es seguido por el uso de softwares e implementos de desarrollo tecnológico (Casara et al. 2021).

Todas estas herramientas, configuran o asientan la base de los posibles desarrollos educativos generando con ello concreciones más puntuales que se enlazan a los Sistemas de Gestión del Aprendizaje o más conocido en inglés como *Learning Management System* (LMS), en efecto, estos sistemas permiten la recolección sistemática de datos y el seguimiento del desempeño estudiantil, aportando elementos para el potencial desarrollo de la LA, la cual se enfoca en el reconocimiento de patrones y el modelado predictivo del comportamiento de los aprendices para poder tomar decisiones que favorezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Gómez e Ibáñez, 2017).

Como se puede apreciar, desde esta aproximación a las herramientas y tendencias educativas ya empiezan a aparecer las disciplinas que se relacionan con la DA y que configuran las posibles incidencias en los procesos asociados a la educación. Ahora bien, a partir del análisis de los documentos se pueden evidenciar también unos desarrollos prácticos y relacionamientos directos con los estudiantes dando lugar a las herramientas de interacción, donde se destacan las transiciones dadas hacia las experiencias hibridas y la educación en línea (Fuertes-Alpiste et al., 2022).

En este escenario, se puede evidenciar que lo anterior, junto con las plataformas de realidad virtual facilitan la simulación de entornos complejos y la evaluación de habilidades prácticas,

complementadas por *chatbots* y por inteligencia artificial que proporcionan apoyo personalizado y retroalimentación inmediata favoreciendo así los procesos pedagógicos (Guan et al., 2025). En esencia según lo indagado, se evidencia una fuerte tendencia de vinculación de las tecnologías como herramientas a los procesos educativos en donde se puede rastrear también una relación con la LA, lo que se complementa a partir de Aznarte (2025) con consideraciones te tipo ético que deben subyacer a estos procesos para garantizar la transparencia en su uso y proyección.

4.2. Enfoque en el desarrollo de competencias

La educación en la actualidad ha generado una orientación que propone modos de concretar su accionar a partir de los resultados o productos finales de los procesos, esto toda vez que la educación debe tener unas claras concreciones que en la medida de lo posible aspiran a ser intencionadas. En este contexto y en el análisis del rastreo realizado en esta indagación se pueden percibir varias concreciones de competencias que de una u otra manera se articulan entre sí para permear el desarrollo de las competencias transversales.

Así las cosas, las según las fuentes seleccionadas se enmarcan las siguientes tendencias:

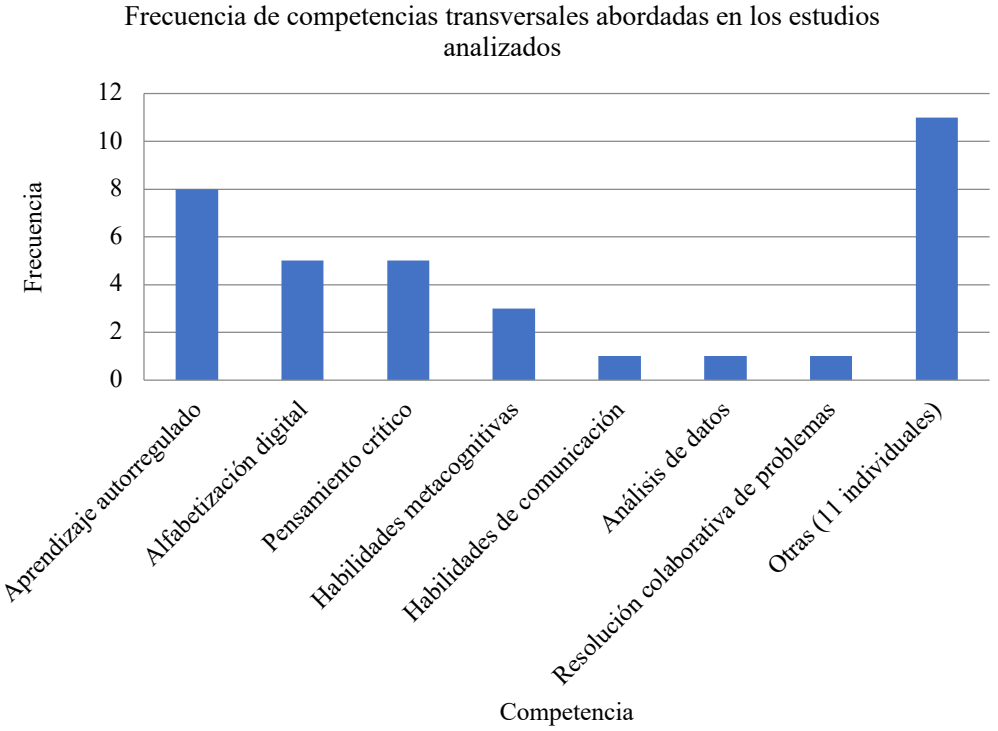

Figura 2. Sistematización de competencias.
Fuente: Elaboración propia (2025)

Según los diecisiete documentos analizados en este estudio, se identifica un abordaje variado de competencias, en las cuales se evidencian algunas concurrencias, que se dan sobre todo en torno del aprendizaje autorregulado, la alfabetización digital y el desarrollo del pensamiento

crítico. Ya en una menor medida se evidencia el abordaje de competencias asociadas a las habilidades metacognitivas, la comunicación y el análisis de datos. Finalmente, es de resaltar que hay un fuerte volumen en el abordaje de otras competencias que se agrupan en un solo componente de análisis dado su volumen de dispersión. Como anotación de este análisis es de indicar que hay textos que abordan una o varias competencias y por eso el número total supera el de los textos de base que se toman para el análisis.

Ahora bien, profundizando en los resultados obtenidos alrededor de las competencias y ahora poniéndolos en relación con el uso de las tecnologías y los procesos de formación profesional se puede afirmar que en efecto, las herramientas tecnológicas tienen grandes potencialidades para los diversos desarrollos educativos y en el marco de las analíticas del aprendizaje este fenómeno no ha de ser la excepción, de esto se da un amplio abordaje en la investigación de Maridueña y Núñez (2022), en relación con la analítica y los procesos educativos en entornos virtuales.

Otro ejemplo de lo anterior, son el uso de los LMS que se orientan al fomento del aprendizaje autorregulado y la gestión del tiempo mediante el seguimiento del progreso del estudiante en donde se puede evidenciar que las herramientas de minería de datos educativos destacan por su capacidad para reconocer patrones y modelar comportamientos, promoviendo el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el desarrollo de la autonomía (Molins, 2022).

Desde esta perspectiva, las plataformas de realidad virtual ofrecen espacios inmersivos para simular situaciones complejas, donde los estudiantes desarrollan competencias como la comunicación efectiva y la gestión de conflictos, entre otros (González-Pérez, 2022). Esta variedad de propósitos y enfoques revela una arquitectura tecnológica diversa, en la que no se observa duplicación de funciones entre categorías, lo que refuerza la utilidad estratégica de cada herramienta en el ecosistema educativo.

En una perspectiva de análisis de la información recolectada en torno del desarrollo de competencias en programas de educación superior orientando su análisis al trabajo en carreras profesionales asociadas a las ingenierías o tecnologías se evidencia que el uso de las tecnologías educativas analizadas contribuyen de forma diferenciada al fortalecimiento de competencias transversales, muchas de las cuales se alinean con los resultados de aprendizaje definidos por estándares como los *Accreditation Board for Engineering and Technology* (ABET). Asimismo, el aprendizaje autorregulado y el pensamiento crítico emergen como competencias transversales clave, potenciadas por herramientas como los LMS, chatbots con IA y tecnologías de IA generativa. Competencias como la alfabetización académica, la gestión de conflictos o la metacognición también encuentran respaldo en herramientas especializadas, como el análisis lexicométrico y los tableros de análisis del aprendizaje (Valdez-León, 2022).

Desde el escenario de las diversas posibilidades de desarrollo de competencias, la implementación efectiva de tecnologías de análisis educativo requiere un enfoque estructurado y multilateral. Ya en el proceso de integración de estas herramientas en los marcos pedagógicos existentes ha de buscar garantizar una coherencia curricular, mientras que la creación de políticas claras sobre ética de datos y privacidad ha de fortalecer la confianza del estudiantado y la seguridad en la toma de decisiones relacionadas a la gestión. Así las cosas, en la participación de diversos actores institucionales se puede permitir o favorecer una implementación holística

centrada en la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje teniendo a la base el desarrollo de competencias. En consecuencia, esta alineación intencionada entre funciones tecnológicas y competencias específicas permite consolidar modelos y estrategias pedagógicas orientadas hacia resultados que sean esenciales en programas de formación que incorporan el uso de las tecnologías (Buenaño-Fernández et al., 2019).

4.3. Evaluación y medición del desarrollo de competencias

Explorados algunos de los aspectos conceptuales en torno de las competencias asociados su componente genérico o transversal, se evidencia que estas encuentran cabida en los procesos educativos, de especial manera aquellos que se asocian a la formación profesional, pues los procesos disciplinares no agotan las posibilidades de formación en otro tipo de competencias, de ahí que su referencia a lo genérico o transversal cobre vigencia.

Ante estas posibilidades de acción evaluativa, se reconoce la importancia de no limitar los procesos evaluativos, buscando un complemento que en efecto permita fomentar prácticas evaluativas que no se traduzcan o reduzcan a una sanción o clasificación, sino que por el contrario permitan identificar y promover criterios de mejora que se puedan ajustar para logar así un impacto pedagógico (Ríos-Agudelo et al., 2023).

Ya en el contexto del uso de las tecnologías en la educación hay consideraciones especiales que integran los procesos evaluativos y que algunos autores de la selección de artículos realizada se permiten señalar, como por ejemplo la que involucra no solo al estudiante sino también los temas de gestión (Álvarez et al., 2025) o las que se dan en el desarrollo de los procesos formativos y que se centran en las actividades como componentes que han de evidenciar desarrollo, aporte y contribuir con ello al alcance de las competencias (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2021).

Ahora bien, en una lectura a profundidad y comparativa de los documentos seleccionados en esta revisión se puede evidenciar que el análisis de registros de interacción en los LMS, junto con el rendimiento académico, constituye uno de los principales indicadores de éxito. Paralelamente, el análisis de contenido de reflexiones estudiantiles y entrevistas proporciona una comprensión más profunda de los procesos de aprendizaje siendo este un nicho clave en la integración de la LA con la posibilidad de desarrollo de competencias. Finalmente, se encuentra también que el uso de métodos mixtos permite capturar no solo el rendimiento observable, sino también cambios en la autorregulación, participación y metacognición, ofreciendo así una visión integral del desarrollo competencial impulsado en los marcos de formación tecnológica.

5. CONCLUSIONES

A partir del análisis de estudios cruzados, se identificaron siete hallazgos clave que reflejan la amplitud temática y la complejidad del uso de tecnologías analíticas en la educación y propendientes al desarrollo de competencias. Estos hallazgos abarcan aspectos como el fomento del aprendizaje autorregulado, el desarrollo del pensamiento crítico, las implicaciones éticas del uso de datos, la personalización del aprendizaje, el fortalecimiento de competencias docentes,

la identificación de variables específicas que inciden en el rendimiento estudiantil y la integración efectiva entre la analítica del aprendizaje y los enfoques pedagógicos.

En cuanto a las pruebas de apoyo, dos de estos hallazgos contaron con respaldo en múltiples estudios, mientras que los demás se fundamentaron en evidencia única, incluyendo resultados mixtos, consistencias temáticas, modelos predictivos y análisis cuantitativos. Esta diversidad metodológica aporta riqueza interpretativa, aunque también limita la posibilidad de establecer conclusiones homogéneas.

Los contextos en los que se aplicaron estas tecnologías también fueron variados. Se reportaron intervenciones en el ámbito de la educación superior en un nivel institucional y en concreto en el diseño curricular. Algunos estudios se centraron específicamente en entornos educativos determinados con modalidades en línea o híbridas. En al menos un caso, se observó que el contexto de implementación variaba según el tipo de herramienta utilizada, lo cual subraya la importancia de la adecuación contextual en el diseño e integración de soluciones tecnológicas.

No obstante, la diversidad de enfoques, contextos y métricas empleadas en los estudios dificulta las comparaciones directas y la generalización de resultados. Esto evidencia la necesidad de desarrollar marcos de evaluación más estandarizados que permitan valorar de forma más sistemática el impacto de las herramientas de análisis del aprendizaje sobre el desarrollo de competencias y la mejora de la calidad educativa.

En lo que respecta a las limitaciones de la investigación se puede incluir la posibilidad de una ampliación de fuentes bibliográficas que sean tomadas de más bases de datos, incluyendo algunos documentos que tienen restricciones de acceso al publicarse en modalidad disponibles únicamente bajo la modalidad *peer reviewet al* de pago. En efecto el acceso a la literatura es el mayor limitador de la investigación.

Finalmente, los estudios revisados identifican patrones consistentes en cómo determinadas tecnologías impactan competencias clave. El aprendizaje autorregulado se consolida como una de las habilidades más beneficiadas por el uso de análisis del aprendizaje, mostrando mejoras sostenidas en diversos estudios. El pensamiento crítico, sin embargo, presenta resultados mixtos, especialmente cuando se emplean enfoques basados en IA, lo que sugiere la necesidad de un uso más deliberado y pedagógicamente fundamentado de estas herramientas. La alfabetización digital y la conciencia metacognitiva muestran avances importantes gracias a prácticas reflexivas apoyadas por retroalimentación analítica, lo que refuerza el valor de los entornos virtuales como espacios para el desarrollo de competencias profundas.

Las referencias incluidas para el análisis se pueden encontrar en el siguiente link https://acortar.link/kxZh4v

REFERENCIAS

Bonnefoy, N. (2021). Evaluación de competencias en educación superior: conceptos, principios y agentes. *Revista Educación*, *45*(2), 578-592. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43444

Bunk, G. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesional en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, *1*(1), 8–14.

Candel, J. (2022). *Big data, machine learning y data science en python*. Ra-Ma Editorial.

Cortés-Cáceres, S., Álvarez, P., Llanos, M. y Castillo, L. (2019). Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *Revista perspectiva*, *20*(1), 13-25. https://doi.org/10.33198/rp.v20i1.00017

Del Castillo, C. y Chamán, L. (2021). Buenas prácticas en el uso de las TICs para el desarrollo de competencias educativas: revisión bibliográfica. *Conrado*, *17*(82), 164-170.

García, J. Z. y Flores, R. F. (2024). La Educación Superior a Distancia en el futuro de México: perspectivas y desafíos. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. *5*, 1-22. https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i.4390

Gómez, A. e Ibáñez, A. (2017). Aplicación de la minería de datos en la educación en línea. *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada (RCTA)*, *1*(29), 92-98. https://doi.org/10.24054/rcta.v1i29.194

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: Final report – Phase one*. Universidad de Deusto.

Heredia-Mayorga, H. (2020). Big data en la educación. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *4*(16), 523-535. Https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.134

Hernández, S. y Rivera, Z. (2009). El paradigma cualitativo y su presencia en las investigaciones de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud (ACIMED)*, *20*(3), 6-30.

Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J. y Welch, V. A. (Eds.). (2019). *Manual Cochrane para revisiones sistemáticas de intervenciones*. John Wiley & Sons.

Murnion, P. y Helfert, M. (2013). Análisis académico en el aseguramiento de la calidad mediante capacidades analíticas organizacionales. En *Actas de la Conferencia de la Academia de Sistemas de Información del Reino Unido 2013* (Artículo 53). Association for Information Systems. https://aisel.aisnet.org/ukais2013/53

Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia

Pardal-Refoyo, J. y Pardal-Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL*, 11 (2), 155-160. https://dx.doi.org/10.14201/orl.22882

Pérez, J., Nieto-Bravo, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. Revista Civilizar: *Ciencias Sociales y Humanas*, *19*(37). 21-29. https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/V19n37a09

Ríos-Agudelo, A. M., Castaño-Martínez, A. M., Ramírez-Rendón, H. D. y Pérez-Vargas, J. J. (2023). La evaluación en el área de Lengua Castellana en el marco de los sistemas institucionales de evaluación. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (68), 63–93. https://doi.org/10.35575/rvucn.n68a4

Sánchez, S., Pedraza, I. y Donoso, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *74*(3), 51-66. https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090

Soler, J., López, R., Palmero, D. y Ruano, Y. (2022). La analítica del aprendizaje como herramienta de cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, *14*(6), 18-23.

Sosa-Abreu, P. C. (2024). La evaluación por competencia en el contexto de la praxeología: una revisión crítica. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, *1*(1), 305-326. https://doi.org/10.69821/REMUVAC.v1i1.42

Villarroel, V. y Bruna, D. (2018). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, *13*(1), 23-34. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335

Capítulo 7. Buenas prácticas para la implementación efectiva de formularios autorizados en las pruebas de evaluación en asignaturas de matemáticas a nivel universitario

Noemí DeCastro-García
Alicia Quirós
Universidad de León (España)

Resumen: Permitir el uso de formularios en las pruebas de evaluación escritas prioriza el razonamiento sobre la memorización y proporciona apoyo emocional y cognitivo al alumnado. El objetivo de este estudio es determinar si la experiencia directa del uso de un formulario autorizado cambia la percepción que tiene el estudiantado sobre su elaboración, utilidad y uso como recurso formativo. El grupo participante lo forman 191 estudiantes de varias asignaturas de matemáticas a nivel universitario, que utilizan diferentes versiones de la integración de formularios autorizados. La evaluación de la percepción se realizó mediante un cuestionario de valoración disponible antes y después de las pruebas de evaluación. Los análisis se han llevado a cabo mediante inferencia estadística. Los resultados muestran que el estudiantado percibe el uso del formulario de manera positiva, puesto que no solo les aporta confianza sino que consideran que les ayuda a obtener mejores calificaciones. Por otro lado, también perciben el proceso de elaboración del formulario como formativo, mostrando una actitud más activa hacia su elaboración después de la evaluación. Aunque la valoración global es positiva, se detectan algunas diferencias en función del tipo de implementación. A la vista de los resultados obtenidos, se aportan algunas buenas prácticas docentes. Entre ellas, solicitar al alumnado que elabore sus propios formularios, y guiarlos en el diseño de formularios más funcionales.

Palabras clave: aprendizaje activo, hojas de apoyo, evaluación, matemáticas, percepción de los estudiantes

Abstract: Allowing the use of cheat sheets in exams promotes reasoning over memorisation and provides emotional and cognitive support to students. The aim of this study is to determine whether the direct experience of using cheat sheets in exams changes students' perceptions of cheat sheet use, elaboration and usefulness as a learning resource. The participation group consisted of 191 students from different mathematics subjects at university level, using different versions of authorised cheat sheets integration. Perception was assessed by means of an evaluation questionnaire conducted before and after the evaluation. The results show that students perceive the use of a cheat sheet during the exam in a positive way, as it not only gives them confidence but also helps them to get better grades. On the other hand, they also perceive the process of elaborating the cheat sheet as formative, showing a more active attitude towards elaborating it after the evaluation. Although the overall assessment is positive, there are some differences depending on the type of implementation. In view of the results obtained, some good teaching practices are provided. These include asking students to create their own cheat sheets and guide them in designing more functional cheat sheets.

Keywords: active learning, cheat sheets, assessment, mathematics, students' perception

1. INTRODUCCIÓN

La práctica de permitir el uso de materiales de consulta durante evaluaciones escritas ha ido ganando espacio en la educación superior. En escenarios como las asignaturas de matemáticas, donde se prioriza el razonamiento sobre la memorización, su utilización puede ofrecer un soporte valioso para el estudiantado, tanto desde el punto de vista emocional como cognitivo.

Entre estos recursos, los formularios autorizados o *cheat sheets* han recibido una atención especial por su doble función: como apoyo durante las pruebas de evaluación, y como instrumento de aprendizaje derivado del proceso de elaboración. A pesar de esta creciente atención investigadora, las conclusiones son dispares. Algunos estudios destacan beneficios como la mejora del desempeño, el alivio del estrés o el fomento de habilidades de síntesis (Erbe, 2007; Song et al., 2016). En una línea más perceptiva, DeCastro-García y Quirós Carretero (2024) también observaron que el estudiantado valoraba positivamente la posibilidad de utilizar estos formularios. En el estudio se observó que la mayoría de los/as estudiantes optaba por completarlo al máximo e incluir explicaciones o demostraciones, aunque eso no garantizase necesariamente una mejor calificación, pero sí les aportaba más confianza para enfrentarse a las pruebas. Otras investigaciones cuestionan su utilidad al advertir sobre posibles efectos adversos como la excesiva dependencia de apoyos externos, o la reducción del esfuerzo (Dickson y Bauer, 2008; Rice et al., 2017). Estas diferencias parecen depender en gran medida de factores como la naturaleza de la asignatura, el diseño de la evaluación, el perfil del alumnado o incluso las condiciones específicas impuestas para la elaboración del documento. Por ese motivo, se ha generado un amplio campo de investigación que aborda su estudio desde diferentes perspectivas. Por un lado, existe una aproximación más utilitaria, en la que se explora la posible vinculación entre el uso del formulario y el rendimiento académico (Cannonier y Smith, 2019; Dickson y Bauer, 2008; Erbe, 2007; Hamouda y Shaffer, 2016; Rice et al., 2017; Song et al., 2016). Desde una perspectiva más didáctica, otras líneas investigan cómo la elaboración del formulario o qué atributos de este pueden ser más significativos para actuar como catalizador de aprendizaje autónomo y significativo (Oliveira et al., 2022; Soares et al., 2021; Capaldi, 2019; Hsiao y López, 2016; Raadt, 2012; Ludorf y Clark, 2017; Song y Thuente, 2015). Por ejemplo, la inclusión de explicaciones propias ha mostrado ser más útil en asignaturas conceptuales, mientras que la densidad de contenido o el número de fórmulas pueden no ser determinantes (Hsiao y López, 2016; Edwards y Loch, 2015). Estudios recientes, como los de DeCastro-García et al. (2024), exploran esta línea analizando qué restricciones en la elaboración de los formularios podían tener un efecto significativo en la integración del mismo en el aula. Los resultados apuntaron a que la posibilidad de incluir explicaciones o ejemplos propios es la única variable significativa del estudio, siendo su inclusión contraproducente. En este contexto, surgen nuevas preguntas sobre cómo influyen las condiciones y restricciones de construcción del formulario autorizado en la percepción que tiene el estudiantado antes y después de usarlo.

El objetivo de este trabajo es determinar si ha habido cambios en la percepción que tiene el alumnado sobre la utilidad y uso del formulario autorizado tras haberlo podido utilizar en las pruebas de evaluación de diferentes asignaturas de matemáticas de nivel universitario.

También se ha querido evaluar si el grupo de estudio ha hecho modificaciones en términos de elaboración del mismo y cuáles eran sus preferencias en términos de condiciones de elaboración. Por otro lado, y tras los resultados obtenidos en investigaciones anteriores, la experimentación se ha llevado a cabo con tres grupos diferenciados en la forma de elaborar el formulario (autónoma con y sin restricciones de elaboración, o formulario proporcionado por el docente).

El instrumento de evaluación que se ha utilizado en la investigación ha sido un cuestionario de valoración elaborado *ad hoc* implementado antes y después de las pruebas de evaluación con formulario. El cuestionario tiene dos partes. La primera de ellas se centra en evaluar las preferencias que presenta el estudiantado en relación con la forma de crear el formulario autorizado. En la segunda parte, se ha querido evaluar la percepción que tienen con respecto a la experiencia en términos de utilidad y aprendizaje.

Este documento está organizado de la siguiente manera: en la Sección 2 se incluyen las preguntas de investigación. En la Sección 3 se incluyen las características de la experimentación. En la Sección 4, se describen e interpretan los resultados. Finalmente, se incluyen las conclusiones y las referencias bibliográficas.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación son las siguientes: a) ¿Mejoran las expectativas y la percepción del alumnado sobre el uso de formularios en la evaluación después de su uso?; b) ¿Tiene el alumnado una actitud pasiva o activa frente a la realización del formulario?; c) En la práctica, ¿fue el formulario una herramienta de estudio?; d) ¿Ha habido cambios en la realización del formulario después de un primer uso?; e) ¿Es recomendable permitir la inclusión de ejercicios resueltos en el formulario?

El diseño del estudio permitirá, además, evaluar estas preguntas de investigación con relación a distintos métodos de elaboración del formulario.

3. MÉTODO

En esta sección, se incluyen detalles sobre el enfoque, los instrumentos utilizados, el grupo participante, y el procedimiento llevado a cabo para realizar la investigación.

3.1. Enfoque

La investigación se ha llevado a cabo mediante un estudio cuantitativo utilizando un diseño cuasi experimental pre-test/post-test con un solo grupo. Al basarse en un cuestionario voluntario, el grupo pre-test y post-test no coinciden en su totalidad, aunque sí se ha podido extraer una submuestra en la que está involucrado el mismo grupo de participantes, a la que hemos denominado muestra común.

Cada participante está cursando, al menos, una asignatura de matemáticas en alguno de los grados universitarios implicados. Algunos participantes están en varias asignaturas, teniendo diferentes implementaciones del uso del formulario autorizado. En conjunto, se han utilizado

tres tipos de formulario autorizado, todos con una extensión máxima de una hoja A4 por las dos caras: Tipo I) sin restricciones; Tipo II) con restricciones de contenido (solo definiciones y propiedades, sin ejercicios resueltos, ni demostraciones, ni ejemplos); y Tipo III) formulario proporcionado por el docente sin ejemplos, ni ejercicios resueltos y que el alumnado conoce de antemano. En el tipo II no se trata de una restricción estricta, sino que se penaliza la inclusión de ejercicios resueltos, ejemplos o demostraciones.

En todas las materias involucradas se realizan dos pruebas escritas de evaluación por semestre, y se permite el uso de formularios autorizados para las pruebas de evaluación.

3.2. Instrumentos utilizados

La experiencia con los diferentes tipos de formulario se ha evaluado mediante dos cuestionarios de valoración elaborados *ad hoc*, el primero para valorar la percepción del alumnado de manera previa a la primera prueba escrita (pre-test), y el segundo para valorar la percepción de este una vez finalizada la asignatura (post-test). La cumplimentación del cuestionario de valoración de la experiencia con el formulario autorizado no tenía ninguna implicación en la calificación, y era completamente voluntaria.

En ambos casos (pre y post-test), las preguntas del instrumento están divididas en dos dimensiones. La primera de ellas relacionada con la realización y uso del formulario. La segunda se centra en la valoración de la percepción que ha tenido el grupo participante del formulario autorizado como herramienta de aprendizaje y/o de apoyo para las pruebas de evaluación. Además, en el post-test se han añadido algunas cuestiones relacionadas con el uso y las modificaciones en la elaboración del formulario. El instrumento de evaluación se incluye en la Tabla 1.

Tabla 1. Instrumento de valoración utilizado. En las cuestiones comunes del pre y del post-test se ha modificado el tiempo verbal señalado con una barra lateral.
NS/NC: No sabe/No contesta.

Dimensiones	Ítems	Respuestas
Datos demográficos	Género, Edad, Titulación, Asignatura	
Realización y uso del formulario	¿Has utilizado formulario autorizado previamente en alguna prueba de evaluación?	SI NO
	Preferencia en relación con el uso del formulario	Apuntes Sin material de apoyo Formulario autorizado No tengo preferencia
	Preferencia para la realización del formulario autorizado	Prefiero hacerlo yo Prefiero hacerlo en el aula con el profesor Prefiero que me den un formulario hecho No tengo preferencia

Dimensiones	Ítems	Respuestas
Percepción del alumnado (pre-test/ post-test)	Me aporta/ha aportado confianza llevar el formulario a las pruebas de evaluación	Escala tipo Likert de 1 a 5 donde 1 significa Nada de acuerdo y 5 Totalmente de acuerdo
	Creo que el uso del formulario me va a ayudar/ha ayudado a aprender en la asignatura	
	Creo que el formulario será/ha sido útil para la realización de las pruebas de evaluación	
	La inclusión de ejercicios resueltos, ejemplos o demostraciones en el formulario me va a ayudar/me ha ayudado a aprender	
Estudio post	He utilizado el formulario durante las pruebas menos de lo que esperaba	
	La utilización del formulario me ha servido para obtener una mejor calificación en la asignatura	
	La inclusión de ejercicios resueltos, ejemplos o demostraciones en el formulario me hubiera ayudado a tener mejor calificación	
	He modificado estructura y contenidos incluidos de una prueba escrita a la siguiente	SI NO NS/NC
	Si la respuesta es afirmativa, explicar brevemente qué aspectos se han modificado	Texto libre
	He modificado el momento de realizar el formulario de una prueba escrita a la siguiente	SI NO NS/NC
	Si tu respuesta es afirmativa, elige la opción con la que te sientes más identificado	La segunda vez lo he hecho: a) con más antelación; b) con menos antelación; c) a la vez que he ido estudiando

3.3. Participantes

Las características del colectivo participante se incluyen en la Tabla 2. Debido a que los cuestionarios de valoración eran voluntarios, se han obtenido tres colectivos participantes: a) grupo pre-test, b) grupo post-test y c) grupo común que ha contestado a ambos.

Tabla 2. Descripción del colectivo participante.

		Pre-test (n = 147)	Post-test (n = 77)	Muestra común (n = 33)
Edad	[17,19)	46,3%	29,9%	30,3%
	[19,21)	40,8%	27,3%	51,5%
	[21,23)	7,5%	27,3%	6,1%
	≥ 23	4,1%	14,3%	6,1%
	Prefiero no especificarlo	0%	1,2%	6,1%
Género	Masculino	73,5%	70,1%	72,7%
	Femenino	25,9%	28,6%	24,2%
	Prefiero no especificarlo	0,7%	1,3%	3%
Tipo de formulario/ asignatura	I	22,44%	33,77%	18,18%
	II	57,82%	53,25%	60,60%
	III	19,72%	12,99%	21,21%

Se presentan únicamente los resultados de aquellos participantes que aceptaron el uso de que los datos recogidos fueran utilizados y/o difundidos con fines de investigación.

3.4. Procedimiento

Se han realizado análisis descriptivos, así como pruebas inferenciales que nos permitan contestar a las preguntas de investigación planteadas. Los estadísticos descriptivos utilizados fueron las frecuencias porcentuales para todas las variables.

Para estudiar la asociación o posibles diferencias entre las variables de valoración del formulario, por asignatura, por dimensión o del pre-test al post-test, se han utilizado contrastes no paramétricos de comparación de proporciones para muestras pareadas con variables ordinales cualitativas. En particular, se ha utilizado la prueba de los rangos de Wilcoxon.

Para estudiar si existen diferencias significativas entre las respuestas a las preguntas del bloque de Percepción en función del tipo de formulario autorizado que han podido utilizar los estudiantes se ha realizado la Prueba de Kruskal-Wallis. Los análisis a posteriori se han hecho con el test de Dunn (1964) con corrección de Bonferroni. La elección se basa en que las respuestas vienen medidas en escala ordinal. Las pruebas se han realizado con Python.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las respuestas obtenidas en el cuestionario se resumen en la Tabla 3. A continuación, discutimos los resultados obtenidos en relación a las preguntas de investigación.

Tabla 3. Porcentaje de las respuestas (para 3 y agregado para 4 y 5) obtenidas en cuanto a la percepción del alumnado.

	Muestra total		**Muestra común (n = 33)**	
	Pre-test (n = 147)	Post-test (n = 77)	Pre-test	Post-test
Me aporta/ha aportado confianza llevar el formulario a las pruebas de evaluación	3: 15% 4-5: 83%	3: 14% 4-5: 79%	3: 15% 4-5: 85%	3: 6% 4-5: 91%
Creo que el uso del formulario me va a ayudar/ha ayudado a aprender en la asignatura	3: 18% 4-5: 79%	3: 16% 4-5: 77%	3: 9% 4-5: 91%	3: 12% 4-5: 85%
Creo que el formulario será/ha sido útil para la realización de las pruebas de evaluación	3: 14% 4-5: 84%	3: 21% 4-5: 73%	3: 12% 4-5: 88%	3: 18% 4-5: 79%
La inclusión de ejercicios resueltos, ejemplos o demostraciones en el formulario me va a ayudar/me ha ayudado a aprender	3: 13% 4-5: 80%	3: 18% 4-5: 52%	3: 21% 4-5: 70%	3: 21% 4-5: 46%
He utilizado el formulario durante las pruebas menos de lo que esperaba		3: 20% 4-5: 69%		
La utilización del formulario me ha servido para obtener una mejor calificación en la asignatura		3: 13% 4-5: 56%		
La inclusión de ejercicios resueltos, ejemplos o demostraciones en el formulario me hubiera ayudado a tener mejor calificación		3: 23% 4-5: 64%		

4.1. Cambios en la percepción sobre el formulario después de su uso

Los resultados muestran un cambio significativo en las preferencias del alumnado tras la experiencia con el uso de formularios autorizados. Aunque dos tercios del grupo ya había utilizado este recurso en otras asignaturas, inicialmente sólo un 55,1% lo prefería frente a otras opciones, como el uso de los apuntes (24,5%) o la presencia de algún material de apoyo sin especificar (17,7%). Sin embargo, una vez vivida la experiencia concreta de trabajo con el formulario autorizado, esta opción se consolida claramente, pasando a ser la opción preferida del 68,8% de la muestra total. Si restringimos este análisis a la muestra común, en la que el 72,7% había utilizado formularios autorizados en su experiencia previa, observamos la misma tendencia. El porcentaje de estudiantes que prefería utilizar el formulario como apoyo en la evaluación aumentó del 54,5% al 78,8% después de la primera prueba escrita con formulario autorizado, consolidándose como la opción mayoritaria. Sin embargo, en esta muestra, se redujo la preferencia por usar todos los apuntes (de 18,2% a 12,1%), mientras que el porcentaje que prefería esta opción se mantuvo para la muestra entera. En conjunto, esta evolución apunta a una revalorización del formulario autorizado como herramienta de apoyo durante las pruebas de evaluación frente a otras opciones más difusas o menos organizadas, como resultado de la experiencia directa con el recurso. Posiblemente, el contacto directo con el recurso ha permitido al alumnado percibirlo como una herramienta más funcional y manejable que el uso indiscriminado de apuntes, o incluso como una alternativa más segura frente a la ausencia total de apoyo.

La valoración del formulario fue muy positiva en general. La valoración en cuanto a la confianza que le aporta al alumnado llevar el formulario a las pruebas de evaluación fue similar en el pre-test y en el post-test, con alrededor del 80% de las respuestas entre 4 y 5. En cuanto a la percepción del formulario como herramienta de ayuda para aprender en la asignatura, la valoración también fue similar antes y después de la evaluación, con un porcentaje algo menor del 80% de las respuestas entre 4 y 5. En cuanto a la utilidad del formulario para la realización del examen, la valoración disminuyó, pasando de un 84% a un 73% de las respuestas entre 4 y 5, aunque la diferencia no resultó significativa (p-valor=0,096). En la muestra común, los resultados son similares y los análisis realizados para comparar la percepción del alumnado antes y después del uso del formulario autorizado también muestran resultados estables en las dimensiones evaluadas. No se encontraron diferencias en cuanto a si llevar el formulario a las pruebas de evaluación les aportaba confianza (Z=-1,1; p-valor=0,275), ni en la percepción de la utilidad del formulario autorizado como herramienta de aprendizaje (Z=-0,4; p-valor=0,723). Tampoco ha habido diferencias de opinión antes y después de la implementación sobre si ha sido útil durante la realización de las pruebas de evaluación (Z=-1,4; p-valor=0,163). Estos resultados indican que, si bien el formulario autorizado es generalmente bien recibido, la experiencia concreta de su uso no ha supuesto un cambio sustancial en la valoración del alumnado respecto a estas dimensiones.

Los resultados obtenidos muestran un patrón interesante en la percepción inicial del alumnado sobre el uso de formularios autorizados según el tipo de implementación del formulario en el que se iba a participar (formulario tipo I, II y III). Aunque no se observaron diferencias en términos de la confianza que les aportaba su uso durante la prueba de evaluación (H=2,0; p-valor=0,371), sí se encontraron discrepancias en la percepción sobre si el uso del formulario autorizado les iba a ayudar a aprender en la asignatura (H=6,2; p-valor=0,046), así como en la percepción de que el formulario les iba a ser útil en la realización de las pruebas de evaluación (H=7,4; p-valor=0,025). Las valoraciones del grupo que iba a recibir un formulario sin restricciones fueron, en general, más optimistas respecto a su utilidad para el aprendizaje y el rendimiento, en contraste con el grupo al que se le impuso la elaboración bajo condiciones restrictivas, que mostró las percepciones más bajas. Este patrón sugiere que no solo el hecho de utilizar un formulario influye en las expectativas del alumnado, sino también el grado de autonomía, libertad o exigencia asociado a su elaboración. Es destacable que estas diferencias no se mantuvieron tras la experiencia, lo que puede interpretarse como una revisión de expectativas por parte del alumnado, ya sea por un ajuste realista o por la influencia de la experiencia vivida.

Después de las pruebas de evaluación, la mayor parte de los participantes concluyen que la utilización del formulario les ha servido para obtener una mejor calificación en la asignatura, valorando la herramienta con un 4 (mediana), con solo un 55,8% de las respuestas entre 4 y 5.

4.2. Actitud del estudiantado frente a la elaboración del formulario autorizado

Se observa una transformación aún más marcada en cuanto a la actitud de los participantes frente a la elaboración del formulario autorizado después de la experiencia directa con el recurso. Al inicio, la opción más frecuente fue la elaboración autónoma (41,5%), seguida por un enfoque

guiado (21,8%) o directamente pasivo (18,36%), optando éstos últimos por un formulario proporcionado por el profesor. Tras la experiencia, se refuerza notablemente la preferencia por la elaboración propia (64,9%), disminuyendo el porcentaje de aquellos que prefieren hacerlo en el aula con el profesor (15,6%) y de los que prefieren que se lo den hecho (11,7%). Los resultados son similares para la muestra común en cuanto al aumento en la actitud activa en la elaboración del formulario. Sin embargo, en este grupo, aumentó también la proporción de quienes preferían que se lo dieran hecho (del 9,1% al 15,2%), lo que indica que aunque crece el protagonismo de la autoría propia, también hay un pequeño grupo que refuerza su deseo de no implicarse activamente. En conjunto, el incremento de la actitud activa hacia la elaboración del formulario apunta a que el alumnado no solo valora el uso del formulario como instrumento de ayuda durante la evaluación, sino que también reconoce el valor pedagógico que tiene el proceso de construcción del mismo. La disminución de las preferencias menos activas sugiere que, una vez vivida la experiencia, una parte significativa del estudiantado reconoce la elaboración personal como una oportunidad para organizar, sintetizar y comprender mejor los contenidos. Este cambio de actitud puede tener implicaciones relevantes para el diseño de estrategias docentes: cuando se plantea la posibilidad de trabajar con formularios autorizados, no solo es recomendable ofrecer, sino también diseñar actividades que fomenten activamente su creación por parte del alumnado, ya que el proceso en sí mismo se percibe como formativo. Además, estos resultados indican que el contacto práctico con este tipo de herramienta no solo influye en la valoración del recurso en sí, sino también en la actitud del alumnado hacia su propia autonomía y responsabilidad en el aprendizaje. En cuanto a la persistencia de una pequeña proporción con orientación pasiva, invita a seguir trabajando desde el aula en estrategias que fomenten la implicación consciente y crítica del estudiantado en la construcción de sus propios materiales de apoyo.

4.3. El formulario como herramienta de estudio

Todo el colectivo participante ha usado el formulario menos de lo que esperaba durante las pruebas, sin observar diferencias según el tipo de formulario ($H=0,6$; p-valor=0,738). Este hecho señala una posible sobreestimación previa de la utilidad del formulario o una falta de alineación entre el diseño del formulario y las demandas reales de la evaluación. Esto refuerza la idea de que el valor del formulario no reside únicamente en su existencia como recurso, sino en su alineación con los objetivos de aprendizaje, la estrategia de evaluación y la implicación real del alumnado en su elaboración.

4.4. Cambios en la realización del formulario después de su primer uso

El 19,5% de la muestra modificó la estructura y la forma de seleccionar los contenidos incluidos en el formulario después de la primera prueba escrita, mientras que el 66,2% no lo hizo. Los resultados en la muestra común son similares: el 24,2% sí modificó la forma de realización del formulario frente al 69,7% que no lo hizo. En los comentarios asociados a esta cuestión, principalmente, los cambios se han dirigido a la información incluida, simplificando y haciendo una mejor selección de lo que se consideraba importante para la prueba de evaluación. También ha habido algún caso de modificación en la distribución de los contenidos del formulario.

En relación con el momento de realizar el formulario, el 35,1% (el 36,4% en la muestra común) sí modificó este momento de una prueba escrita a la siguiente, frente al 55,8% (el 57,6% en la muestra común) que no lo hizo. En este caso, el cambio mayoritario ha estado dirigido a ir haciendo el formulario mientras iban estudiando, o realizarlo con más antelación, aunque un 19,4% de los que decidieron cambiar el momento de realización, optaron por hacerlo con menos antelación.

4.5. Sobre la inclusión de ejercicios resueltos en el formulario

La ayuda al aprendizaje que aporta la inclusión de ejercicios resueltos, ejemplos o demostraciones fue mejor valorada en el pre-test que después de la utilización del recurso (p-valor<0,001), suponiendo un cambio de opinión. En la muestra común, también se observa una disminución en la percepción de la importancia de incluir ejercicios resueltos, ejemplos o demostraciones en el propio formulario (Z=-3,6; p-valor<0,001), lo que sugiere, de nuevo, una sobre valoración de las expectativas sobre la inclusión de este tipo de contenidos como potencialmente útiles para el aprendizaje, o bien, una rebaja de las mismas tras haber trabajado con este recurso. Este hallazgo refuerza la idea de que el contacto directo con el recurso modifica no tanto la percepción general sobre su utilidad, sino aspectos más específicos relacionados con su contenido. Desde un punto de vista pedagógico, esto puede interpretarse como una oportunidad para guiar al alumnado en el diseño de formularios más funcionales, que vayan más allá de acumular información y estén realmente alineados con las estrategias de resolución de problemas y comprensión conceptual.

El colectivo participante también mostró diferencias de opinión (según el tipo de formulario) en relación con si la inclusión de ejercicios resueltos, ejemplos y demostraciones en el formulario les podría ayudar a aprender más (H=8,4; p-valor=0.015), en el pre-test. Esta discrepancia de opiniones desapareció después del primer uso del formulario (H=0,6; p-valor=0,742), aunque todos los grupos tuvieron la percepción de que sí les hubiera ayudado, incluso el grupo del formulario con restricciones. Esto muestra una conclusión evidente en relación con la diferencia entre percepción y realidad ya que piensan que sí aunque la realidad es que la inclusión de ejercicios, demostraciones y ejemplos no tiene un efecto positivo en el rendimiento académico.

A pesar de que no se hallaron diferencias significativas en las percepciones post-test en cuanto a aprendizaje, utilidad o incluso mejora de calificaciones, sí se detecta una tendencia común: todos los grupos valoraron positivamente la inclusión de ejercicios, ejemplos o demostraciones, incluso cuando la evidencia empírica sugiere que esta inclusión no impacta de forma positiva en el rendimiento académico. De hecho, la valoración mediana del impacto de la inclusión de este tipo de contenido en la calificación de la asignatura fue de 4, con un 63,6% de las respuestas entre 4 y 5. Esta disonancia entre percepción y realidad plantea interrogantes importantes sobre la eficacia de ciertos elementos percibidos como útiles, y refuerza la necesidad de trabajar en la alfabetización metacognitiva del alumnado: no todo lo que se percibe como útil genera un aprendizaje profundo o una mejora de los resultados.

5. CONCLUSIONES

El uso de formularios autorizados durante las pruebas de evaluación en las asignaturas de matemáticas a nivel universitario es percibido positivamente por el estudiantado. En concreto, perciben que les aporta confianza de cara a afrontar la prueba de evaluación y consideran que les ayuda a obtener mejores calificaciones. Por otra parte, desde el punto de vista didáctico, uno de los resultados más notables de este trabajo es que el alumnado no solo valora el uso del formulario como instrumento de ayuda durante las pruebas de evaluación, sino que también reconoce el valor pedagógico que tiene el proceso de construcción del mismo, que se percibe como formativo. Bien es cierto que las investigación realizada complementa a otras ya existentes reafirmando la hipótesis de que ciertas restricciones y condiciones en la elaboración y uso del mismo potencian el valor del formulario autorizado como recurso formativo.

A la vista de los resultados obtenidos, la implementación de este recurso parece una buena práctica docente. Se recomienda optar por pedir al alumnado que elabore sus propios formularios, guiándoles en el diseño de formularios más funcionales, que vayan más allá de acumular información, y que estén realmente alineados con las estrategias de resolución de problemas y comprensión conceptual.

Este trabajo no está exento de limitaciones. Al utilizarse cuestionarios de respuesta voluntaria, se ha tenido una tasa de no respuesta relativamente alta en algunas titulaciones, lo que podría inducir sesgos en los resultados obtenidos. En investigaciones futuras, utilizaremos un método de muestreo más adecuado, así como consideraremos la realización de entrevistas, en lugar de cuestionarios electrónicos.

APOYOS

Este proyecto está soportado por la financiación recibida en el grupo de innovación docente NARVIC dentro del Plan de Apoyo a los Grupos de Innovación Docente (PAGID) de la Universidad de León.

REFERENCIAS

Cannonier, C., y Smith, K. (2019). Do crib sheets improve student performance on tests? Evidence from principles of economics. *International Review of Economics Education*, 30, 100147.

Capaldi, M.B. (2019). The Use of Exam Notes in an Online Mathematics Course. *The Journal of Educators Online*, 16(2), 26-33.

DeCastro-García, N., y Quirós Carretero, A. (2024). Percepción del alumnado universitario y análisis de indicadores de calidad en el uso de formularios autorizados para asignaturas de matemáticas. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, A. Jaén Martínez, A. H. Martín Padilla, y L. Molina García (Eds.), *Calidad e innovación pedagógica: Experiencias docentes y tecnológicas aplicadas al aula* (pp. 1749-1765). Dykinson.

DeCastro-García, N., Quirós Carretero, A. y Muñoz Castañeda, A.L.,(2024), Impacto y determinación de restricciones en la elaboración de formularios autorizados en la evaluación de matemáticas universitarias, En Aura L. López de Ramos, Gustavo Quintero Barreto,

Belka Bonnett Bogallo (Eds.), *Formación docente, fundamentos metodológicos y evidencias empíricas* (pp.108-121), Octaedro.

Dickson, K.L., y Bauer, J. J. (2008). Do Students Learn Course Material during Crib Sheet Construction? *Teaching of Psychology*, 35(2), 117-120.

Dunn, O.J. (1964). Multiple comparisons using rank sums. *Technometrics, 6*(3), 241–252.

Erbe, B. (2007). Reducing Test Anxiety While Increasing Learning: The Cheat Sheet*, College Teaching*, 55(3), 96-98.

Edwards, A., y Loch, B. (2015). A preliminary categorization of what mathematics undergraduate students include on exam "crib sheets". En *The 18th SIGMAA Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education (RUME 2015)* (pp. 19-21).

Hamouda, S., y Shaffer, C. A. (2016). Crib sheets and exam performance in a data structures course. *Computer Science Education*, 26(1), 1-26.

Hsiao, H., y López, C. (2016). Lessons Learned from Students' Cheat Sheets: Generic Models for Designing Programming Study Guides. En *2016 IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 209-211).

Ludorf, M.R., y Clark, S.O. (2017). Help sheet content predicts test performance. En W. S. Altman, L. Stein, y J. R. Stowell (Eds.), *Essays from Excellence in Teaching Volume XIII, Society for the Teaching of Psychology* (pp. 60–63).

Oliveira, A. W., Brown, A.O., Day, K., Saviolli, R., Campbell, S.J., Potkins, H., y Weld, J.M. (2022). Authorised cheat sheets in undergraduate biology: Using pictographic organisers to foster student creative cognition, *Review of Education*, 10, e3380.

Raadt, M. de (2012). Student Created Cheat-sheets in Examinations: Impact on Student Outcomes, En *Proceedings of the Fourteenth Australasian Computing Education Conference - Volume 123,* Australia, (pp. 71–76).

Rice, A.H., Vogelweid, C.M., y Kitchel, T. (2017). The Influence of Crib Sheets on Veterinary Students Exam Performance, Perceived Stress, and Retention of Subject Matter Knowledge. *NACTA Journal*, 61(1), 66–72.

Soares, F., Leão, C.P., y Araújo, S. (2021). Cheat Sheets and Padlet: A metacognitive learning tool. En *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'20)* (pp. 393-398)

Song, Y., Guo, Y., y Thuente, D. (2016). A quantitative case study on students' strategy for using authorized cheat-sheets. En *2016 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1-9).

Song, Y., y Thuente, D. (2015). A quantitative case study in engineering of the efficacy of quality cheat-sheets. En *2015 Frontiers in Education Conference* (pp. 1-7).

Chapter 8. Parallel support or parallel struggles? A follow-up focus group study reassessing inclusion and autism education in Greece

Antonios Fodelianakis
Philologist PhD UPV/EHU & BA (Hons) Psychology

Abstract: This follow-up study revisits the perspectives of six educators who participated in both the 2020 quantitative research and the 2023 qualitative study on the inclusion of students with autism in Greek schools. The goal was to examine how their views, teaching practices, and the challenges they face have evolved over time. The findings highlight that while teachers remain strong advocates for inclusion, several obstacles persist. One of the most striking changes was their perception of online education. In 2023, some secondary teachers viewed online learning as beneficial for students with autism, as it reduced classroom distractions. However, by 2025, after seeing the long-term effects, all participants agreed that online education had significantly harmed students, especially those with both ASD and ADHD. Many lost essential social skills, making reintegration into school extremely difficult. Another major concern was the resistance of general education teachers to working with parallel support teachers. Reports of open hostility, lack of collaboration, and dismissive attitudes revealed that co-teaching is still not fully accepted. Additionally, teachers pointed out the critical role of school leadership, noting that without active support from principals, inclusive education cannot be effectively implemented. This study underscores the urgent need for professional development, administrative training, and systemic changes to ensure that inclusion is not just a policy but a practical, well-supported reality in schools.

Keywords: Inclusion, teachers' perceptions, high-functioning ASD, qualitative, follow-up, focus group

1. INTRODUCTION

In 2023, as part of my doctoral research on the inclusion of students with high-functioning autism in Greece (Fodelianakis, 2023), I presented a series of findings derived from a triangulated research approach. Specifically, the quantitative component involved responses from 1,070 primary and secondary school teachers to questions designed, among other aims, to capture their perceptions of success or failure in the inclusive process for students with high-functioning autism. This quantitative phase was complemented by a qualitative focus group interview with six teachers, conducted online on February 12, 2022, due to the public health restrictions imposed by the COVID-19 pandemic.

The quantitative phase of this study was conducted between December 2020 and June 2021. Specifically, in December 2020, the researcher uploaded the questionnaire on their personal website (www.fodelianakis.gr) using Google Forms. An email was sent to all primary and secondary general education administrations in Greece, requesting them to forward it to schools and teachers within their respective districts. The study employed a non-probability snowball sampling method. Over approximately six months, a total of 1,070 teachers completed the questionnaire. One of the questions included in the survey asked respondents to provide their email

addresses if they wished to receive updates on the results or were interested in participating in the next phase of the research. Consequently, after the quantitative phase was completed, an online focus group interview was conducted as part of the qualitative segment of the study.

Following the quantitative phase, the research proceeded with a qualitative study involving a focus group of six teachers. The primary objective of qualitative research is to conduct an in-depth analysis of a small number of cases, focusing on participants' perspectives rather than identifying general trends. In this doctoral thesis, the qualitative component served as a means to further explore ideas, while broader trends are derived from the large statistical sample used in the quantitative part.

1.1. The 2023 qualitive research

The qualitative study employed a non-probability purposive sampling method, a widely used approach in qualitative research where participants are deliberately chosen for their ability to provide relevant insights rather than through random selection (Adler, Salantera & Zumstein-Shaha, 2019; Creswell, 2011). The focus was on selecting individuals who could contribute valuable perspectives, particularly in alignment with findings from the quantitative phase of the study. The aim was not to generalize the results but to explore whether the observed phenomenon and social group under investigation corresponded with the earlier quantitative data and whether similar conclusions could apply to other groups with comparable characteristics.

1.2. The participants and the selection criteria

The focus group consisted of six teachers–three from primary education and three from secondary education–who were invited to discuss the inclusion of children with functional autism. These educators were selected based on their ability to share practical insights from both in-person and online teaching environments, particularly in the context of implementing differentiated instructional strategies to promote inclusion. Their backgrounds ensured a diverse yet relevant set of perspectives on special education and autism support.

The selection criteria included: 1) Experience working with children with autism, either in specialized or general education settings. 2) Formal training in special education, such as a master's degree or participation in specialized training programs. 3) A willingness to share experiences and perspectives on inclusive education practices.

The sample size of six teachers was deemed sufficient to gather meaningful insights and compare them with quantitative findings, as adding more participants was not expected to provide additional significant perspectives (Fodelianakis, 2022). By carefully selecting individuals with specialized knowledge and practical experience, the study ensured a well-rounded discussion on inclusive education for students with autism (Fern, 2021; Hennink, Fodelianakis, 2023; Creswell, 2011). Among the primary school teachers, two held master's degrees in special education (ped1M, ped2M), while the third had completed a nine-month specialization course (pedS). Similarly, the secondary school teachers included one with a master's in special education (sedM), another who had attended a nine-month specialization seminar (sedS), and a third teacher with extensive experience working with students on the autism spectrum (sedExp)–having initially worked in private settings before transitioning to general education classrooms.

1.3. The Purpose, the Method and the semi-stractured interview

The purpose and the key areas of the qualitative research aimed to explore teachers' perspectives and further validate the findings from the earlier quantitative research in which 1.070 teachers participated. Given the impact of the COVID-19 pandemic, teachers naturally focused on the unique challenges posed by online learning and the difficulties in implementing inclusive education strategies for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The shift to distance learning brought inclusion issues to the forefront, prompting deeper discussions about the effectiveness of existing approaches in these new circumstances.

The Semi-Structured Interview Method was chosen as interviews are one of the most direct and effective methods for understanding participants' perspectives, particularly when exploring personal experiences and strategies used to address various challenges (Fontana & Frey, 2005). This method is particularly useful for clarifying uncertainties that emerged in the quantitative phase or even during the interview process itself.

The focus group interview format allowed for interactive discussions among participants, leading to a richer understanding of shared experiences. Because these interviews involve live exchanges between individuals, they provide insight into attitudes, beliefs, emotions, and thought processes that emerge in a setting of mutual trust.

However, there are some limitations to this approach. The researcher's own perspective can influence the interpretation of responses, shaping both the discussion and the way findings are analyzed (Cohen & Manion, 1994). Additionally, conducting focus group interviews is a time-intensive and demanding process, requiring thorough literature review, careful alignment with the previous quantitative phase, and detailed planning. Despite the unpredictability of live discussions, proper organization and structure are essential for drawing meaningful conclusions.

This phase of the research was designed to examine and expand on five key themes, each linked to a core research question: 1) Possibility of Inclusion and Support for Students with ASD: *Do you believe that an inclusive school setting is the most effective learning environment for children with ASD?* 2) Challenges in Achieving Effective Inclusion: *What factors create barriers to successfully integrating students with ASD?* 3) Collaboration and Professional Roles in Inclusion: *How do you perceive team teaching as a model for supporting students with functional autism in mainstream classrooms? Would you consider participating in a collaborative consultation model between special and general education teachers?4)* Preparation and Training in ASD and Inclusive Education: *Do you feel adequately prepared to teach students with functional autism effectively?*6) Ongoing Training and Administrative Support: *Do you feel that your school leadership provides adequate support and encouragement in addressing the challenges of inclusive education?*

By structuring the interview around these five themes, the study aimed to gather detailed insights into teachers' experiences and perceptions regarding the inclusion of students with ASD. The findings from these discussions will contribute to a deeper understanding of the real-world implementation of inclusive education and inform future strategies for supporting teachers in this process.

1.4. The demographics

In demographics, this qualitative phase of this study involved six teachers (three males and three females), all of whom had experience teaching in both typical and non-typical educational settings. The participants were evenly split between primary (ISCED 0-1) and secondary education (ISCED 2-3), with each level having two male and one female teacher.

All three primary education teachers were between 36-40 years old, meanwhile two of the secondary education teachers were in the 36-40 age group, while one was between 46-50 years old. Three teachers (two from primary and one from secondary) held a Master's degree, two teachers (one from each level) had completed a 9-month specialization seminar, one secondary education teacher had over 10 years of experience in Special Educational Needs and Disabilities (SENDs) but did not hold a formal specialization degree.

On their teaching Experience, five teachers had 6-10 years of teaching experience (three in primary, two in secondary), one secondary education teacher had 11-15 years of experience. This selection ensured a diverse representation of educational backgrounds and teaching experiences, providing well-rounded perspectives on inclusive education for students with autism.

1.5. The conclusions

On the conclusions, the qualitative study deepened the understanding of teachers' perspectives on the inclusion of students with autism in mainstream education, complementing the quantitative phase. Through focus group discussions, several key conclusions emerged: 1) Strong Support for Inclusion: Teachers unanimously agreed on the benefits of inclusion for both students with autism and their neurotypical peers. Despite recognizing challenges, they emphasized that inclusive education fosters positive social and academic outcomes. 2) Barriers to Inclusion: The most significant obstacles identified were insufficient infrastructure, inadequate funding, and lack of specialized training. Teachers also pointed out that older educators were previously resistant to inclusion, though this mindset has changed in recent years. The COVID-19 pandemic and online learning were seen as major challenges, especially for younger students who struggled with engagement and social interaction. 3) Need for Collaboration: Effective inclusion requires strong cooperation among teachers, school administrators, and principals. Teachers highlighted the lack of structured communication between general and special educators and called for improved teamwork in inclusive settings. 4) Importance of Teacher Training: Both prior experience and specialized education were considered essential for successful inclusion. Secondary school teachers, in particular, stressed the need for intensive training to build confidence and self-efficacy in handling students with autism. 5) Administrative Support and Professional Development: Teachers demanded greater involvement from school leadership in promoting inclusive practices. They stressed the need for continuous training, direct communication with principals, and a more collaborative school culture to support inclusive education effectively.

The study reaffirmed that while teachers are largely in favor of inclusion, practical challenges remain. The findings highlight the urgent need for better training, institutional support, and collaboration to ensure that inclusive education can be successfully implemented. Addressing these challenges would help create a more supportive learning environment for students with autism in mainstream schools.

2. THE METHOD OF THE FOLLOW-UP INTERVIEW

This follow-up study takes a fresh look at the perspectives and experiences of the six educators who took part in both the 2020 quantitative research and the 2023 qualitative study. The goal is to see whether their views, teaching practices, and the challenges they face in including students with high-functioning autism have changed over time in primary and secondary education.

Specifically, this study will analyze: 1) Whether teachers have implemented new inclusive strategies. 2) Whether they have received additional training or support from school administration. 3) How their views on barriers and opportunities for inclusion have evolved. 4) Whether their practices have been influenced by new educational policies or initiatives.

The follow-up study will adopt a qualitative approach using semi-structured interviews, similar to the initial study, in order to maintain methodological consistency and enable a comparative analysis of data.

The participants will be the same six educators from the previous study, who were selected through purposive sampling based on their experience with the inclusion of students with high-functioning autism (Fodelianakis, 2023).

The semi-structured interview methodology will allow for: (i) Comparing the findings with the initial research data, (ii) In-depth exploration of changes in teachers' perspectives and practices, and (iii) Focusing on specific issues that emerged in the previous study (Milathianaki, 2023; Adler, Salantera & Zumstein-Shaha, 2019; Creswell, 2011).

This approach ensures continuity in the research process while providing valuable insights into the longitudinal development of teachers' perceptions and experiences in inclusive education.

2.1. Participants – follow-up focus group

This focus-group included the same six teachers of the first research of the 2023. Teachers are evenly divided by gender, with three males and three females. All participants had experience teaching in both typical and non-typical educational settings. Among them, three were primary education teachers–two males and one female–while the remaining three, consisting of two males and one female, worked in secondary education. Regarding age, all primary school teachers were between 36 and 40 years old, whereas two secondary school teachers fell within the same age range, and the third was between 46 and 50 years old. In terms of academic qualifications, two primary school teachers and one secondary school teacher held a master's degree, while one teacher from each education level had completed a nine-month specialization seminar. Additionally, one secondary school teacher did not possess a formal specialization degree but had accumulated over a decade of experience working with students with special educational needs and disabilities (SENDs).

The follow-up study aimed to further explore the perspectives of these teachers, considering their diverse backgrounds and experiences. Their insights provided a well-rounded discussion on the inclusion of children with functional autism, contributing to a deeper understanding of the challenges and opportunities within inclusive education.

The same codification of the first research is kept in order to facilitate the process. So, 2 teachers of primary education that held master's degree are: ped1M and ped2M, while the third

one that had completed a nine-month specialization course is pedS. Similarly, the secondary school teachers included one with a master's in special education (sedM), another who had attended a nine-month specialization seminar (sedS), and a third teacher with extensive experience working with students on the autism spectrum (sedExp)–having initially worked in private settings before transitioning to general education classrooms (see Table 1).

Table 1 Participants in the focus group and the demographics.

Type of school they work in	coding	Specialization in SENDs	age	gender	Experience in SENDs	Experience in mainstreaming education
Primary education teacher	ped1M	Master's degree	36-40	F	6-10 years	1-5 years
	ped2M	Master's degree	36-40	F	6-10 years	1-5 years
	pedS	Ninth month seminar	36-40	M	6-10 years	1-5 years
Secondary education teacher	sedM	Master's degree	36-40	F	6-10 years	1-5 years
	sedS	Ninth month seminar	36-40	M	6-10 years	1-5 years
	sedExp	More than 10 years experience in SENDs	46-50	F	11-15 years	0-5 years

2.2. Ethics, Interview- axis and questions

All six teachers were informed about the purpose of the interview. Regarding the reason for their selection, it was rather expected, as this was a follow-up interview. They were explicitly informed that the objective was to reassess their perspectives and experiences over time and under different conditions. Indeed, their previous experiences necessarily included distance learning, given that the COVID-19 pandemic had shaped potentially different beliefs about inclusion.

The primary goal of the follow-up study was to analyze similarities and differences compared to the initial research findings, identify any new elements that had not been recorded in the previous phase, and detect any changes in teachers' perceptions, practices, and challenges since the completion of the first study. In this context, the participants were given a summary of their previously recorded positions. They were then asked the same questions again, with the aim of confirming their initial views or indicating whether their beliefs had evolved.

The thematic axes explored in the interview were as follows: 1) Evolution of Perceptions on Inclusion (P.oI): a) How have your views on the inclusion of students with autism changed since your participation in the previous study? b)Have you observed any positive or negative changes in the practical implementation of inclusion at your school? 2) Barriers & New Challenges (B.EI): a) Have the obstacles you face in implementing inclusion changed? b) How has the return to normalcy after the pandemic affected inclusion efforts? 3) Collaboration & Teachers' Roles (A.PRFC): a) Has your collaboration with other teachers and school administration on inclusion matters improved? b) Are there any new models of collaboration being implemented in practice? 3)Training & Professional Development (B.PrvEd): a) Have you attended any

new seminars or training programs that enhanced your ability to support students with autism? b) Do you believe that the existing training meets your needs, or is further education required? 4) Administrative Support & Educational Policies (P.CTrAdmS): a) Have there been any initiatives or changes from your school administration to strengthen inclusion? b) Which factors (e.g., government policy, funding, legislation) have had the greatest impact on the implementation of inclusion over the past year?

2.3. Interview Procedure

The interviews were conducted online once again, as in the previous study, to maintain methodological consistency and for practical convenience. The interview-discussion lasted approximately 60 minutes.

The data analysis of the research was conducted using content analysis, a widely applied and comprehensive technique for examining qualitative data. This method is particularly useful for interpreting behaviors, emotions, and thoughts, as well as broader aspects related to the phenomenon under study. From a methodological perspective, content analysis systematically captures participants' perspectives through detailed coding, categorization, and pattern identification, focusing on both similarities and differences (Silverman, 2001).

Following an inductive approach, the researcher derived thematic categories from the collected data, allowing for the systematic organization of ideas and viewpoints (Mertens, 2009). The analysis involved multiple stages, starting with an in-depth review of participants' responses, followed by the identification of key thematic areas related to the research objectives. Initial thoughts were documented, classified, and encoded to facilitate interpretation and comparison.

A structured coding system distinguished between primary and secondary school teachers. Specifically, primary school educators were labeled as *ped1M* and *ped2M* for those with a master's degree, and *pedS* for those who completed a nine-month specialization seminar. Similarly, secondary school teachers were coded as *sedM* for those with a master's degree, *sedS* for those who attended a nine-month seminar, and *sedExp* for those with over ten years of experience in special educational needs and disabilities (SENDs).

Furthermore, conceptual codes were assigned to interview excerpts, with passages systematically numbered and categorized. Symbols such as "-" for negative responses, "+" for positive attitudes, "ST" for strong support, and "Mo" for moderate agreement were used to classify participants' views. Marginal comments and notes were systematically reviewed and cross-analyzed to identify recurring perspectives and common themes in relation to the research questions (Mason, 2011). This approach ensured a structured and thorough exploration of teachers' experiences and perceptions of inclusive education.

3. RESULTS (UPDATED FINDINGS) AND DISCUSSION

This updated focus group interview aimed to further explore and compare the evolving perspectives of teachers regarding the inclusion of children with autism in general education classrooms. The findings of the new interview of th focus group, conducted online, on the 16th March 2025, show both continuity and significant developments in teacher attitudes compared to the previous study.

3.1. The 1st Axis (Perceptions on the Possibility of Including Students with ASD in the General Classroom)

Teachers continued to strongly support the inclusion of students with ASD, emphasizing its benefits for both neurotypical and neurodivergent students. Notably, the one teacher who previously expressed only moderate agreement with inclusion is now an ardent advocate, reinforcing the consensus that inclusive education is highly beneficial.

3.2. The 2nd Axis (Beliefs about the Effective Inclusion of Students with ASD)

A significant shift was observed regarding online education during COVID-19. Whereas some secondary school teachers previously viewed online education as neutral or even beneficial for some students with ASD, now all participants unanimously agreed that the experience was nearly disastrous for children with Special Educational Needs or Disabilities (SENDs). As a matter of fact, at the initial research, secondary education teachers (*sedM*, *sedS*, *sedExp*) showed a rather positive opinion on the online education. Only the sedExp stressed out that "*the benefits were insignificant, as the deficit in social reconciliation, as well as the exercise of students in restraint in the face of troubled conditions, deprived these children of the opportunity to improve psychosocially*" (Fodelianakis, 2023: 310).

In this follow-up research believes were totally different, mostly because now they had the experience of the results of τη returning to the classroom. As a matter of fact the SedS teacher stressed out:

"We realized after COVID that online education had set our students with ASD, especially those with ADHD, way back. It felt like we were starting from scratch. They had lost their ability to follow basic social norms, and reintegrating them into the school environment was extremely difficult. They struggled with even the most fundamental aspects of interaction, and their frustration levels were much higher than before."

The SedS added

"It wasn't just students with ASD who had trouble. Even neurotypical students found it difficult to readjust. The gap had widened. Those with autism and ADHD were almost impossible to integrate back into structured learning environments. The skills they had worked so hard to build before the pandemic–basic social communication, patience, self-regulation–were gone. And their peers struggled too, making the overall classroom dynamic much harder to manage."

Teachers continued to identify age as a barrier, noting that older educators often struggled to adapt to inclusive teaching methods. However, according to the focus group, the biggest obstacle to effective inclusive education was the lack of collaboration between classroom teachers and parallel support teachers.

Unanimously, they emphasized that many classroom teachers found it difficult to accept the presence of a second teacher in their classroom as an equal partner. Despite the latest legislation in Greece, which explicitly states that both the classroom teacher and the parallel support teacher are equal and should work together in a co-teaching model for the benefit of all students, the reality is quite different. Implementing this in practice remains nearly impossible. his idea became even clearer and gained more emphasis during the discussion on the next key area: Attitudes Toward Professional Roles, Functions, and Collaboration.

3.3. THE 3RD AXIS (ATTITUDES TOWARD PROFESSIONAL ROLES, FUNCTIONS, AND COLLABORATION)

One of the most striking changes in the new focus group was the unanimous recognition that classroom teachers–especially those who were older or lacked a master's degree in Inclusion and SENDs–frequently resisted the presence of parallel support teachers for children with ASD. Reports of hostility, conflict, and open disputes with special educators were highlighted, even in urban schools, contradicting the previous assumption that resistance was more common in rural areas. The teachers emphasized that both age and educational qualifications were major factors in the success or failure of inclusive education efforts.

Indeed, nearly all the open-ended responses (non-directed questions) focused precisely on this issue, dominating the discussion. Some of the most interesting viewpoints expressed were the following:

ped1M: *"Many older colleagues see the parallel support teacher as an outsider rather than a co-teacher. I've witnessed cases where the classroom teacher actively ignored the special educator's presence, refusing to adjust their teaching approach or even consult them on lesson plans. This kind of resistance makes real inclusion almost impossible."*

sedS: *"I've had direct experiences where classroom teachers felt threatened by the idea of sharing their space with a second educator. In one instance, a teacher openly told a parallel support colleague, 'This is my class. You can stay quiet and observe, but I'll handle the lessons.' How can co-teaching work if one of the teachers refuses to acknowledge the other?"*

pedS: *"Some teachers, particularly those without specialized training, believe that the parallel support teacher is only there for the student with ASD, rather than as a resource for the whole class. This leads to a lack of cooperation and, in many cases, complete isolation of the special educator within the classroom."*

sedExp: *"Even in larger schools, where you'd expect more progressive attitudes, I've seen teachers reject co-teaching outright. They either see it as an invasion of their authority or assume the special educator will take over all responsibility for the student with ASD. The law may say we are equals, but in practice, that's far from reality."*

ped2M: *"The issue isn't just about willingness–it's also about training. Many teachers without a background in inclusion struggle to understand the role of a parallel support teacher. If we don't provide ongoing professional development, we can't expect attitudes to change."*

sedM: *"One of the biggest problems is that many classroom teachers don't fully understand the role of a parallel support teacher. Instead of seeing them as an equal collaborator, they think of them as just an assistant for the child with ASD. This misunderstanding creates tension and limits the effectiveness of inclusion efforts."*

pedS: *"In my school, I've seen teachers outright refuse to cooperate with parallel support teachers. They feel like having another teacher in the classroom undermines their authority. The law may say we are equal, but in reality, some teachers are unwilling to share responsibilities or adjust their methods to work together."*

sedExp: *"Even when teachers are open to collaboration, practical issues arise. We aren't given the time or space to plan lessons together, and without that, how can we effectively co-teach? The system expects inclusion to happen, but it doesn't provide the right conditions for it to succeed."*

ped2M: *"I've noticed that schools with younger, more recently trained teachers tend to be more open to co-teaching models. The resistance usually comes from those who have been teaching for decades without exposure to inclusive practices. Training and professional development should be mandatory for all teachers, not just those specializing in special education."*

3.4. The 4th Axis (Beliefs About Previous Education on ASD and Inclusion Processes)

Teachers' views remained consistent regarding the crucial role of intensive training and hands-on experience in developing professional confidence and self-efficacy. They reiterated the importance of continuous education to equip them with the skills necessary to support students with ASD effectively.

3.5. The 5th Axis (Perceptions on In-Service Training and Administrative Support)

Teachers continued to emphasize the necessity of personal relationships with school principals to foster a supportive educational environment. All participants agreed that school leaders must actively work to understand the complexities of special education and advocate for inclusive practices.

sedExp):*"Inclusion isn't just about teachers–it's about leadership. I've worked under principals who had no real knowledge of special education, and as a result, they didn't prioritize it. Without strong leadership pushing for co-teaching and collaboration, most teachers will stick to what they know and resist change."*

sedS: *"Beyond teacher attitudes, the administration plays a huge role. If the school leadership doesn't actively support co-teaching, then classroom teachers feel no pressure to collaborate. In my school, there's no real push to make inclusion work–it's all just on paper."*

sedM: *"I've noticed that schools where principals regularly engage with special educators and parallel support teachers have much smoother inclusion processes. When school leadership is involved, teachers feel supported and are more likely to collaborate. It's as simple as that."*

ped2M: *"The biggest issue is that many principals don't have any background in special education themselves. They don't always understand the challenges teachers face, which makes it hard for them to create policies that actually work. A little training for school leadership could go a long way."*

sedS: *"I've seen schools where the principal actively discourages co-teaching because they see it as 'too complicated.' If the leadership doesn't make inclusion a priority, then neither will the teachers. At the end of the day, it starts from the top."*

ped1M: *"The principal's attitude sets the tone for everything. If they don't genuinely believe in inclusion, then neither do the teachers. I've seen cases where school leaders treat inclusion as just a legal requirement rather than something meaningful, and that makes a huge difference in how it's implemented."*

4. CONCLUSIONS

This follow-up study helped us understand how teachers' views on inclusive education have changed over time. Comparing the findings from 2023 and 2025, we see that teachers still strongly support inclusion and believe it benefits both students with and without ASD. They agree that being in a general classroom helps children with ASD develop social skills, confidence, and a sense of belonging, while also teaching their peers empathy and acceptance. However, some of the same challenges remain. Teachers still say that lack of funding, resources, and training are major problems, and that successful inclusion depends mostly on teachers' willingness and effort, rather than proper support from the system.

One of the biggest differences between the two studies was the shift in how teachers feel about online education. In 2023, some secondary teachers thought online learning helped students with ASD because it reduced classroom distractions. But by 2025, after seeing the effects of returning to in-person learning, all teachers agreed that online education had been harmful. They noticed that many students, especially those with both ASD and ADHD, lost social skills and struggled to communicate, regulate their emotions, and follow basic routines. Reintegration into the classroom was difficult, and teachers felt they had to start from scratch with these students.

Another major change was that teachers in 2025 spoke more openly about their struggles with co-teaching. While some had already mentioned issues in 2023, this time, they reported more serious problems, like classroom teachers refusing to work with parallel support teachers, ignoring them, or even discouraging parents from asking for extra help. This made it clear that the real challenge is not just the policy on inclusion but the resistance from teachers themselves.

The role of school principals also became a bigger topic in 2025. In the earlier study, teachers already mentioned that administrators needed to be more involved in special education. But in 2025, they emphasized this even more, saying that many principals do not understand inclusion, do not support co-teaching, and sometimes even block efforts to make it work. Teachers agreed that without strong leadership, even the best efforts from teachers will fail.

Looking at both studies together, it is clear that inclusion is not just about putting students with ASD in general classrooms. It is about making sure teachers, support staff, and school leaders work together to give these students the best chance to succeed. Teachers still strongly believe in inclusion, but they now have a deeper understanding of the challenges that come with it.

5. DISCUSSION

The results of the 2023 and 2025 studies show that teachers are still committed to inclusion, but they now see the challenges more clearly. One of the biggest changes in their thinking was about online education. At first, some secondary teachers believed it was helpful because it removed classroom distractions. However, after seeing how students struggled to return to school, they now believe that online learning made things worse. Students lost important social and emotional skills, making it even harder for them to be included in a classroom setting. Teachers now understand that inclusion is not just about academics–it's also about learning how to interact with others in a real-world environment.

Another issue that became more serious in 2025 was the resistance of general education teachers to working with special educators. In 2023, teachers already mentioned that some classroom teachers didn't fully accept parallel support teachers as equals. But by 2025, they reported cases where teachers completely ignored their co-teaching partners or even discouraged families from asking for extra support for their children. This problem shows that many teachers still don't understand the role of co-teaching, which is why professional training is so important. If teachers don't know how to work together, inclusion will never fully succeed.

School leadership also became a bigger concern in the second study. While teachers had already pointed out that principals need to be more involved, by 2025, they felt even stronger about this. Many teachers shared experiences of principals who did not care about inclusion, did not support co-teaching, or even blocked efforts to create a more inclusive school. However, in schools where principals were involved and supportive, teachers found that inclusion worked much better. This shows that training is not just important for teachers–principals also need to understand inclusive education and take action to make it happen.

Looking ahead, there are some key areas that need more research and action. Since many teachers struggle with collaboration, future studies should explore how to improve teamwork between general and special educators. The long-term impact of online education also needs to be studied further, especially to find ways to help students with ASD regain lost skills. Finally, policies should focus on training school leaders so that they understand how to support inclusive education and enforce co-teaching practices.

Overall, the comparison of these two studies shows that while progress has been made, serious challenges remain. Teachers are still strongly in favor of inclusion, but they now see that without proper support, policies alone are not enough to make inclusion work. Moving forward, the focus must be on helping teachers collaborate better, training school leaders, and making sure that inclusion is not just an idea, but a real, practical process that benefits all students.

REFERENCES

Adler, K., Salanterä, S., & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: An integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods, 18*, 1609406919887274.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education.* Routledge.

Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson.

Fern, E. (2001). *Advanced focus group research.* SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412990028

Fodelianakis, A. (2023). *The inclusion of children with functional neurodevelopmental disorders (high-functioning autism) in the Greek formal education before and during the Covid-19 pandemic* (Doctoral dissertation, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea).

Fodelianakis, A. (2022). Ma come la pensano gli insegnanti?: L'emancipazione dalla pedagogia della distinzione: atteggiamenti e opinioni sull'inclusione degli studenti con ASD in Grecia. In *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 366-377). Octaedro. Retrieved January 2025 from https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8671274

Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 695–727). Sage.

Hennink, M. M. (2014). *Focus group discussions: Understanding qualitative research.* Oxford University Press.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας / Jennifer Mason · μετάφραση Ελένη Δημητριάδου · επιμέλεια Νότα Κυριαζή.* Αθήνα: Πεδίο.

Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis.* Sage.

Mertens, D. M. (2009). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.* Sage.

Mertens, D. M., & Ginsberg, P. E. (Eds.). (2009). *The handbook of social research ethics.* SAGE Publications Inc.

Milathianaki, G. (2023). *Analysis of teachers' beliefs and attitudes about inclusive education and the use of technology in the Greek formal education system with children with mild to moderate intellectual disability (ID)* (Doctoral dissertation, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea).

Robson, C. (2010). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers.* Blackwell.

Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction* (2nd ed.). Sage.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.* Sage.

Chapter 9. SCALA professional development model. Enhancing EFL elementary teachers' self-efficacy and motivation: implementing digital tools and libraries

Hanny Fuks
University of Cordoba (Spain)

Abstract: This chapter examines the impact of the Scaffolded Course for Advancing Literacy and Agency (SCALA) model, implemented in a professional development course, on the self-efficacy and motivation of elementary EFL teachers to implement extensive reading practices using digital books. The research addresses the persistent gap between professional development participation and actual classroom implementation of digital literacy tools, through a quasi-experimental study involving 107 Israeli elementary teachers from 88 schools (37 experimental, 51 control). The study tested three hypotheses and demonstrated that comprehensive, theory-based professional development significantly enhances teacher confidence in implementing digital book platforms. The experimental group showed substantial improvements across all self-efficacy dimensions, with the largest effect size observed for implementation motivation. The SCALA model systematically integrates Bandura's four sources of self-efficacy development across five progressive phases. Teaching experience did not moderate program effectiveness, suggesting that there are universal benefits across career stages. The findings offer educational value, evidence-based strategies to support teachers in implementing innovative digital literacy practices, while also highlighting the need for future research in different settings.

Keywords: teacher self-efficacy, digital extensive reading, professional development, implementation motivation, efl education

1. INTRODUCTION

Decades of research have consistently confirmed that teacher self-efficacy has a significant influence on instructional quality, student outcomes, and teacher well-being (Zee & Koomen, 2016). Teacher self-efficacy refers to educators' beliefs in their ability to execute specific instructional tasks effectively, serving as a fundamental determinant of classroom innovation and student achievement (Bandura, 1997). Research consistently demonstrates that teachers with higher self-efficacy beliefs are more likely to adopt new methodologies, persist through implementation challenges, and create more engaging learning environments (Tschannen-Moran et al., 1998). However, integrating digital technologies into literacy instruction presents unique demands where pedagogical expertise must intersect with technological competence.

Digital libraries have expanded equitable access to educational resources, supporting diverse learning needs and lifelong learning (King et al., 2012). This transformation proves particularly significant in English as a Foreign Language (EFL) contexts, where traditional resource limitations often limit the implementation of extensive reading programs. Contemporary research validates the effectiveness of digital platforms, with Savva et al.'s (2022) meta-analysis

revealing substantial vocabulary gains through the use of electronic storybooks. Additionally, researchers demonstrate strong correlations between teachers' digital literacy and their confidence in classroom implementation.

Despite technological advances, professional development initiatives often fail to bridge the gap between theory and practice (Garzon, Garzon, and Gula, 2023). Zhou et al.'s (2023) meta-analysis of STEM teachers' professional development revealed that sustained duration and job-embedded training approaches are more effective than traditional workshop formats, with collaborative participation significantly enhancing teacher self-efficacy more than isolated training sessions. However, Woodcock and Hardy (2023) found that implementation remains challenging, with more efficacious teachers engaging actively in professional development while those with lower self-efficacy participate more passively. This gap becomes particularly pronounced when teachers must simultaneously develop technological competencies and pedagogical confidence for sustained classroom application.

Addressing these challenges requires comprehensive approaches targeting Bandura's (1997) four sources of self-efficacy development through sustained, collaborative professional development formats. This chapter presents the Scaffolded Course for Advancing Literacy and Agency (SCALA) model, which is a systematic professional development framework that integrates these evidence-based principles to enhance EFL teachers' confidence and motivation for implementing digital extensive reading programs through theoretically grounded, progressive phases.

This study addresses these identified gaps through the Scaffolded Course for Advancing Literacy and Agency (SCALA) intervention, which systematically targets elementary EFL teachers implementing digital extensive reading platforms while incorporating Bandura's four sources of self-efficacy development, guided by three research questions: do significant differences exist in TSELI scores between experimental and control groups following the SCALA intervention?; Do significant differences exist in implementation motivation between groups after the intervention?; Does teaching experience moderate the effects of the SCALA professional development program?

2. LITERATURE REVIEW

2.1. The challenges of EFL teaching in Israeli elementary education

Israeli elementary schools are facing increasing pressure to adopt innovative English as a Foreign Language (EFL) pedagogy in response to ongoing educational reforms. Research indicates that such reforms frequently erode teacher confidence and consistency in instructional practices (Day, Elliot, & Kington, 2005). Successful implementation of new methods requires that teachers receive sustained professional training and institutional support (De Mesquita & Drake, 1994).

These challenges are reflected in Israel's national education system. According to the State Comptroller's Report (2024), an annual governmental audit of public sector performance, teacher training in EFL remains insufficient, particularly given the chronic shortage of qualified English teachers and the limited professional development frameworks available. The report highlights that many teachers lack structured training in implementing updated curricula. In parallel, the report documents a significant initiative to promote English reading in elementa-

ry education through the introduction of classroom libraries, aimed at addressing widespread difficulties in reading comprehension. While the program initially met its target of establishing over 500 classroom libraries, state funding was suspended in later years, halting expansion and leaving schools without adequate support for ongoing use. Although educators reported positive outcomes from these resources, the program was not formally evaluated beyond its first year of implementation (State Comptroller of Israel, 2024).

These findings underscore the importance of a coherent national strategy that prioritizes professional development and ensures continuity in pedagogical infrastructure, especially in the foundational years of English learning. Notably, most schools participating in this research reported a lack of physical school libraries, highlighting the need for digital alternatives to support extensive reading programs.

2.2. Professional development approaches and implementation outcomes

Contemporary research establishes professional development as the primary mechanism for strengthening teacher self-efficacy and facilitating the adoption of educational innovation. Comprehensive meta-analytic evidence reveals that professional learning experiences integrating both subject-matter expertise and pedagogical knowledge demonstrate superior effectiveness compared to programs emphasizing either component in isolation (Cordingley et al., 2015). Additionally, professional development targeting specific instructional methodologies has been empirically shown to significantly increase teachers' classroom implementation rates (Desimone, 2009).

Baseline self-efficacy levels function as critical predictors of professional development outcomes, with more confident teachers demonstrating significantly greater likelihood of implementing newly acquired knowledge and skills in their instructional practice (Cantrell & Hughes, 2008). This relationship highlights the fundamental importance of considering teachers' existing confidence levels when designing professional learning experiences, suggesting that one-size-fits-all approaches may be inherently ineffective.

Effective professional development must address not only knowledge and skill acquisition but also motivation for implementation, psychological commitment, and behavioral intention to apply new learning in classroom practice (Ajzen, 2011). Research reveals a persistent implementation gap, where educators express enthusiasm for innovative approaches but encounter significant obstacles when attempting to apply them in their classroom contexts. This gap represents one of the most pressing challenges in global educational reform initiatives.

2.3. Research gaps and the need for systematic interventions

Current literature reveals significant gaps in understanding the development of teacher self-efficacy within specialized educational contexts. Research shows teacher development operates across interconnected dimensions–personal beliefs, collegial relationships, and institutional policies, which must be mapped across career phases and workplace contexts (Coppe et al., 2024). Shulman's (1986) distinction between content and pedagogical content knowledge is particularly relevant in EFL settings, where educators must master both linguistic content and culturally responsive teaching strategies.

Critical areas require systematic investigation. Abu Bakar et al. (2020) demonstrate that self-efficacy varies significantly across subject domains and technological contexts. Zhou et al. (2023) emphasize the need for systematic reviews of STEM teacher professional development. Research reveals that technology integration depends fundamentally on teacher attitudes and self-efficacy beliefs (Harrell & Bynum, 2018).

Implementation challenges persist across educational contexts. Zhou et al. (2023) found that while professional development has a positive impact on teacher self-efficacy, gaps remain in understanding which components lead to sustained behavioral change. Hall et al. (2019) found that personalized professional learning significantly improves technology integration capabilities, while Sadaf (2019) demonstrated that technology confidence directly influences educators' willingness to modernize curriculum and instructional practices.

This study addresses these identified gaps through the Scaffolded Course for Advancing Literacy and Agency (SCALA) intervention, which systematically targets elementary EFL teachers implementing digital extensive reading platforms while incorporating Bandura's four sources of self-efficacy development, guided by three research questions:

3. METHODOLOGY

3.1. Participants

This quasi-experimental study involved 107 Israeli elementary EFL teachers from 88 elementary schools (37 experimental, 51 control) during the 2023-2024 academic year. The experimental group (n = 52) consisted of teachers who voluntarily enrolled in a comprehensive SCALA-based professional development course for implementing digital libraries, while the control group (n = 55) comprised teachers required to attend a webinar by the English education authority. The sample was predominantly female (90.7%), with diverse experience levels: 31.8% were novice teachers (1-6 years) and 68.2% were experienced teachers (7+ years). Educational attainment was high, with 45.8% holding Bachelor's degrees and 54.2% holding Master's degrees. Participants represented Israel's multilingual context, with 85.1% from Hebrew-speaking schools and 14.9% from Arabic-speaking schools, while 62.6% worked in schools lacking physical libraries.

3.2. Instruments

The study employed multiple validated instruments to assess the program's impact comprehensively. The Teacher Self-Efficacy for Literacy Instruction (TSELI) scale, developed by Tschannen-Moran and Johnson (2011), served as the primary measure of teacher confidence across four dimensions: teaching strategies, evaluation and control, motivation, and adapting teaching methods to diverse student needs. The TSELI scale consisted of 22 items, rated on a 9-point Likert scale (1 = "nothing" to 9 = "a great deal"), with higher scores indicating greater self-efficacy beliefs. As presented in Table 1, reliability analysis confirmed excellent internal consistency across all dimensions (α = 0.719-0.978).

Table 1. Composition of study indices and their reliability.

Index	Items	α
Teaching Strategies	1,3,4,6-11,15,16	0.978
Evaluation and Control	2,20	0.768
Motivation	12-14,21	0.719
Adapting Teaching Methods to Diverse Needs	5,17-19,22	0.842
Content Implementation Motivation	1-4	0.936

The Teaching Strategies dimension showed the highest reliability (α = 0.978) with 11 items (Items 1, 3, 4, 6-11, 15, 16) measuring confidence in implementing effective instructional techniques. Adapting Teaching Methods to Diverse Needs demonstrated strong reliability (α = 0.842) across 5 items (Items 5, 17-19, 22), evaluating flexibility in differentiating instruction. Evaluation and Control included 2 items (Items 2, 20) with reliability of α = 0.768, while the Motivation dimension comprised 4 items (Items 12-14, 21) with α = 0.719.

The second primary instrument was the Content Implementation Motivation Questionnaire, adapted from Gavriel (2020), which assessed teachers' willingness to implement digital extensive reading practices. This 4-item questionnaire used a 7-point Likert scale (1 = strongly disagree to 7 = strongly agree) and measured four key motivational components: confidence in application ("I believe I can successfully implement the learned content"), implementation eagerness ("I am eager to implement the content"), practical relevance ("I think participation in this training will help me in my work"), and perceived importance ("It is important for me to implement what I learned in this training"). The questionnaire demonstrated excellent reliability (Cronbach's α = .936 at pre-intervention and α = .942 at post-intervention).

Both quantitative measures were administered at pre- and post-intervention time points for the experimental and control groups, along with a demographic survey that collected information on teaching experience, educational attainment, and school characteristics. The qualitative component utilized open-ended questions distributed via Google Forms following the implementation phase. All participants reflected on environmental factors within their educational settings that might affect their motivation to implement new literacy approaches. Experimental group participants responded to an additional inquiry: "How has engagement in the professional development program shaped your instructional methods?" Teachers were invited to provide detailed responses, accompanied by specific examples from their classrooms.

3.3. Methodological Procedure

Before implementing the SCALA professional development program, researchers conducted orientation sessions to ensure participating teachers understood the theoretical foundations of self-efficacy development and digital extensive reading practices. The intervention was

designed to systematically integrate Bandura's four sources of self-efficacy development across 30 hours delivered in 10 online sessions (8 synchronous, two asynchronous). Each session began with clear learning objectives and progressed through structured activities targeting mastery experiences, vicarious learning, verbal persuasion, and physiological state management.

The program followed a five-phase progression: Foundation (Sessions 1-2) establishing theoretical understanding and basic technology skills, Exploration (Sessions 3-4) incorporating peer observations and digital tool familiarization, Implementation (Sessions 5-6) applying the SDER cycle with scaffolded support, Enhancement (Sessions 7-8) introducing differentiation strategies and advanced techniques, and Sustainability (Sessions 9-10) focusing on long-term planning and professional learning network development. Throughout the intervention, teachers engaged in guided practice with digital reading platforms, peer observation protocols, structured feedback sessions, and reflection activities designed to build confidence while addressing technology-related anxiety.

The control group received access to the same digital library resources and teacher guides but participated only in a brief introductory webinar without the comprehensive SCALA training components. Both groups completed pre-intervention assessments, participated in their respective conditions over 18 weeks, and completed post-intervention measurements. Data collection was conducted through online surveys, reflective journal submissions, and group discussion transcripts, with all participants maintaining anonymity through systematic coding procedures (G1T1-G1T52 for the experimental group and G2T1-G2T55 for the control group).

4. RESULTS

The SCALA professional development program was evaluated using a quasi-experimental design that examined three research hypotheses related to enhancing teacher self-efficacy and developing implementation motivation. The study included 107 Israeli elementary EFL teachers (experimental group, n = 52; control group, n = 55) and employed a GLM-Repeated Measures ANOVA to assess the effectiveness of the intervention.

4.1. Hypothesis 1: self-efficacy differences between groups

The first hypothesis examined whether significant differences would emerge in Teacher Self-Efficacy for Literacy Instruction (TSELI) scores between experimental and control groups following the SCALA intervention. Analysis revealed a significant interaction effect between measurement time and group assignment on overall TSELI scores ($F(1,105) = 46.234$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.306$). As presented in Table 2, the control group showed minimal change, with mean scores increasing from $M = 4.9$ ($SD = 0.8$) to $M = 5.1$ ($SD = 1.1$), representing a gain of 0.2 units. The experimental group demonstrated greater improvement, with overall TSELI scores increasing from $M = 5.5$ ($SD = 1.4$) to $M = 7.3$ ($SD = 0.9$), reflecting a 1.8-unit increase.

Table 2. Differences in mean TSELI scores before and after the SCALA intervention program between the experimental and control groups.

	Control Group n=55				Experiment Group n=52				Total n=107			
	Before		After		Before		After		Before		After	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Motivation	4.6	.8	4.9	1.0	4.6	1.1	7.5	.8	4.6	1.0	6.1	1.7
Teaching strategies	5.1	.9	5.3	1.2	6.1	1.6	7.4	.9	5.6	1.3	6.3	1.5
Evaluation and Control	5.0	.8	5.2	1.1	6.0	1.7	7.0	1.1	5.5	1.4	6.1	1.5
Adapting teaching methods	4.7	.8	4.9	1.1	5.1	1.2	7.3	1.0	4.9	1.0	6.1	1.6
TSELL	4.9	.8	5.1	1.1	5.5	1.4	7.3	.9	5.2	1.2	6.2	1.5

Analysis of individual dimensions revealed significant interaction effects across all four self-efficacy components, with the experimental group consistently outperforming the control group. The motivation dimension produced the largest effect ($F(1,105) = 160.501$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.605$), with experimental participants showing gains from $M = 4.6$ to $M = 7.5$ ($\Delta = 2.9$) compared to control group changes from $M = 4.6$ to $M = 4.9$ ($\Delta = 0.3$).

The adapting teaching methods to diverse needs dimension yielded a large effect ($F(1,105) = 77.169$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.424$), with experimental group improvements from $M = 5.1$ to $M = 7.3$ ($\Delta = 2.2$) compared to control group changes from $M = 4.7$ to $M = 4.9$ ($\Delta = 0.2$).

The teaching strategies dimension showed significant between-group differences ($F(1,105) = 17.945$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.146$), with experimental participants demonstrating progress from $M = 6.1$ to $M = 7.4$ ($\Delta = 1.3$) while controls showed minimal change from $M = 5.1$ to $M = 5.3$ ($\Delta = 0.2$). The evaluation and control dimension revealed significant interaction effects ($F(1,105) = 8.703$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.077$), with experimental group gains from $M = 6.0$ to $M = 7.0$ ($\Delta = 1.0$) compared to control improvements from $M = 5.0$ to $M = 5.2$ ($\Delta = 0.2$). Figure 1 displays the differences in TSELI score improvements between groups across the intervention period.

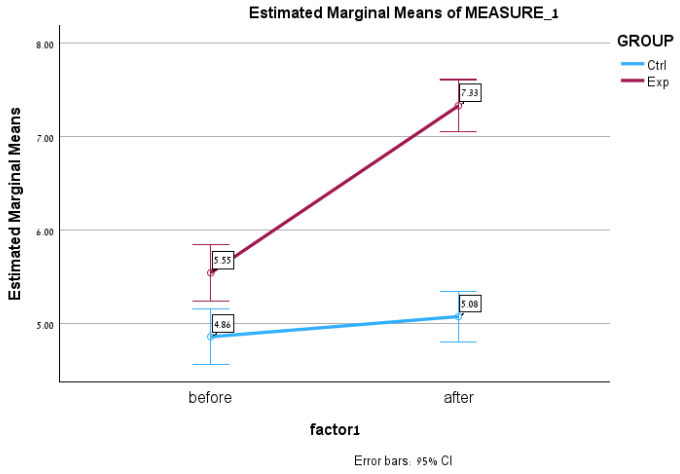

Figure 1. Differences in mean TSELI scores before and after the SCALA intervention program between the experimental and control groups.

As shown in Figure 2, the score differences between groups indicate differential intervention effects: Motivation (Control 0.3, Experimental 2.9), Adapting Teaching Methods to Diverse Needs (Control 0.2, Experimental 2.2), Teaching Strategies (Control 0.2, Experimental 1.3), Evaluation and Control (Control 0.2, Experimental 1.0), and overall TSELI (Control 0.2, Experimental 1.8). The student-centered dimensions of motivation and adaptive teaching methods produced the largest effect sizes.

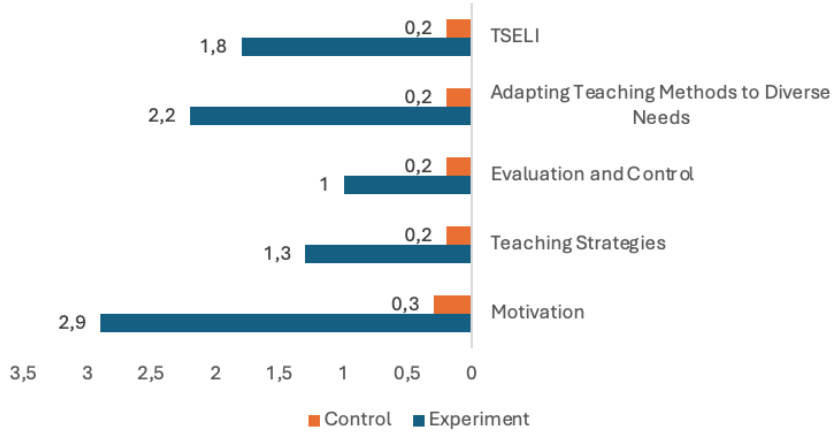

Figure 2. Score differences between the two measurements on the SE scales between the research groups.

4.2. Hypothesis 2: content implementation motivation differences

The second hypothesis examined whether differences would emerge in content implementation motivation scores between groups following the SCALA intervention. GLM-Repeated Measures ANOVA revealed a significant interaction effect between measurement time and group assignment ($F(1,105) = 423.553$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.801$), representing the largest effect size observed in the study. As presented in Table 3, no change occurred in motivation scores between measurements among control group participants ($M_1 = M_2 = 4.3$), while the experimental group demonstrated an increase of 0.7 units from M = 4.6 to M = 5.3. This finding confirms that the SCALA intervention significantly affected teachers' motivation to implement digital extensive reading practices.

Table 3 - Differences in mean Content Implementation Motivation scores before and after the SCALA intervention program between the experimental and control groups.

	Control n=55				Experiment n=52				Total n=107			
	Before		After		Before		After		Before		After	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Content Implementation Motivation	4.3	.6	4.3	.6	4.6	.7	5.3	7	4.4	.7	4.8	.8

Table 3 presents descriptive statistics for TSELI (Teacher Self-Efficacy for Literacy Instruction) scores across four dimensions, comparing the control group (n = 55) and the experimental group (n = 52) at pre- and post-intervention measurements. Figure 3 illustrates the contrasting patterns between groups, with the experimental group showing an upward trajectory while the control group remained stable.

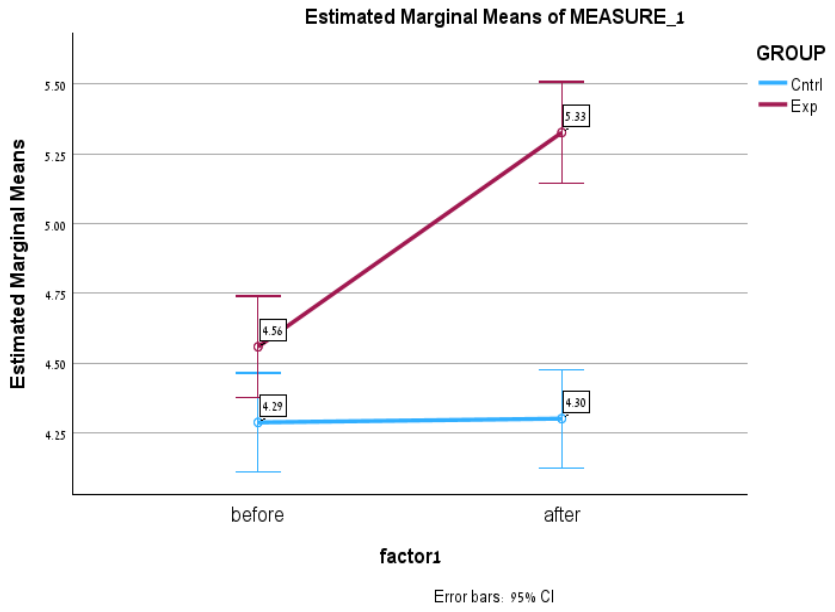

Figure 3. Differences in the mean of 'content implementation motivation' scores before and after the SCALA intervention program between the experimental and control groups.

4.3. Hypothesis 3: teaching experience as a moderator

The third hypothesis examined whether teaching experience moderates the effects of professional development on self-efficacy and implementation motivation. Correlation analysis revealed no significant relationships between self-efficacy scores and implementation motivation scores in either group, as presented in Table 4.

Table 4. Correlation matrix between TSELI and content implementation motivation among control group participants compared to the experimental group

Teaching Strategies	Control	-		
	Experiment	-		
Evaluation and Control	Control	.747**	-	
	Experiment	.978**	-	
Motivation (SE)	Control	.759**	.676**	-
	Experiment	.988**	.968**	-

Adapting Teaching Methods to Diverse Needs	Control	.813**	.755**	.753**	-	
	Experiment	.986**	.969**	.979**	-	
SE total	Control	.937**	.803**	.879**	.927**	-
	Experiment	.998**	.983**	.991**	.998**	-
Content implementation motivation	Control	-.205	.043	-.097	-.177	-.192
	Experiment	.073	.085	.025	.037	.063

*p<0.05, **p<0.01

The notably high intercorrelations among TSELI dimensions in the experimental group (.978-.998) suggest that the intervention may have created a unified self-efficacy response across all measured domains.

The findings in Table 4 indicate the absence of significant correlations between self-efficacy scores and implementation motivation scores in both the experimental and control groups. This indicates no direct relationship between teachers' self-efficacy beliefs and their motivation to implement content, regardless of group assignment.

Partial correlation analysis, controlling for teaching experience, revealed no significant moderating effect among participants in either the control or experimental group. Therefore, teaching experience does not moderate the impact of professional development on self-efficacy and implementation motivation, indicating that both novice teachers (1-6 years) and experienced teachers (7+ years) benefited equally from the SCALA intervention.

4.4. Summary of findings

The results provide evidence for the effectiveness of the SCALA intervention program across multiple dimensions. The intervention demonstrated improvements in self-efficacy across all four TSELI dimensions, with the most significant improvements in motivation ($\Delta = 2.9$) and adapting teaching methods to diverse needs ($\Delta = 2.2$). Implementation motivation produced the largest effect ($\eta^2 = 0.801$), addressing the theory-practice gap in professional development. The intervention showed consistent effectiveness across all measured dimensions, with the largest effect sizes emerging in student-centered competencies. The absence of moderation effects for teaching experience suggests that comprehensive professional development approaches can benefit teachers regardless of career stage.

These findings support the theoretical framework underlying the SCALA intervention and demonstrate its effectiveness in enhancing both teacher self-efficacy and implementation motivation in EFL contexts.

5. DISCUSSION

The research findings provide compelling evidence for the effectiveness of the SCALA professional development model in enhancing teacher self-efficacy and implementation motivation. The substantial effect sizes observed across all TSELI dimensions validate Bandura's (1997)

theoretical framework and demonstrate that systematic integration of self-efficacy sources produces measurable improvements in teacher confidence.

The particularly robust effects on student-centered competencies motivation ($\eta^2 = 0.605$) and adaptive teaching methods ($\eta^2 = 0.424$) align with Tschannen-Moran and Johnson's (2011) proposition that literacy instruction self-efficacy comprises interconnected dimensions where learner-focused capabilities serve as foundational skills. These findings support the theoretical emphasis on mastery experiences and vicarious learning in the SCALA model, particularly through peer observation protocols, which resonated most strongly with teachers' core concerns about engaging diverse learners effectively.

The impact on implementation motivation ($\eta^2 = 0.801$) directly addresses the persistent theory-practice gap identified by Darling-Hammond et al. (2017) in their analysis of effective professional development characteristics. Unlike traditional workshops that may increase knowledge without changing practice, SCALA demonstrates that comprehensive approaches combining systematic confidence-building with practical application create conditions for programs implementation. Strengthening teacher self-efficacy is not only key to effective classroom practice but also to sustaining educators' motivation and commitment (Zee & Koomen, 2016). This finding validates the model's integration of Bandura's four sources of self-efficacy across five progressive phases, suggesting that sustained engagement, rather than brief interventions, produces lasting change.

Perhaps most significantly, the non-moderation effect of teaching experience challenges conventional assumptions about professional development, as discussed in the background literature. Both novice teachers (1-6 years) and experienced teachers (7+ years) benefited equally from SCALA, contradicting the common practice of differentiated professional development tracks. This finding aligns with Zhou et al.'s (2023) meta-analytic evidence, which indicates that program quality, rather than participant characteristics, determines effectiveness. This conclusion is extended to the specific context of Israeli EFL education.

The qualitative findings illuminate the mechanisms underlying these quantitative improvements. Teachers' reports of progressive confidence-building through the five-phase structure, the value of peer support through vicarious learning, and alignment with student motivation concerns provide insight into how SCALA's systematic approach facilitates transformation. Notably, the discovery that teachers from schools without physical libraries, representing 62.6% of participants, found digital platforms superior to traditional resources support the Introduction's claim about technology's democratizing potential in educational contexts.

These results validate the Israeli educational challenges described in the Background section, where the State Comptroller's (2024) report highlighted the insufficient training of teachers and the suspension of funding for classroom libraries. The SCALA model's effectiveness despite these resource constraints demonstrates that comprehensive professional development can overcome structural limitations when properly designed and implemented.

6. CONCLUSIONS

Educational leaders seeking to implement systematic professional development programs can benefit from several evidence-based strategies emerging from this research. The SCALA model

offers a replicable framework that emphasizes sustained engagement over brief workshops, with a 30-hour duration proving optimal for developing meaningful confidence.

Implementing Comprehensive Professional Development: Institutions should prioritize multi-session programs that integrate Bandura's four sources of self-efficacy, rather than isolated skill-building workshops. The five-phase SCALA, comprising Foundation, Exploration, Implementation, Enhancement, and Sustainability, provides a systematic approach that ensures a theoretical understanding supports practical application. Each phase builds systematically on previous learning while introducing new competencies through scaffolded support.

Leveraging Peer Collaboration: The significant impact of vicarious learning through peer observation suggests that professional development should incorporate structured opportunities for teachers to observe and learn from successful implementations. Creating communities of practice where educators share experiences, challenges, and solutions amplifies individual learning through collective wisdom.

Addressing Resource Constraints: Schools facing infrastructure limitations can implement digital solutions demonstrating superior accessibility compared to traditional resources. The finding that 62.6% of participating schools lacked physical libraries yet achieved substantial improvements suggests that perceived barriers do not necessarily prevent effective implementation. Professional development programs should emphasize pedagogical transformation over technological perfection.

Universal Design Principles: The non-significance of teaching experience as a moderator suggests that unified professional development approaches serving diverse teacher populations may be more efficient than differentiated tracks. However, facilitators should possess both content expertise and adult learning skills to maintain program fidelity across varied participant backgrounds.

7. LIMITATIONS

Several research avenues emerge from these findings that could advance our understanding of the effectiveness of teacher professional development. Longitudinal investigations examining the sustainability of observed self-efficacy gains would illuminate whether comprehensive interventions produce lasting changes or require ongoing support. Understanding how initial improvements translate into sustained classroom practice represents a critical knowledge gap.

Research connecting teacher self-efficacy improvements to student learning outcomes would strengthen the empirical foundation for investing in comprehensive professional development. While this study demonstrated substantial teacher-level changes, direct measurement of student achievement gains would provide compelling evidence for educational stakeholders considering resource allocation decisions.

Methodological advances incorporating classroom observation data could verify whether self-reported implementation motivation translates into actual practice changes. Real-time assessment technologies might enable continuous monitoring of efficacy development throughout professional development programs rather than relying solely on pre-post measurements.

ACKNOWLEDGMENT

I would like to express my sincere appreciation to Professor María Elena Gómez-Parra for her ongoing support, insightful guidance, and unwavering confidence in me throughout my PhD journey. Her mentorship has been a constant source of inspiration. I am also thankful to the dedicated educators who took the time to participate in interviews and respond to numerous questions, as well as to the Chief Scientist's office from Israel's Ministry of Education.

REFERENCES

Bakar, N. S. A., Maat, S. M., & Rosli, R. (2020). Mathematics Teacher's Self-Efficacy of Technology Integration and Technological Pedagogical Content Knowledge. *IndoMS-Journal on Mathematics Education*, *11*(2), 259. https://doi.org/EJ1252007

Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, *26*(9), 1113–1127. https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Cantrell, S. C., & Hughes, H. K. (2008). Teacher Efficacy and Content Literacy Implementation: An Exploration of the Effects of Extended Professional Development with Coaching. *Journal of Literacy Research*, *40*(1), 95–127. https://doi.org.10.1080/10862960802070442

Coppe, T., Hadermann, A., Raes, A., Smets, M., & Schellens, T. (2024). Teacher development in the context of educational innovation: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, *136*, Article 104345. https://doi.org/10.5902/1984644485337

Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., & Coe, R. (2015). *Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2386666

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, *21*(5), 563–577. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001

De Mesquita, P. B., & Drake, J. C. (1994). Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing nongraded primary school programs. *Teaching and Teacher Education*, *10*(3), 291–302. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90015-9

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, 38(3), 181-199. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/20532527

Gavriel, D. (2020). *Examination of teachers' self-efficacy and their willingness to apply content in the classroom after participation in a reading comprehension professional development* [Master's thesis, University of Haifa]. University of Haifa Repository. https://www.proquest.com/dissertations-theses/examination-teachers-self-efficacy-their/docview/2587760076/se-2?accountid=14546

Garzon, J. A., Garzon, J. R., & P. Gula, L. (2023). Teachers' Digital Literacy and Self-Efficacy in Blended Learning. International Journal of Multidisciplinary Educational Research and Innovation, 1(4), 162–174. https://doi.org/10.17613/cmjv-1386

Hall, A. B., Bixler, B., Rooney, K., & Smith, T. (2019). Personalized professional learning and teacher self-efficacy for integrating technology in K–12 classrooms. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *35*(4), 221–235. https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1647579

King, D. W., Volentine, R., & Tenopir, C. (2012). Scholarly Reading and the Value of Academic Library Collections: results of a study in six UK universities. *Insights the UKSG Journal*, *25*(2), 130–149. https://doi.org/10.1629/2048-7754.25.2.130

Sadaf, A. (2019). Exploring teachers' value beliefs regarding integration of digital literacy in elementary classrooms. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *35*(1), 36–48. https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2019040101

Savva, M., Higgins, S., & Beckmann, N. (2022). Meta-analysis examining the effects of electronic storybooks on language and literacy outcomes for children in grades Pre-K to grade 2. *Journal of Computer Assisted Learning*, *38*(2), 526–564. https://doi.org/10.1111/jcal.12623

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

State Comptroller of Israel. (2024). *Report on English studies in the education system* (Report No. 75A). Office of the State Comptroller. https://www.mevaker.gov.il/en/publication/Articles/Pages/2024.07-75A-101-English.aspx

Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, *27*(4), 751–761. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202–248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

Harrell, S., & Bynum, Y. (2018). Factors Affecting Technology Integration in the Classroom. *Alabama Journal of Educational Leadership*, *5*, 12. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194723.pdf

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981–1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Zhou, X., Shu, L., Xu, Z., & Padrón, Y. (2023). The effect of professional development on in-service STEM teachers' self-efficacy: a meta-analysis of experimental studies. *International Journal of STEM Education*, *10*(1), Article 37. https://doi.org/10.1186/s40594-023-00422-x

Capítulo 10. Educación para la paz: una reflexión a partir de la cátedra de la paz en Colombia

Luis García-Noguera
Nazli Galindo Lozano
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO (Colombia)

Resumen: La cátedra de la paz, es dentro del contexto de colombia, una propuesta de educación para la paz implementada en las instituciones educativas del país. se buscó determinar el impacto que ha tenido la implementación de la cátedra de la paz en la promoción de la formación ciudadana y cultura de paz en los estudiantes de la Institución Educativa Leonidas Rubio Villegas. El proyecto, enmarcado en el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo, el diseño hermenéutico y fenomenólogo, y el alcance descriptivo, empleó la revisión documental, la encuesta aborta y entrevista, en los estudiantes del grado undécimo de la institución. La revisión documental, permitió evidenciar que la institución está realizando una implementación de la cátedra de la paz desde las apuestas establecidas en la política educativa estatal, pero solo en los grados décimo y undécimo. La encuesta y entrevista dejaron ver que los estudiantes tienen una percepción positiva sobre la cátedra de la paz y aportándoles herramientas para fortalecer el ejercicio de la ciudadanía y la promoción de una cultura de paz. Se concluye que, la cátedra de la paz se debe desarrollar de manera trasversal en todos los grados de la institución y se recomienda emplear en su implementación, pedagogías activas y situadas que integren los conocimientos sobre ciudadanía y paz, con la vida cotidiana de los estudiantes.

Palabras clave: educación para la paz, cátedra de la paz, educación cívica, cultura de paz, pensamiento crítico

Abstract: Within the Colombian context, the Peace Chair is a peace education proposal implemented in the country's educational institutions. The objective was to determine the impact of the implementation of the Peace Chair on promoting citizenship education and a culture of peace among students at the Leonidas Rubio Villegas Educational Institution. The project, framed within the interpretive paradigm, a qualitative approach, a hermeneutic and phenomenological design, and a descriptive scope, employed documentary review, an aborted survey, and interviews with eleventh-grade students at the institution. The documentary review revealed that the institution is implementing the Peace Chair based on the principles established in state educational policy, but only in tenth and eleventh grades. The survey and interviews revealed that students have a positive perception of the Peace Chair and that it provides them with tools to strengthen the exercise of citizenship and promote a culture of peace. It is concluded that the chair of peace should be developed transversally in all levels of the institution, and it is recommended to use in its implementation, active and situated pedagogies that integrate knowledge about citizenship and peace, with the daily life of students.

Keywords: Peace education, chair of peace, civic education, culture of peace, critical thinking

1. INTRODUCCIÓN

Colombia, es un país que a lo largo de su vida republicana ha vivido diversos conflictos armados, siendo el conflicto con las guerrillas surgidas en el siglo XX uno de los más graves por sus alcances sociales y políticos. En ese sentido, el presidente Juan Manuela Santos Calderón adelantó de 2012 a 2016 un proceso de paz entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP), lo que llevó a la firma del acuerdo de paz en 2016 y la implementación de acciones educativas que permitieran al país adelantar dentro del posconflicto un proceso de reflexión sobre la violencia vivida y la importancia de aportar como sociedad en la reconstrucción del tejido social, el desarrollo de una ciudadanía para la paz y el fomento de una cultura de paz en los territorios (García-Noguera y Verdugo, 2023).

En ese orden de ideas, el gobierno nacional expidió en 2014 la Ley 1732 creando la cátedra de la paz y en 2015 el Decreto 1038 que la reglamentó. Considerando este espacio formativo, como un dispositivo educativo y pedagógico que, en las distintas instituciones educativas del país, públicas y privadas, urbanas y rurales, podría propiciar un dialogo crítico y participativo entorno a la paz. A partir de ese momento los colegios de todo el país, iniciaron los procesos de adecuación del currículo, gestionando la implementación de la cátedra de la paz.

Bajo esas consideraciones, la Institución Educativa Leonidas Rubio Villegas, de carácter público, ubicada en Ibagué, capital del Departamento del Tolima. Ha adelantado en su Proyecto Educativo institucional (PEI), las adecuaciones curriculares necesarias para promover en la escuela un escenario de conocimiento y respeto por los derechos humanos y la participación comprometida en la construcción de una cultura de paz. Dos aspectos de gran importancia en el marco de las apuestas del posconflicto que adelanta en el país y que fomentan un escenario propicio para la reflexión en torno a la paz.

Bajo ese orden de ideas surge la inquietud del alcance que ha podido tener la cátedra de la paz en la promoción de la ciudadanía y cultura de paz en los estudiantes de la institución, en especial, al tener en cuenta que son jóvenes que no están ajenos a los problemas sociales que se viven en muchos lugares del país, enfrentando situaciones de riesgo para la construcción de su proyecto de vida, tales como la violencia intrafamiliar, la drogadicción, el embarazo adolescente, el hurto y la deserción escolar.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta la importancia de la cátedra de la paz desde el mismo escenario de la política pública que le dio origen, la investigación se preguntó: ¿Cuál es el impacto que ha tenido la implementación de la cátedra de la paz en la promoción de la formación ciudadana y cultura de paz en los estudiantes de la Institución Educativa Leonidas Rubio Villegas en Ibagué-Tolima?

3. MÉTODO

La investigación, se enmarcó en el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, lo que implicó una aproximación inductiva y categorial, sin partir de teorías o hipótesis deductivas (Hernández et al., 2010). Bajo esa consideración, se tuvo en cuenta un alcance descriptivo,

partiendo del conocimiento que ya existe sobre la cátedra de la paz en el país y el interés de la investigación de acuerdo con la pregunta que se formuló. Con relación al diseño, asumió un diseño hermenéutico y fenomenológico, que le permite desarrollar procesos de comprensión e interpretación de la información recolectada y de la experiencia que los estudiantes han vivido a partir de la implementación de la cátedra de la paz en la institución.

Como población objeto de estudio se tuvo en cuenta los estudiantes de la Institución Educativa Leonidas Rubio Villegas, en total 850 alumnos distribuidos en los grados de la básica primaria, secundaria y media. En ese sentido, se tomó una muestra por conveniencia (Hernández et al., 2010), que facilitó el acceso a la población y la recolección de la información, conformada por 35 estudiantes del grado undécimo.

Para la recolección de la información, con el fin de identificar las características curriculares de la propuesta para la implementación de la cátedra de la paz, se empleó la revisión documental, desarrollada a través de una matriz de revisión documental. Y con el fin de determinar los aprendizajes sobre ciudadanía y cultura de paz que ha fomentado la cátedra de la paz en los estudiantes, se empleó una encuesta abierta desarrollada a través de un cuestionario y una entrevista en grupo focal, operacionalizada a través de una guía de la entrevista. Este proceso, se desarrolló asumiendo como categorías de análisis las características curriculares para la implementación de la cátedra de la paz, y los aprendizajes sobre ciudadanía y cultura de paz fomentados por la cátedra de la paz. La información recolectada fue sistematizada, codificada de manera axial y analizada desde el análisis categorial (Hernández et al., 2010).

4. RESULTADOS

4.1. Características curriculares para la implementación de la cátedra de la paz

Con relación a las características curriculares para la implementación de la cátedra de la paz, se puede inferir que la institución educativa aborda la formación en cátedra de la paz solo desde los grados décimo y undécimo, alineada con los ejes temáticos del Decreto 1038 de 2015. En ese sentido, se toma como objetivo en algunos de los periodos académicos: el uso sostenible de recursos naturales, la historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, la resolución pacífica de los conflictos, y la diversidad-pluralidad. No obstante, aunque en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el plan del área de ciencias sociales, se menciona la paz como principio, no se evidencia un enfoque prioritario donde se haga énfasis en su promoción dentro del fomento de la ciudadanía y la cultura de paz.

En cuanto a la transversalidad, los temas de educación para la paz están presentes en todos los ámbitos institucionales, desde actividades académicas hasta convivencia escolar. Sin embargo, esta integración se limita a cumplir normativas sin profundizar en propuestas innovadoras o contextualizadas. Por ejemplo, las metodologías empleadas (talleres, estudios de caso, herramientas derivadas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), podcasts y estrategias lúdicas), reflejan un enfoque constructivista, pero carecen de adaptaciones significativas entre periodos académicos para los grados décimo y undécimo, lo que podría generar monotonía en el aprendizaje.

Un aspecto destacable es el énfasis en formar ciudadanos críticos y transformadores en el ejercicio de la ciudadanía y la promoción de la cultura de paz en los territorios, que se menciona como slogan institucional "formación integral del hombre para generar el cambio". En ese sentido, los proyectos institucionales promueven una ciudadanía responsable y armónica, con iniciativas que fomentan la apropiación del entorno y la convivencia basada en el respeto. No obstante, existe una brecha entre la teoría y la práctica, aunque se mencionan temas como el manejo de residuos sólidos, el uso del agua y la conservación ambiental, no se establece una conexión explícita entre estas acciones y la construcción de la paz.

Se observa la necesidad de fortalecer la cátedra de la paz como un eje articulador del proyecto educativo, más allá del cumplimiento normativo. Es importante consolidar un enfoque pedagógico claro, coherente y transversal que fomente la reflexión crítica, la convivencia y la ciudadanía activa. Asimismo, se recomienda diversificar las metodologías para enriquecer la experiencia de aprendizaje y adaptarla a las necesidades de los estudiantes. Finalmente, sería valioso establecer una relación más clara entre los principios de sostenibilidad y la construcción de paz, integrando estos temas de manera más profunda en la cultura institucional.

4.2. Ciudadanía y cultura de paz fomentada por la cátedra de la paz

Sobre los aprendizajes alusivos a la ciudadanía y cultura de paz fomentados por la cátedra de la paz, los estudiantes, tienen una percepción positiva sobre este espacio formativo. Ellos, la relacionan con cambios significativos tanto en el contexto escolar como en su vida personal, especialmente en lo que respecta a la resolución de los conflictos y la toma de decisiones cotidianas. Además, consideran que la cátedra de la paz representa un aporte tanto de la institución educativa como del Estado, ya que les proporciona herramientas útiles para mejorar su comportamiento dentro y fuera del aula. La enseñanza de valores como el respeto, la solidaridad y el diálogo ha sido clave para fortalecer la convivencia y fomentar una cultura de paz.

No obstante, los estudiantes también identifican algunas limitaciones en su implementación. Señalan como aspectos críticos la baja intensidad horaria, la cobertura restringida a ciertos grados, la escasez de recursos pedagógicos y la falta de interés por parte de algunos compañeros. En ese sentido, se suma una percepción de desinterés institucional, reflejada en la ausencia de apoyos logísticos, como salidas pedagógicas, y en la escasa innovación en las estrategias didácticas. Pese a ello, los estudiantes reconocen que los aprendizajes adquiridos les han servido para resolver problemas ciudadanos, aplicar lo aprendido en su vida diaria y fortalecerse su aporte a la construcción de una cultura de paz en la escuela y barrio.

Por otro lado, los aprendizajes derivados de la cátedra de la paz han tenido efectos positivos en la formación ética y social del estudiantado. Muchos estudiantes afirman haber desarrollado una mayor tolerancia, responsabilidad y control emocional, lo cual se traduce en relaciones más respetuosas tanto en el ámbito escolar como el familiar. No obstante, algunos estudiantes reconocen que les resulta más difícil aplicar estos principios en casa, lo que puede deberse a las dinámicas particulares de sus entornos familiares. A pesar de este reto, manifiestan que los cambios alcanzados también se reflejan en su entorno social, mostrando actitudes más empáticas y colaborativas.

Asimismo, los estudiantes destacan aprendizajes sobre valores fundamentales como la vida, la seguridad, la inclusión, el diálogo y la cooperación. Estos conocimientos les han permitido

desarrollar una mayor conciencia sobre los derechos y deberes propios y ajenos, mejorando la convivencia y promoviendo entornos más armónicos. Bajo esa consideración, la cultura de paz enseñada en clase ha sido trasladada a sus interacciones cotidianas, reforzando el respeto mutuo y la búsqueda de soluciones no violentas a los conflictos.

La implementación de la cátedra de la paz en la I.E. Leonidas Rubio Villegas es una oportunidad valiosa para promover una cultura de convivencia pacífica dentro de la comunidad educativa. A través de actividades dinámicas como el uso de videos, guías, mapas conceptuales y recursos creativos. En ese sentido, los estudiantes tienen la posibilidad de conectar con los valores fundamentales de la paz, el respeto mutuo y el autocuidado. Estas estrategias permiten que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades emocionales y sociales esenciales para la vida en comunidad.

Las metodologías activas y participativas, como los juegos didácticos, el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación entre grados, son herramientas poderosas para fortalecer la cooperación, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de acuerdos de convivencia. Estas prácticas fomentan un ambiente de respeto, donde los estudiantes pueden expresar sus ideas, reflexionar sobre sus emociones y colaborar en la creación de soluciones conjuntas para mejorar su entorno escolar.

En conjunto, estas estrategias no solo contribuyen al desarrollo académico de los estudiantes, sino que también los forman como ciudadanos responsables y empáticos. La cátedra de la paz, al integrar estas metodologías, permite que los jóvenes se conviertan en agentes activos de cambio, capaces de aplicar los principios de paz y convivencia tanto dentro de la escuela como en su vida cotidiana. De este modo, se cultiva una conciencia colectiva que fomenta una sociedad más respetuosa, inclusiva y armoniosa.

Los estudiantes, al ratificar y ampliar las respuestas de la encuesta, evidencian una coherencia colectiva sobre la necesidad de fortalecer la cátedra de la paz en la institución. su postura crítica frente a la falta de transversalización de estos temas, refleja un llamado urgente a la institución para asignar mayores recursos pedagógicos y simbólicos al programa. Además, su propuesta de implementar la cátedra de la paz desde preescolar hasta la media no solo apunta a una formación temprana en cultura de paz, sino que cuestiona la visión fragmentada que reduce estos contenidos a grados superiores, ignorando su potencial transformador en etapas clave del desarrollo socioemocional.

Las estrategias sugeridas, como juegos de roles, invitación a expertos, intercambios intercolegiados y salidas a espacios emblemáticos, subrayan la demanda de metodologías activas que conecten teoría y práctica. Temas como el manejo de emociones y el desarrollo sostenible emergen como pilares para una educación en paz contextualizada, donde los estudiantes no solo analizan conflictos globales, sino que interactúan con realidades locales. Estas propuestas, sin embargo, requieren un compromiso institucional que trascienda la mera asignatura: implicaría repensar el currículo, formar docentes en enfoques lúdico-participativos y crear alianzas con actores comunitarios.

En síntesis, los estudiantes plantean un desafío doble a la institución: por un lado, exigen que la cátedra de la paz deje de ser un componente aislado para convertirse en un eje articulador de la vida escolar; por otro, proponen la cátedra de la paz desde la primera infancia, para que se

cultiven habilidades socioafectivas, pensamiento crítico y acción colectiva. Solo así se podría materializar su visión de una paz no como concepto abstracto, sino como práctica cotidiana, justa, con un componente emocional, ambiental y social.

5. DISCUSIÓN

La cátedra de la paz en su formulación es un llamado a que las instituciones educativas potencien la práctica de los conceptos teóricos sobre la paz y la ciudadanía. Es decir que la escuela tiene una responsabilidad en hacer que cobren vida las menciones de los teóricos y la historia del conflicto en Colombia, de manera que no sea una experiencia discursiva, sino vivencial (Alcaraz et al., 2023). En ese sentido, la escuela, en la libertad de implementación de la cátedra de la paz deberá ser capaz de adaptarse a los intereses y necesidades de los estudiantes, implementando acciones que resignifiquen los planteamientos, imaginarios y representaciones sociales, para deconstruir y construir espacios de formación donde puedan lograr expresar lo que saben, sienten y desean (Lara y Pulido-Cortés, 2021).

En ese sentido, la escuela está llamada a convertirse en un escenario de práctica. Donde los estudiantes puedan abordar la cátedra de la paz con valores para la vida y la cotidianidad que incluyan la resolución de conflictos, el respeto y la inclusión (Sandoval et al., 2022). Bajo esa consideración, la cátedra de la paz como instrumento para la resolución de conflictos, puede promover habilidades tales como la comunicación asertiva, dialogo, solidaridad, cooperación, empatía, respeto, pensamiento crítico y pensamiento reflexivo.

De igual forma, la construcción de un discurso de paz y convivencia es un llamado a la capacitación de maestros, a generar sensibilidad y conocimiento para que desarrollen el tacto que requiere afrontar el desafío de la paz. Donde no es suficiente la información suministrada por los medios de comunicación o capacitaciones extraordinarias, se requiere procesos constantes en el tiempo, con objetivos claros y metas precisas (García-Noguera y Vásquez, 2022).

En esa misma lógica, la educación para la paz como estrategia pedagógica debe enfocarse en la resolución de conflictos y el fortalecimiento de competencias sociales y emocionales, tales como la empatía, la solidaridad y la tolerancia. Bajo esa consideración, la educación para la paz debe tener una línea equilibrada que le permita a los estudiantes ejercer en su cotidianidad como ciudadanos responsables consigo mismo, con los otros y con el entorno.

También es posible afirmar que, las acciones pedagógicas en la implementación de la cátedra de la paz, son fundamentales para el desarrollo del aprendizaje. En ese sentido, Arias et al., (2023), destacan la importancia de que docentes y directivos se equipen con recursos y estrategias didácticas que fomenten la participación activa de los estudiantes mediante actividades motivadoras y reflexivas. Estas deben enfocarse en contenidos útiles para la resolución de conflictos y la atención de los problemas cotidianos.

Además, la enseñanza de la cátedra de la paz requiere metodologías más creativas e inclusivas, que conecten a los jóvenes con su contexto y les permitan convertirse en ciudadanos conscientes de su entorno, capaces de transformarlo. En este sentido, Rosado et al. (2025), afirman que el uso de estrategias pedagógicas sensibles y creativas facilita diálogos significativos con los estudiantes, promoviendo no solo la reflexión sobre su realidad, sino también la construcción de una cultura de paz tanto en la escuela como en la sociedad.

En ese orden de ideas, las instituciones educativas deben contar con los recursos necesarios para garantizar una implementación óptima de la cátedra de la paz. Esto asegura que el interés de los estudiantes y su necesidad de ser formados en valores para la vida reciban un respaldo real y pertinente. Bajo esa consideración, según Fernández (2021), la gestión pedagógica de la cátedra de la paz enfrenta debilidades como la escasa formación docente y el limitado apoyo institucional, lo que limita su impacto en los estudiantes. En este contexto, es fundamental realizar una evaluación institucional para conocer cómo están siendo recibidas y aprovechadas por los estudiantes, las herramientas y los modelos pedagógicos empleados en la implementación de la cátedra de la paz (Viveros et al., 2024).

En línea con esto, Galindo y Rubio (2022) señalan que la carencia de materiales pedagógicos dificulta la apropiación significativa de la cátedra de la paz por parte de los estudiantes, quienes sugieren la inclusión de metodologías más participativas y contextualizadas. Por tanto, las instituciones educativas deben ser espacios con recursos diversos, pertinentes, contextuales, inclusivos, creativos y atractivos que permitan a los estudiantes apropiarse de las intenciones pedagógicas de los docentes encargados de la cátedra de la paz. En este sentido, Valencia (2021) afirma que la cátedra de la paz debe concebirse como una estrategia para generar espacios de diálogo dentro de los establecimientos educativos, con el fin de fomentar una cultura de paz y reducir los niveles de intolerancia, violencia y discriminación.

De igual manera, la cátedra de la paz favorece la formación en valores democráticos, convivenciales y emocionales, fortaleciendo las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa. Esto contribuye a la construcción de un entorno de convivencia y bienestar, promoviendo la participación democrática y el respeto por las diferencias.

Asimismo, la escuela debe promover en todas sus acciones el reconocimiento de la diversidad, entendiendo que todos tenemos derechos y deberes sin importar el origen, religión, raza o postura política. Estos elementos son los que hacen a cada persona única y especial. La cátedra de la paz debe contribuir a que los estudiantes internalicen estos valores y los trasciendan hacia sus familias y su entorno inmediato.

De igual manera, la cátedra de la paz en las instituciones educativas debería priorizar el fortalecimiento del ambiente en toda la comunidad educativa. Esto no solo mejora las condiciones de aprendizaje, sino que también crea un entorno propicio para el desarrollo personal.

La construcción de una sociedad pacífica es una tarea en la que la escuela desempeña un papel fundamental. Valorar la vida propia y la de los demás es una premisa esencial en cualquier comunidad. Bajo esa consideración, en el contexto de la implementación de la cátedra de la paz, esta valoración debe ser una prioridad, especialmente en un país marcado por conflictos (López y García-Noguera, 2024). La convivencia pacífica en el aula se refleja en el comportamiento cotidiano de los estudiantes, tanto dentro como fuera de ella. Los docentes, a través de pedagogías para la paz, son responsables de crear un ambiente de aprendizaje propicio, y las familias deben ser grandes aliadas en estos propósitos. En este sentido, García-Noguera et al. (2024), afirman que la educación es un pilar fundamental en la construcción de una sociedad pacífica.

De igual forma, es esencial que los estudiantes aprendan a valorar la vida y a promover la seguridad, no solo en su entorno inmediato, sino también en la comunidad en general. Al reconocer que todos tienen el mismo derecho a vivir en un ambiente seguro y digno, se fomenta una

cultura de respeto y colaboración que beneficia a todos (Meléndez et al., 2022). Por lo tanto, la formación en el respeto por la vida, la solidaridad, el diálogo y la cooperación es una responsabilidad compartida entre la escuela, la familia y la sociedad, que sin duda dará como resultado la construcción de una ciudadanía responsable y comprometida con la paz y el bienestar común (Matallana, 2023).

Por otra parte, la aplicabilidad es un concepto fundamental en el cumplimiento de los objetivos de la institución. Los estudiantes han manifestado que los contenidos abordados en la cátedra de la paz son los mismos que han puesto en práctica en diversas situaciones, tanto en el ámbito privado como en el público (García-Noguera y Dueñas, 2024). Esto incluye el manejo de emociones, la resolución de problemas y la gestión de situaciones cotidianas en sus relaciones con familiares y pares. Este aspecto resalta el valor del trabajo realizado, ya que demuestra que la educación en valores no se limita a la teoría, sino que se traduce en acciones concretas que mejoran sus interacciones diarias (Dueñas et al., 2022).

Asimismo, los resultados obtenidos en la implementación de los temas de la cátedra de la paz han cultivado en los estudiantes una conciencia sobre sus derechos y deberes (Caicedo et al., 2025), fomentando un ambiente pacífico de inclusión y reconocimiento de la diversidad. En este sentido, desarrollar una conciencia crítica sobre la importancia de una cultura de paz y no violencia, así como sus valores, fortalecerá en las instituciones educativas un entorno propicio para el aprendizaje, no solo en las ciencias exactas, sino también en las ciencias humanas (Acevedo, 2025).

De manera especial, se evidencia un desconocimiento generalizado del concepto de desarrollo sostenible y de su relación con la educación para la paz. Esta situación restringe los alcances de la escuela frente a las intenciones del Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015, que promueve una enseñanza orientada al uso sostenible de los recursos naturales y la protección del patrimonio cultural de la nación (Torres y Vargas, 2022). De ahí que para muchos estudiantes resulte más sencillo vincular la cátedra de la paz con valores de convivencia pacífica y resolución de conflictos que con el desarrollo sostenible, quizás desconociendo que este último promueve la equidad, la inclusión, la generación de empleo y, por ende, el fortalecimiento de la calidad de vida (Cely-Fuentes, 2021).

6. CONCLUSIONES

La implementación de la cátedra de la paz debe desarrollarse de manera continua desde el nivel de preescolar hasta grado undécimo, garantizando así una formación integral y progresiva en torno a la cultura de paz. Asimismo, se resalta la importancia de integrar los temas propios de la cátedra de la paz en otras asignaturas, promoviendo un enfoque transversal que favorezca la identificación de estos contenidos en diferentes áreas del conocimiento. En este sentido, se debe hacer un énfasis particular en el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), así como en la implementación de proyectos transversales, que permitan visibilizar la formación ciudadana y cultura de paz en toda la malla curricular.

En ese sentido, si bien la institución educativa realiza esfuerzos desde el Proyecto Educativo Institucional para promover valores relacionados con la convivencia pacífica y la resolución de conflictos, estos no se ven reflejados con suficiente claridad y profundidad en toda la malla

curricular. No obstante, se destaca que los estudiantes han logrado apropiar saberes significativos que aplican tanto en el aula como en sus hogares, evidenciando avances en el manejo de emociones, la solución pacífica de conflictos y el ejercicio de la ciudadanía.

En este mismo sentido se concluye que, aunque la matriz curricular contempla diversas metodologías que abarcan desde la elaboración de trabajos hasta el uso de tecnologías y actividades colaborativas, estas resultan reiterativas en los grados décimo y undécimo. Por ello, es fundamental diversificar las estrategias pedagógicas, incorporando metodologías innovadoras como el aula invertida, juegos didácticos, talleres prácticos y el uso de recursos como podcasts. Estas propuestas, además de promover aprendizajes cooperativos y el trabajo en equipo, responden a las necesidades expresadas por los estudiantes de contar con formas de enseñanza más atractivas y participativas que incentiven el debate y el interés por la cátedra de la paz.

Finalmente, se reconoce la importancia de potenciar estos aprendizajes mediante metodologías pedagógicas activas, asociadas a la lúdica, las artes y las expresiones participativas. Estas metodologías deben ir más allá de los talleres y guías tradicionales, para generar mayor interés, compromiso y apropiación por parte de los estudiantes.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores expresan su agradecimiento a la Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía ofertada por la Rectoría UNIMINTO virtual, para desarrollar el proyecto de investigación Construcción de paz y ciudadanía en las instituciones educativas de Colombia, del cual deriva este capítulo.

REFERENCIAS

Acevedo Caradeux, D. (2025). Un año de logros y reflexiones: Ciencia, Ciudadanía y Comunicación. *SciComm Report, 4*(1), 1–3. https://doi.org/10.32457/scr.v4i1.2892

Alcaraz Herrera, M. M., Zapata Restrepo, S. A., y Morales Palacio, L. L. (2023). La Cátedra de la Paz: una apuesta por la vida y la convivencia en las Instituciones de Educación Superior. *Eleuthera, 25*(1), 75–94. https://doi.org/10.17151/eleu.2023.25.1.5

Arias Melo, A., Higuera Pineda, V. y Cifuentes Medina, J. E. (2023). *Estrategias didácticas para la enseñanza de la cátedra de la paz*. Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.219

Caicedo Hurtado, Y., González Ricaurte, C. y García Noguera, L. (2025). Fomento de conciencia ambiental sobre el manejo de los residuos sólidos orgánicos en una institución educativa de Buenaventura. Ciencia Latina *Revista Científica Multidisciplinar, 8*(6), 9855-9875. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15648

Cely-Fuentes, D. Z. (2021). Teoría de Resolución de Conflictos de Johan Galtung para la Implementación de la Cátedra de la Paz. *Revista Docentes 2.0, 11*(2), 48–56. https://doi.org/10.37843/rted.v11i2.251

Dueñas, F., Peña, D., García, L. y Duque, F. (2022). Chair of peace, communication and university: Comparative analysis. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review Revista Internacional De Cultura Visual, 12*(5), 1–14. https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3778

Fernández Guayana, T. G. (2021). Apuestas educativas en momentos de transición hacia la paz, *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 7*(2), pp. 30–41. https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.2.2875

García-Noguera, L., Fernández Pulgarín, N. y Ojeda Pérez, J. A. (2024). Incidencia de la cátedra de la paz en la construcción de ciudadanía en Ciudad Bolívar. *Inclusión Y Desarrollo, 11*(3), 102–114. https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.11.3.2024.102-114

García-Noguera, L. y Dueñas Gaitán, F. F. (2024). Chair of Peace: Proposal for Implementation through social networks. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review Revista Internacional De Cultura Visual, 16*(6), 273–284. https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5328

García-Noguera, L. y Verdugo, W. (2023). Cultura de paz y no violencia: una revisión de la literatura desde la cátedra de la paz. *Inclusión Y Desarrollo, 10*(1), 63–75. https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.10.1.2023.63-75

García-Noguera, L. y Vásquez, Y. (2022). Paz y ciudadanía a partir de la Cátedra de la Paz. *Revista Internacional de Humanidades, 11*, 1-8. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3832

Hernández, D., Fernández, C. y Baptista, M. D. P. (2010). *Metodologia de la investigacion*. MacGraw-Hill/Interamericana Editores.

Lara, P. A. y Pulido-Cortés, O. (2021). Construcción de paz en escuelas rurales desde la perspectiva filosofía e infancia: discursos y prácticas. *Praxis & Saber, 12*(31), e13145. https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.13145

López, M. y García-Noguera, L. (2024). Incidencia de las huertas escolares y la agroecología en la formación por competencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (55), 330-333. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/ TED/article/view/21081

Matallana Palacios, A. J. (2023). Observatorio de Paz. Una Apuesta por la Construcción de una Cultura de Paz desde la Cotidianidad de la Escuela: el Caso del Gimnasio Los Andes. *Ciudad Paz-ando, 16*(1), 8–22. https://doi.org/10.14483/2422278X.20415

Meléndez, G., Pérez, Y. y García - Noguera, L. (2022). Reflexiones sobre la educación ambiental mediada por las TIC para promover la conservación del recurso hídrico entre estudiantes del centro educativo Divino Niño, Taminango (N). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(3), 3205-3238. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2457

Rosado Piza, K. D., Mendoza Cujilan, L. M., Vera Colmenares, M. F., Vera Colmenares, J. C., Moreira del Barcos, K. I., Arce Rendón, M. P. y Liberio Santana, K. J. (2025). Impacto significativo en las actitudes y valores en la enseñanza de la cívica en los estudiantes de educación básica del régimen Costa - Galápagos en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 6*(3), 132 – 149. https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.3935

Sandoval, A., Diez Becerra, E. y López GIl, K. S. (2022). Representaciones sociales de la paz, la violencia y el conflicto en un aula universitaria. *Revista de Humanidades*, (46), 189–216. https://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/33962

Torres Buelvas, J. E. y Vargas Ubaté, H. J. (2022). La memoria de las víctimas del conflicto como herramienta para el desarrollo de una cátedra para la paz en contextos de educación superior multicampus en Colombia. *Revista Vía Iuris, 33*, 63-80. https://doi.org/10.37511/viaiuris.n33a4

Viveros, E., Mina, D. y García - Noguera, L. (2024). Competencias ambientales: aproximación desde una reflexión conceptual. *Inclusión Y Desarrollo, 11*(2), 99–110. https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/4120

Capítulo 11. Intervención "sabia" basada en la teoría incremental de la personalidad

Montse Giménez-Hernández
Isabel Silva-Lorente
Virginia Martín-Romera
Ana Sofía Urraca López

Centro Universitario Cardenal Cisneros (España)

Resumen: La transición a la universidad representa una etapa crítica en el desarrollo estudiantil, frecuentemente asociada a preocupaciones derivadas de las demandas académicas y sociales. El incremento en la demanda de apoyo psicológico destaca la necesidad de diseñar intervenciones eficaces que favorezcan una adaptación adecuada a esta etapa. El objetivo de este estudio fue evaluar el impacto de una intervención breve basada en la teoría incremental de la personalidad – una "intervención sabia" – sobre las creencias de los estudiantes. Han participado 77 estudiantes (edad promedio: 19,1 años; 72,7% mujeres, 26% hombres y 1,3% no binarios) de primer curso de distintas titulaciones universitarias. Se empleó un estudio empírico experimental aleatorizado con grupo control (n=40) y experimental (n=37) en el que se han tomado medidas antes y después de la intervención utilizando el cuestionario Entity Theory of Personality (ETP). Los resultados mostraron que la participación en el taller del grupo experimental redujo significativamente la adherencia a una mentalidad fija sobre la personalidad, en comparación con el grupo control, donde no se observaron cambios significativos. Estos hallazgos tienen importantes implicaciones prácticas para el diseño de programas educativos que promuevan una mentalidad de crecimiento y favorezcan el bienestar psicológico en el contexto universitario.

Palabras clave: mentalidad, bienestar, estudiantes universitarios

Abstract: The transition to university represents a critical stage in student development, often associated with concerns about academic and social demands. The growing demand for psychological support underscores the importance of developing effective interventions that facilitate students' successful adaptation to the university context. The aim of this study was to evaluate the impact of a brief intervention based on incremental personality theory - a 'wise intervention' - on students' beliefs. Seventy-seven students (mean age: 19.1 years; 72.7% female, 26% male and 1.3% non-binary) in the first year of various university degrees participated. An empirical randomized experimental study with control (n=40) and experimental (n=37) groups was used in which measures were taken before and after the intervention using the Entity Theory of Personality (ETP) questionnaire. The results showed that participation in the workshop significantly reduced, in the experimental group, adherence to a fixed mindset about personality, compared to the control group, where no significant changes were observed. These findings have important practical implications for the design of educational programs that promote a growth mindset and support psychological well-being in the university context.

Keywords: mindset, wellbeing, university students

1. INTRODUCCIÓN

La salud mental de los estudiantes se ha convertido en una de las principales preocupaciones en la educación superior. El número de estudiantes que reportan angustia y buscan orientación y ayuda ha aumentado drásticamente, y las universidades están buscando medidas que les permita promover el bienestar y evitar tanto el abandono como el fracaso académico (Abelson et al., 2021; Sampaio et al, 2025). En uno de los últimos estudios sobre la salud mental del estudiantado en las universidades españolas (Ministerio de Universidades y Ministerio de Sanidad, 2022), se ha encontrado que aproximadamente uno/a de cada dos estudiantes participantes manifestaron síntomas depresivos y una prevalencia similar para síntomas relacionados con la ansiedad moderada o grave.

Existe abundante literatura sobre cómo la teoría de mentalidad incremental de la personalidad está relacionada con diferentes aspectos de la salud mental. La mentalidad puede definirse como un conjunto de creencias en nuestras propias habilidades, atributos y rasgos como la inteligencia y la personalidad (Dweck, 2012). Las personas con una mentalidad fija tienden a creer que los atributos y rasgos humanos son cualidades fijas y permanentes, mientras que aquellas con una mentalidad de crecimiento (incremental) asumen que las cualidades no son fijas, es decir pueden modificarse, mejorarse y adaptarse a las nuevas situaciones (Dweck y Yeagar, 2019; Yeager et al., 2019).

El punto de partida es, que si las personas sostienen que los rasgos de la personalidad son fijos e inmutables (teoría de entidad de la personalidad), es más probable que se sientan impotentes ante situaciones adversas, Por otro lado, cuando se les enseña que las personas tienen la capacidad de cambiar (teoría incremental de la personalidad), es más probable que se sientan capaces de modificar esos elementos del ambiente (Miu y Yeager, 2015). Los universitarios con mentalidad incremental muestran una mayor motivación intrínseca, autocompasión, armonía en la vida y una visión más positiva de la experiencia (Passmore et al., 2018); menor respuesta fisiológica al estrés social y por lo tanto, una mejor recuperación tras situaciones estresantes y menor impacto negativo en el estado de ánimo (Calvete et al., 2022; Yeager et al., 2014) y una mejor percepción de control ante situaciones sociales estresantes.

En este sentido, la *mentalidad incremental* permite a los individuos enfrentarse a los desafíos de manera más adaptativa y a entender que las dificultades emocionales o psicológicas pueden superarse mediante esfuerzo y estrategias efectivas.

1.1. Intervenciones en el ámbito universitario

La adaptación de los universitarios a la vida académica y social es un reto común, especialmente para estudiantes de primer año y aquellos de grupos subrepresentados. Diversas intervenciones y programas psicosociales han demostrado ser efectivos para favorecer este proceso de adaptación. Atendiendo a la investigación más reciente, podemos hablar de tres grandes grupos de programas: aquellos dirigidos a un acompañamiento académico y a una mejor adaptabilidad a la transición universidad-trabajo (Sampaio et al., 2025); las intervenciones que proporcionan orientación pedagógica; y por último, las intervenciones psicológicas dirigidas a mejorar el bienestar psicológico, la adaptación académica y social y el desarrollo de habilidades para

afrontar los retos de la vida universitaria, entre otras: psicoterapia breve, intervenciones en crisis, consultas sobre salud mental, talleres de afrontamiento al estrés (Pinto et al., 2023; Sampaio et al., 2025) y programas para reducir conductas de riesgo (Hogan y Cox, 2024).

1.2. Intervenciones sabias

Las intervenciones sabias ("wise interventions") son estrategias psicológicas breves y precisas diseñadas para cambiar la manera en que las personas se interpretan a sí mismas, a los demás o a su entorno, con el objetivo de generar mejoras duraderas en actitudes, comportamientos y resultados. El concepto fue inicialmente desarrollado por Walton y colaboradores, quienes demostraron que pequeñas intervenciones psicológicas pueden tener efectos significativos y duraderos en áreas como el rendimiento académico, la salud y las relaciones personales (Brockner y Sherman, 2019; Walton, 2014). Se centran en procesos psicológicos específicos subjetivos relacionados con necesidades fundamentales: la comprensión, la auto-integridad y el sentido de pertenencia. Suelen implementarse momentos críticos de transición o vulnerabilidad (Brockner y Sherman, 2019; Schleider et al., 2017; Walton, 2014; Walton y Yeager, 2020) y se asocian con efectos positivos a largo plazo.

Las intervenciones sabias, utilizan diferentes técnicas para cambiar los significados que las personas atribuyen a sí mismas, a las situaciones y a los demás (Walton y Wilson, 2018). En esta propuesta, se utilizan principalmente la promoción de nuevos significados a partir de un texto y la escritura reflexiva, a partir de la cual se invita a la persona a reinterpretar sus experiencias personales adoptando una nueva perspectiva.

1.3. Ámbitos de aplicación y eficacia

Las intervenciones sabias se han aplicado a diferentes ámbitos y contextos: mejora de las actitudes y comportamientos laborales (Brockner y Sherman, 2019); modificación de hábitos de salud (Sands et al., 2025; Schnall et al.,2022) y reducción de sintomatología psicopatológica (Calvete et al., 2019; Schleider y Weisz, 2017).

En el ámbito de la educación, diferentes intervenciones han mejorado el rendimiento académico, la salud y el sentido de pertenencia de estudiantes, especialmente en poblaciones vulnerables o en momentos de transición (Brockner y Sherman, 2019; Walton, 2014; Walton y Yeager, 2020).

Las intervenciones breves permiten llegar a más población, tienen ventajas económicas y garantizan una mayor participación, pues investigaciones previas muestran que cuando las personas, especialmente los más jóvenes, deben participar en programas con varias sesiones a lo largo del tiempo, hay una mayor tasa de abandono (Schleider y Weisz, 2017).

1.4. Una intervención sabia centrada en la mentalidad incremental

Este trabajo tiene como objetivo la implementación de una intervención basada en la *teoría de la mentalidad incremental* en estudiantes universitarios como herramienta de facilitación en su proceso de adaptación al contexto de la educación superior.

Para su diseño, nos basaremos en el trabajo desarrollado por Calvete et al. (2019) a partir del trabajo de Miu y Yeager (2015). Su enfoque se basa en la teoría incremental de la personalidad,

una variante de la teoría de la mentalidad incremental o de crecimiento, aplicada a la percepción de los rasgos personales (Calvete et al., 2019; Yeager y Dweck, 2012).

En cuanto a la evaluación, algunos autores apuntan que la mentalidad, como otros muchos constructos psicológicos, no es fácil de medir (Sigmundosson y Haga, 2024). La escala de Dweck (1999) se centra en la teoría incremental de la inteligencia. En este trabajo, se utiliza la propuesta por Preißinger y Schoen (2018), una escala de medida desarrollada partir de la batería de 8 ítems de Levy et al. (1998). La intervención se desarrolla con los estudiantes de primer curso de todos los grados de un mismo centro universitario partiendo de la premisa de que el comienzo de los estudios universitarios supone un momento de estrés en el que los estudiantes manifiestan que se encuentran perdidos y desubicados.

Atendiendo a la investigación previa, ¿podemos esperar un cambio en la mentalidad de los estudiantes universitarios que participan en una intervención sabia?, ¿se verán reflejados estos cambios en la escala de medida utilizada?, ¿serán cambios significativos con respecto a un grupo control que participa en una intervención breve con unos contenidos y metodología alternativos?

En el ya citado informe del Ministerio de Universidades y Ministerio de Sanidad (2022), se recogía que en torno al 50% de los participantes en la encuesta, había consultado alguna vez con algún profesional de la salud sobre un tema de salud mental. En este sentido, ¿la intervención breve que proponemos tendrá un efecto en aquellos universitarios que están recibiendo una ayuda psicológica?

A partir del objetivo general de evaluar el impacto de una intervención sabia basada en la teoría incremental de la personalidad sobre las creencias de los estudiantes a través de la escala ETP, nos planteamos las siguientes hipótesis: a) H1: la participación en una intervención basada en la teoría incremental de la personalidad producirá una reducción significativa en las creencias asociadas a una mentalidad fija, evaluadas con la escala *Entity Theory of Personality* (ETP), en comparación con el grupo control; b) H2: el grupo experimental mostrará una disminución significativa en las puntuaciones de la escala ETP tras la intervención, mientras que el grupo control no presentará cambios significativos entre las mediciones pre y post; y c) H3: el efecto de la intervención sobre las creencias de personalidad no diferirá significativamente en función de si los/as estudiantes se encuentran o no en tratamiento psicológico.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

La muestra se compuso de 77 estudiantes universitarios de primer curso de los Grados en Psicología, Educación Social y Magisterio de Educación Infantil y Primaria del mismo centro universitario, con una edad promedio de 19,1 años (*DT* = 1,65, rango = 18-27). Un 72,7% eran mujeres, un 26% hombres y un 1,3% no binarios. En cuanto a la distribución por titulaciones, un 53,2% eran estudiantes del Grado de Psicología, un 32,5% provenían del Grado de Educación Primaria, un 13% eran estudiantes del Grado en Educación Infantil y, por último, un 1,3% indicaban que estaban estudiando el Grado de Educación Social. Se recogieron datos sobre si los estudiantes estaban actualmente recibiendo tratamiento psicológico y un 20,8% contestó afirmativamente.

2.2. Instrumentos

Se incluyeron preguntas sobre sociodemográficos, titulación cursada y asistencia o no a tratamiento psicológico. Se utilizó el cuestionario Entity Theory of Personality (ETP), diseñada inicialmente por Levy et al. (1998) y adaptada por Preißinger y Schoen (2018). Está compuesta por 7 ítems, cuatro redactados a favor de una visión fija de la personalidad y 3 redactados a favor de una versión incremental o modificable, con una escala Likert de 1 a 5 (de "muy en desacuerdo" a "muy de acuerdo"). La escala ha mostrado tener una buena fiabilidad, con un alpha de Cronbach que oscila entre .88 y .93, lo que sugiere que es una herramienta confiable para medir creencias sobre la fijeza de los rasgos de personalidad (Levy, Stroessner y Dweck, 1998). En este estudio se ha obtenido una fiabilidad un poco más baja, pero aceptable ($\alpha = .70$).

2.3. Procedimiento

Se ha realizado un estudio empírico experimental aleatorizado con grupo control y experimental en el que se han tomado medidas antes y después de la intervención. Se obtuvo la aprobación ética de la universidad de las autoras y se recogió el consentimiento informado. El reclutamiento para participar en el estudio se realizó a través de correos electrónicos institucionales y se ofreció información durante el periodo de clases. Se solicitaba a las personas interesadas en participar que rellenaran la evaluación pretest a través de un cuestionario de Microsoft. Una semana después se realizaron los talleres. Se dividió aleatoriamente a los estudiantes en dos grupos y se desarrollaron ambas intervenciones. Cada taller tuvo una duración de 60 minutos y se desarrolló durante la hora destinada a actividades lectivas complementarias.

La intervención para el grupo experimental estaba basada en la teoría incremental de la personalidad. Consistió en una única sesión que incluía (1) lectura de un texto que narraba un suceso real y resumía algunas investigaciones previas, y del cual se desprendía la modificabilidad de algunos aspectos de la personalidad; (2) ejercicios de síntesis y de reflexión personal sobre el texto leído; (3) exposición a testimonios de otros estudiantes de cursos superiores, en esa misma línea de la posibilidad de cambio de las personas, y (4) y redacción de testimonios propios y aportaciones dirigidas a otros estudiantes. El grupo control realizó una sesión en la que se analizó el uso de las tecnologías y las relaciones sociales en la universidad. Se siguió la misma metodología que en el grupo experimental. (1) Se partió de la lectura de un texto relacionado con la temática; (2) se solicitó a los estudiantes que realizaran una síntesis y reflexión sobre lo leído, (3) se analizaron testimonios de estudiantes que contaban su experiencia con la tecnología en la universidad, y (4) se propuso un ejercicio en el que los/as estudiantes tenían que redactar cómo estaba siendo su experiencia en este ámbito y cómo las tecnologías podían estar influyendo en sus relaciones interpersonales.

En ambos grupos, los facilitadores de la sesión fueron titulados en Psicología que recibieron una formación específica sobre la dinámica de la sesión. No conocían los objetivos de la investigación para garantizar la imparcialidad y evitar errores derivados del sesgo. Al finalizar el taller, se solicitó a los/as estudiantes que rellenaran la evaluación postest.

Posteriormente se realizaron los análisis, para ello se utilizó el programa SPSS v.24 y se realizaron pruebas de t de Student para muestras relacionadas con el objetivo de evaluar las

diferencias entre el pretest y postest y la prueba t de Student para muestras independientes para poder comparar los grupos control y experimental y se realizó un ANOVA mixto de medidas repetidas para analizar la interacción entre pertenecer al grupo control o experimental, las medidas pre y postest y estar recibiendo o no tratamiento psicológico.

3. RESULTADOS

3.1. Supuestos de normalidad

La variable de estudio "ETP" mostró una distribución normal en ambos grupos, según las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. En el grupo experimental (KS = .098, p = .200; SW = .965, p = .287) y en el grupo control (KS = .114, p = .200; SW = .975, p = .507), los estadísticos fueron no significativos, lo que indica cumplimiento del supuesto de normalidad.

3.2. Comparación pretest y postest entre grupos

Se realizaron pruebas t de Student para muestras independientes con el objetivo de comparar las puntuaciones en la escala ETP entre los grupos antes de la intervención. En el pretest no se observaron diferencias significativas entre el grupo intervención (M = 17.76, DT = 4.44) y el grupo control (M = 16.95, DT = 4.85), t(75) = 0.76, p = .450, IC del 95% [−1.31, 2.92], lo que refleja una distribución homogénea inicial. La prueba de Levene confirmó la homogeneidad de varianzas, F(1, 75) = 0.17, p = .678. El tamaño del efecto fue pequeño (d = 0.17).

Tras la intervención, se observó una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos, t(75) = −2.39, p = .019, IC del 95% [−4.22, −0.38]. El grupo intervención obtuvo puntuaciones más bajas en la escala ETP (M = 14.30, DT = 4.31) que el grupo control (M = 16.60, DT = 4.13), lo que indica puntuaciones más bajas en la escala ETP en el grupo intervención tras la aplicación del programa. La homogeneidad de varianzas fue confirmada por la prueba de Levene (F = 0.04, p = .850). El tamaño del efecto fue moderado (d = 0.54). La tabla 1 presenta comparaciones entre grupos (intervención vs. control) en pretest y postest mediante pruebas t para muestras independientes.

Tabla 1. Prueba t para muestras independientes en el grupo intervención y grupo control.

Variable	Grupo	n	M (DT)	t (gl)	p	IC 95%	d de Cohen
ETP (Pretest)	Intervención	37	17.76 (4.44)	0.76 (75)	.450	[−1.31, 2.92]	0.17
	Control	40	16.95 (4,85)				
ETP (Posttest)	Intervención	37	14.30 (4.31)	−2.39 (75)	.019*	[−4.22, −0.38]	0.54
	Control	40	16.60 (4.13)				

Nota: DE = desviación típica; *IC 95%* = intervalo de confianza del 95%;
d de Cohen = tamaño del efecto. $p < .05$.

3.3. Cambios dentro del grupo intervención y control

Se realizaron pruebas t para muestras emparejadas con el objetivo de comparar las puntuaciones en la escala ETP antes y después de la intervención, dentro de cada grupo experimental. En el grupo intervención, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest (M = 17.76, DT = 4.44) y del postest (M = 14.30, DT = 4.31), t(36) = 5.26, p < .001, IC del 95% [2.13, 4.79]. El tamaño del efecto fue grande (d = 0.87). Se encontró una correlación moderada y significativa entre ambos momentos de medida, r = .583, p < .001. En el grupo control, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest (M = 16.95, DT = 4.85) y del postest (M = 16.60, DT = 4.13), t(39) = 0.67, p = .506, IC del 95% [−0.70, 1.40]. El tamaño del efecto fue pequeño (d = 0.10). La correlación entre ambos momentos fue alta y significativa, r = .742, p < .001. Los resultados de estas comparaciones se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Prueba t para muestras relacionadas en los grupos intervención y control.

Grupo	n	Variable	M (DT)	t (gl)	p	IC 95%	d de Cohen	Correlación
Intervención	37	ETP (Pretest)	17.76 (4.44)	5.26 (36)	< .001	[2.13, 4.79]	0.87	.583
		ETP (Posttest)	14.30 (4.31)					
Control	40	ETP (Pretest)	16.95 (4.85)	0.67 (39)	.506	[−0.70, 1.40]	0.10	.742
		ETP (Posttest)	16.60 (4.13)					

Nota: DT = desviación típica; *IC 95%* = intervalo de confianza del 95%; *d de Cohen* = tamaño del efecto; $p < .05$.

3.4. Efecto diferencial de la intervención (ANOVA mixto)

Se realizó un análisis de varianza mixto para evaluar el efecto del programa de intervención y atendiendo a si los/as estudiantes se encontraban actualmente en tratamiento psicológico y se comparó en dos momentos temporales: pretest y postest. La variable dependiente fue la puntuación total de la escala ETP medida en dos momentos, y las variables independientes fueron la condición experimental (grupo intervención vs. grupo control) y si los participantes estaban recibiendo tratamiento psicológico. Los datos descriptivos por grupo y momento se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Medias y desviación estándar de las puntuaciones ETP por grupo, tratamiento y momento.

Condición experimental	Tratamiento psicológico	Pretest (M ± DE)	Postest (M ± DE)
Intervención	No (n=24)	18.21 ± 4.74	14.29 ± 4.65
Intervención	Sí (n=13)	16.92 ± 3.88	14.31 ± 3.77
Control	No (n= 37)	17.24 ± 4.74	16.76 ± 4.25
Control	Sí (n=3)	13.33 ± 5.69	14.67 ± 1.53

Nota. ETP = Escala de Teorías Implícitas de la Personalidad. DE = desviación estándar.

Se encontró una interacción significativa entre el tiempo (pretest y postest) y la condición experimental, $F(1, 73) = 8.51$, $p = .005$, $\eta^2_p = .104$. En el grupo intervención se observó una reducción media de 3.27 puntos entre pretest ($M = 17.57$) y postest ($M = 14.30$), mientras que el grupo control mostró un aumento medio de 0.42 puntos (M pre = 15.29, M post = 15.71).

No se encontró un efecto significativo de la interacción entre tiempo y tratamiento psicológico, $F(1, 73) = 1.52$, $p = .221$, $\eta^2_p = .020$, ni una interacción triple entre tiempo, condición experimental y tratamiento psicológico, $F(1, 73) = 0.04$, $p = .838$, $\eta^2_p = .001$. Los resultados del análisis de varianza mixta se resumen en la Tabla 4.

Tabla 4. Resumen de análisis de varianza mixta con medidas repetidas para las puntuaciones en la escala ETP.

Efecto	F(1, 73)	p	η^2_p	Interpretación
Tiempo	5.05	.028	.065	Cambio significativo general entre pretest y postest
Tiempo × Condición experimental	8.51	.005	.104	Cambio dependiente del grupo (intervención vs. control)
Tiempo × Tratamiento psicológico	1.52	.221	.020	No significativo
Tiempo × Condición × Tratamiento psicológico	0.04	.838	.001	No significativo
Condición experimental (intervención vs. control)	0.10	.759	.001	No diferencias generales entre grupos
Tratamiento psicológico (sí vs. no)	1.68	.200	.022	No diferencias generales según tratamiento
Condición × Tratamiento psicológico	0.71	.402	.010	No interacción significativa

Nota: η^2_p = eta cuadrado parcial.
Variable dependiente: puntuación en la Escala de Teoría de la Personalidad (ETP).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio evaluó la eficacia de una intervención breve basada en la teoría incremental de la personalidad para modificar las creencias sobre la capacidad de cambio en estudiantes universitarios. Los resultados indican que la intervención promovió mejoras significativas en la mentalidad incremental con implicaciones positivas para la resiliencia y el afrontamiento del estrés en este colectivo. Se discuten las posibles aplicaciones de esta intervención como herramienta preventiva y complementaria para el bienestar psicológico en el contexto universitario. Además, se analizan las limitaciones encontradas y el papel del tratamiento psicológico en la respuesta a la intervención, en consonancia con la evidencia actual sobre intervenciones breves y salud mental en contextos educativos.

Las puntuaciones pretest no mostraron diferencias significativas entre los grupos, lo cual indica que la asignación aleatoria fue efectiva y que ambos grupos eran comparables antes de la intervención. Esto refuerza la validez interna del estudio, ya que permite atribuir los efectos observados posteriormente a la intervención misma y no a diferencias iniciales entre los grupos.

Tras la implementación del programa en el grupo experimental, los resultados postest mostraron una diferencia estadísticamente significativa entre grupos con un tamaño del efecto moderado. Específicamente, los estudiantes del grupo intervención obtuvieron puntuaciones más bajas en la escala ETP en comparación con el grupo control, lo que sugiere una disminución en las creencias fijas sobre la personalidad y, por tanto, una mayor adhesión a una mentalidad de crecimiento. Esta reducción es coherente con estudios previos que han demostrado la capacidad de las intervenciones breves para modificar creencias implícitas sobre la personalidad y la capacidad de cambio de las personas (Yeager y Dweck, 2012; Miu y Yeager, 2015; Calvete et al., 2019).

Los análisis intragrupo permitieron evaluar con mayor precisión el efecto de la intervención dentro de cada condición experimental. En el grupo intervención, los resultados evidenciaron un cambio significativo en las puntuaciones de la escala ETP entre los momentos pre y postest con un tamaño del efecto grande. Esto sugiere que la participación en el taller fue altamente efectiva para reducir una mentalidad fija sobre la personalidad. De acuerdo con la literatura previa, intervenciones breves centradas en la mentalidad de crecimiento pueden tener un impacto notable incluso tras una sola sesión, especialmente si son relevantes para el contexto educativo de los participantes (Walton y Wilson, 2018).

La correlación positiva y significativa entre las puntuaciones pre y postest en el grupo experimental sugiere que, aunque hubo una disminución sustancial en las creencias rígidas sobre la personalidad, quienes inicialmente presentaban creencias más estables tendieron a mantener ese patrón en alguna medida, aunque en niveles más bajos.

Por otro lado, en el grupo control, no se observaron cambios significativos en las puntuaciones en la escala ETP entre el pretest y el postest, con un tamaño del efecto pequeño. Este resultado confirma que la reducción observada en el grupo intervención no puede atribuirse a factores externos como el paso del tiempo o el efecto de medición repetida. La alta correlación observada entre las puntuaciones pre y post en este grupo indica una gran estabilidad en sus creencias, lo que es esperable en ausencia de una intervención.

Estos hallazgos refuerzan la hipótesis principal del estudio: una intervención breve puede ser efectiva para fomentar creencias más flexibles sobre la personalidad en jóvenes universitarios (Schleider et al., 2017; Walton y Yeager, 2020). Además, la robustez del efecto dentro del grupo experimental, junto con la ausencia de cambio en el grupo control, fortalece la validez interna de los resultados.

En la última parte del estudio se analiza si la variable de estar en tratamiento psicológico o no interfiere en los resultados. El hecho de que esto no haya modulado significativamente los resultados de la intervención sugiere que este tipo de talleres puede ser igualmente beneficioso para personas que se encuentran en tratamiento psicológico como para aquellas que no lo están, lo que aumenta su aplicabilidad y accesibilidad. No obstante, esta conclusión debe tomarse con precaución debido a las limitaciones en el tamaño de muestra de algunos subgrupos.

En futuras investigaciones sería conveniente aumentar el tamaño de los grupos para poder generalizar los resultados; particularmente el subgrupo que recibe tratamiento psicológico es pequeño lo que limita la potencia estadística de los análisis. El hecho de que no se haya observado un efecto significativo entre el tiempo, la condición experimental y estar o no en

tratamiento psicológico podría deberse al tamaño desigual de los grupos; en el grupo control había un grupo muy pequeño de estudiantes en tratamiento psicológico pues no se controló esta variable en la aleatorización de los grupos. Otro aspecto a tener en cuenta es que el uso de medidas de autoinforme también supone un riesgo de sesgos en las respuestas de los y las participantes. De cara a investigaciones futuras habría que tener en cuenta que, al realizarse una medida inmediata tras la intervención, no es posible evaluar la estabilidad de los cambios. Sería conveniente repetir la evaluación pasados unos meses para realizar esta evaluación. En esta investigación se apostó por una medida rápida que no distorsionara el tiempo de los talleres; no obstante, sería conveniente realizar pruebas de mayor alcance que permitieran evaluar los cambios a través de otras herramientas, especialmente incorporando medidas relacionadas con aspectos de bienestar psicológico en general y otros más específicos, como afrontamiento a la adversidad y al estrés, tan determinantes en el proceso de adaptación al contexto universitario.

Los resultados obtenidos en este estudio tienen importantes implicaciones prácticas para el diseño de intervenciones educativas dirigidas a modificar las creencias sobre la personalidad. La reducción significativa en las puntuaciones de la escala ETP en el grupo intervención sugiere que programas breves pueden ser efectivos para fomentar una mentalidad de crecimiento en estudiantes universitarios, contribuyendo así a mejorar su motivación y resiliencia académica (Yeager y Dweck, 2012). La evidencia indica que modificar estas creencias puede tener un impacto positivo en el afrontamiento de desafíos y en la mejora del rendimiento académico, por lo que su aplicación podría incorporarse en talleres o cursos de habilidades socioemocionales dentro del ámbito universitario.

No cabe duda de que son muchos los esfuerzos que se realizan desde las universidades para lograr una alta motivación y un adecuado rendimiento de sus estudiantes, así como para favorecer su bienestar psicosocial. En ocasiones, resulta complicado evaluar el impacto de estas acciones por estar sujeta a multitud de variables y circunstancias. La intervención breve que se propone en este estudio, además de contribuir a hacer un uso sostenible de los recursos, aporta, de forma inmediata, datos que muestran su repercusión sobre la forma en que el estudiante universitario comprende el mundo (siendo esperable que modifique también el modo en el que comporta en él). Contar con datos sobre el impacto de nuestras acciones a corto plazo, es un paso fundamental que permite evidenciar que nos vamos acercando al objetivo de mejorar el bienestar y las competencias del estudiantado. Por otro lado, es necesario incorporar nuevas medidas que permitan confirmar que esta intervención puede englobarse dentro de la categoría de "intervención sabia" en las que un pequeño cambio psicológico (en este caso, relacionado con la mentalidad de crecimiento) puede provocar efectos positivos a largo plazo (Walton, 2014; Schleider et al., 2019).

REFERENCIAS

Abelson, S., Lipson, S. K. y Eisenberg, D. (2022). Mental health in college populations: A multidisciplinary review of what works, evidence gaps, and paths forward. En L. W. Perna (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 37). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66959-1_6-1

Brockner, J. y Sherman, D. (2019). Wise interventions in organizations. *Research in Organizational Behavior*. https://doi.org/10.1016/j.riob.2020.100125

Calvete, E., Fernández-González, L., Orue, I., Echezarraga, A., Royuela-Colomer, E., Cortazar, N., Muga, J., Longa, M. y Yeager, D. S. (2019). The Effect of an Intervention Teaching Adolescents that People can Change on Depressive Symptoms, Cognitive Schemas, and Hypothalamic-Pituitary-Adrenal Axis Hormones. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47(9)*, 1533-1546. https://doi.org/10.1007/s10802-019-00538-1

Calvete, E., Orue, I., Prieto-Fidalgo, Á., Gómez-Odriozola, J., Mueller, S., Royuela-Colomer, E., Morea, A., Ruiz-Alonso, E., Larrucea-Iruretagoyena, M., Little, T. y Fernández-González, L. (2022). Effects of an incremental theory of the personality intervention on psychophysiological responses to social stress during the transition to college. *Current Psychology, 42*, 12449 - 12462. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02681-9

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development.* Psychology Press.

Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist, 67*(8), 614-622. https://doi.org/10.1037/a0029783

Dweck, C. S. y Yeager, D. S. (2019). Mindsets: a view from two eras. Perspectives of Psychological Science, 14 (3), 481-496. http://doi.org/10.1177/1745691618804166

Hogan, L. y Cox, W. (2024). Evaluating Two Brief Motivational Interventions for Excessive-Drinking University Students. *Behavioral Sciences, 14*. https://doi.org/10.3390/bs14050381

Levy, S. R., Stroessner, S. J. y Dweck, C. S. (1998). *Implicit Person Theory Measure* [Database record]. APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t26975-000

Ministerio de Universidades y Ministerio de Sanidad (2022). La salud mental en el estudiantado de las universidades españolas.

Miu, A.S. y Yeager, D. S. (2015). Preventing symptoms of depression by teaching adolescents that people can change: Effects of a brief incremental theory of personality intervention at 9-month follow-up. *Clinical Psychological Science, 3*, 726–743. https://doi.org/10.1177/2167702614548317

Passmore, H., Howell, A. y Holder, M. (2018). Positioning Implicit Theories of Well-Being Within a Positivity Framework. *Journal of Happiness Studies, 19*, 2445-2463. https://doi.org/10.1007/S10902-017-9934-2

Pinto, A., Santana, G. y Ramos, F. (2023). Brief Psychological intervention for the promotion of ways to cope with stressors in higher education. *Psicología Escolar e Educacional, 27*. https://doi.org/10.1590/2175-35392023-235552-t

Preißinger, M. y Schoen, H. (2018). Entity and incremental theory of personality: Revisiting the validity of indicators. *Personality and Individual Differences, 130*, 21-25. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.03.042

Sampaio, C., De Carvalho, C., Taveira, M. y Silva, A. (2025). Career intervention program to promote academic adjustment and success in higher education. *Frontiers in Education, 10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1519877

Sands, M., Tidwell, B. y Aunger, R. (2025). A “Wise” Intervention to Increase Hand Hygiene Compliance of Nurses in Acute Care Units in US Hospitals: A Multiple Baseline Interrupted Time-Series Evaluation. *Evaluation review, 49*(3), 487-510. https://doi.org/10.1177/0193841x241299854

Schleider, J. L. y Weisz, J. R. (2017). Little Treatments, Promising Effects? Meta-Analysis of Single-Session Interventions for Youth Psychiatric Problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *56*(2), 107–115. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.11.007

Sigmundsoon, H. y Haga, M. (2024). Growth Mindset Scale: Aspects of reliability and validity of a new 8-item scale assessing growth mindset. *New Ideas in Psychology, 75*, 10111. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2024.101111

Walton, G. (2014). The New Science of Wise Psychological Interventions. *Current Directions in Psychological Science, 23*, 73 - 82. https://doi.org/10.1177/0963721413512856

Walton, G. y Yeager, D. (2020). Seed and Soil: Psychological Affordances in Contexts Help to Explain Where Wise Interventions Succeed or Fail. *Current Directions in Psychological Science, 29*, 219 - 226. https://doi.org/10.1177/0963721420904453

Walton, G. M. y Wilson, T. D. (2018). Wise interventions: Psychological remedies for social and personal problems. *Psychological Review, 125*(5), 617–655.

Yeager, D. S. y Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal qualities can change. *Educational Psychologist, 47*(4), 303-314. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805

Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M. et al. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature, 573*, 364–369. https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y

Yeager, D. S., Johnson, R., Spitzer, B. J., Trzesniewski, K. H., Powers, J. y Dweck, C. S. (2014). The far-reaching effects of believing people can change: Implicit theories of personality shape stress, health, and achievement during adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 106*(5), 867–884. https://doi.org/10.1037/a0036335

Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H. y Dweck, C. S. (2013). An implicit theories of personality intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Developmental Psychology, 49*(9), 1871–1882. https://doi.org/10.1037/a0032040

Capítulo 12. Desarrollo de la creatividad en educación parvularia. Una revisión de alcance

Iris Gómez González

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile)

Resumen: Considerando la creatividad como uno de los pilares sugeridos por UNESCO para la educación en el siglo XXI. Se aborda principalmente como una habilidad cognitiva que tiene un carácter personal y social. Acá destaca la importancia de educadoras/er de párvulos en la promoción de esta habilidad en niñas/os con quienes trabajan. En este contexto existe pocas investigaciones que aborden la creatividad en espacios socioculturales como los chilenos. Además, el currículum de educación parvularia no aborda esta habilidad de manera operacional por lo que el desarrollo creativo quedaría en manos de los paradigmas, creencias y formación que posean las/os profesionales de la educación. Así, se propone responder ¿De qué manera desarrollan la creatividad las/os educadoras/es de párvulos en sus experiencias de aprendizajes? Para conocer los enfoques, métodos y/o estrategias pedagógicas que aplica la educación parvularia para el desarrollo de la creatividad en sus aulas. Se plantea una metodología de revisión de alcance basándose en la Declaración Prisma, 2020. Con este método se logra obtener seis publicaciones de distintas revistas. A partir de la pregunta de investigación y subpreguntas se realiza un análisis de tres tópicos importantes para el logro del objetivo, dando por resultado que la creatividad es abordad desde un carácter pragmático, pero es desarrollada principalmente desde el área artística del currículum.

Palabras clave: creatividad, educadoras de párvulos, educación parvularia

Abstract: Considering creativity as one of the pillars suggested by UNESCO for education in the 21st century. It is primarily approached as a cognitive skill that has a personal and social character. Here she highlights the importance of early childhood educators in the promotion of this skill in children with whom they work. In this context, there is little research that addresses creativity in sociocultural spaces such as Chile's. In addition, the Early Childhood Education curriculum does not address this skill in an operational way, so creative development would be left in the hands of the paradigms, beliefs, and training that education professionals have. Thus, it is proposed to answer: How do early childhood educators develop creativity in their learning experiences? To learn about the approaches, methods and/or pedagogical strategies applied by preschool education for the development of creativity in its classrooms. A scoping review methodology is proposed based on the Prism Statement, 2020. With this method, it is possible to obtain six publications from different journals. Based on the research question and sub-questions, an analysis of three important topics is carried out for the achievement of the objective, resulting in creativity being approached from a pragmatic perspective, but it is mainly developed from the artistic area of the curriculum.

Keywords: creativity, early childhood educators, early childhood education

1. INTRODUCCIÓN

Esta revisión de alcance se enmarca en el contexto de proyecto de tesis doctoral para el grado de doctor/a en Educación. Esta investigación permitió dar el sustento para establecer el objeto de estudio y el problema de la investigación para el proyecto de investigación que lleva por

nombre “Experiencias de aprendizaje mediado para el desarrollo del pensamiento creativo en jardines infantiles en contextos de diversidad cultural de la Región Metropolitana”.

La educación parvularia en Chile o educación infantil se alinea con las orientaciones y políticas internacionales en búsqueda de la calidad en educación, considerándola desde el año 1999 como parte del sistema educativo del país. Con este paso, en el año 2015 se institucionaliza este nivel a través de la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP) (Adlerstein y Pardo, 2019). Así, en la búsqueda de calidad de la educación inicial, la Ley N° 20.370 (Ley General de Educación) en su artículo 28, declara que dentro de los objetivos de la educación parvularia está el desarrollo y expresión creativa de las/os párvulos.

Las políticas internacionales desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) sitúan a la educación inicial en un lugar especial, se compromete al desarrollo integral de la primera infancia, incluyendo el desarrollo cognitivo y social temprano. Por su parte, la agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2023) establece la necesidad de una educación de calidad en todos sus niveles, la cual debe afrontar desafíos globales de manera constructiva y creativa con nuevas formas de enseñanza, garantizando el desarrollo de un pensamiento creativo y crítico (UNESCO, 2016; 2022). El informe para UNESCO realizado por Jaques Delors (1996) presenta que el desarrollo creativo en el “aprender a ser” es considerado un elemento primordial para enfrentar los vertiginosos cambios que se proyectan para el siglo XXI, donde la habilidad creativa adquiere un papel esencial. Por su parte, UNESCO (2016) ha ido promoviendo el desarrollo de la creatividad, considerándola e impulsándola como uno de los cuatro pilares fundamentales que debe tener la educación del siglo XXI en todos los niveles.

En este escenario, la acción docente es considerada como el factor más importante para alcanzar la calidad de la educación (Consejo de la Unión Europea, 2019). Calificándolas/os como profesionales que deben tener una alta calidad en su preparación y que deben estar constantemente actualizados en los temas nacionales e internacionales respecto a educación, las necesidades sociales y naturales que enfrenta el mundo. Así, estos/as profesionales deben fomentar aprendizajes contextualizados y pertinente (UNESCO, 2022) desde acciones pedagógicas que respondan a necesidades, intereses y potencial de niños/as. Por medio de una mediación de aprendizajes que aborde la promoción del desarrollo integral de las infancias según las características de cada niño/a para el logro de este proceso de manera eficiente (Consejo de la Unión Europea, 2019; Figueroa-Céspedes, 2021). De esta manera, la mediación de aprendizaje debe realizarse por medio de interacciones pedagógicas de calidad, las que están dadas principalmente por el liderazgo pedagógicos de las/os profesionales de la educación parvularia (OECD, 2020).

En tanto, las políticas en Chile asumen la educación parvularia como prioridad en las agendas educativas (Adlerstein y Pardo, 2019). Es así como, junto con el reconocimiento e institucionalización de este nivel educativo, en el año 2018 se actualizan las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP). Posterior a ellas, se crean una serie de Orientaciones Técnico-Pedagógicas (OTP) para poner en acción el currículum en sus distintos ámbitos y núcleos. En esta actualización curricular se presenta el concepto de creatividad declarativamente. Solo una de estas OTP relacionada con Lenguajes Artísticos (SdEP, 2020) hace alusión concreta al desarrollo de la creatividad, entregando herramientas operacionales a las/os educadoras/es para su desarrollo.

Al indagar sobre estudios del desarrollo de la creatividad en educación parvularia en Chile, autores como Barraza et al. (2019) establecen que teniendo como escenario a la educación parvularia o Educación Infantil, existe poca investigación empírica sobre creatividad, pensamiento creativo o divergente en países con condiciones socioeconómicas y educativas similares a Chile. Un estudio de la SdEP (2021), presenta 15 necesidades declaradas por educadoras en ejercicio, donde el quinto lugar lo ocupa el item "Facilitación de la creatividad y resolución de problemas". De igual manera, el item "Participación de actividades de desarrollo profesional docente" de 15 ítems, el tercero con más asistencia lo ocupa "Facilitación de la creatividad y resolución de problemas". Presentando una intención por parte de las educadoras de párvulos por el fortalecimiento en el uso de didácticas que permitan estimular esta habilidad.

Soto (2022) cita un estudio de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) el cual presenta que profesores requieren apoyo en orientaciones para la implementación curricular en el desarrollo creativo de los estudiantes. La autora plantea que, al carecer el currículum de educación parvularia de estas orientaciones pedagógicas, esto incidiría en la comprensión de cómo abordar estrategias didácticas e integrales. Por su parte, Rojas y Falabella (2009) indican que la Formación Inicial Docente en educación parvularia se centra más en la escolaridad que en las necesidades específicas de este nivel. También, existiría una preparación temprana para pruebas estandarizadas, intensificando la academización infantil, promoviendo el pensamiento convergente y limitando las ideas diferentes (Barraza et al., 2019).

Como se nombró anteriormente, creatividad en el currículum nacional solo aparece operacionalmente desde las OTP para lenguajes artísticos. Sin embargo, para muchos autores la creatividad es considerada más allá de la acción artística. Desde una concepción pragmática, como la de Dewey (2007), asociando la creatividad con la imaginación, este autor establece que la imaginación se desarrolla en la experiencia directa del niño/a con su ambiente y materialidad que lo constituye, por lo tanto, esta acción de imaginar es una habilidad que se fomenta desde la experiencia directa, donde este permite ver realidades y posibilidades más allá de lo meramente concreto y de las condiciones hasta ese momento existente.

Desde esta mirada pragmática, se puede decir que la creatividad es un concepto multifacético, dinámica y de acción directa (Dewey, 2007) permitiendo el crecimiento individual, social y cultural. Desde la psicología, Csikszentmihalyi (2014) establece que se fomenta desde lo individual y lo colectivo, considerándola una habilidad humana que implica la generación de ideas nuevas, la comparación con lo existente y la deliberación y aceptación comunitaria. Guilford et al. (1983) propone la unión entre educación y creatividad, donde "un pueblo informado", será un pueblo creativo y capaz de solucionar sus problemas, donde la solución de problemas y las limitaciones que puede enfrentar un sujeto se establecen como activaciones de los procesos creativos y fomento de aprendizajes. Por su parte, Lowenfeld y Lambert (1980) destacan la importancia del desarrollo creativo desde temprana edad, pues entrega a niños/as elementos que generan cambios personales y sociales en su presente y futuro.

Vygotsky (1999) se refiere a ella como un proceso de imaginación creadora, el cual es acumulativo, histórico y consecutivo, por lo que es consecuencia de la interacción con el medio en que el sujeto se desarrolla, teniendo un coeficiente social. Desprendiendo de aquí, la importancia de promoverla a temprana edad, para la formación de un/a ser humano capaz de ser un

agente colaborador con las transformaciones sociales. Mientras que, desde el desarrollo cognitivo, Bloom sitúa a la creatividad como una habilidad cognitiva de nivel superior donde el sujeto debe realizar juicios, valoración y transformación de lo ya conocido (Peñaloza-Carreón et al. 2022).

En este escenario diverso y pluralista de la creatividad, destaca el rol de el/a educador/a de párvulos como factor determinante para su promoción en las infancias. Este rol se presenta en prácticas educativas que ponen en valor los conocimientos y experiencias previas de niños/as, por medio de interacciones que generen sentidos compartidos en el proceso educativo (MINEDUC, 2018). Hoyuelos (2020), plantea que ser educadora/er de párvulos es adentrase en los terrenos de la infancia, optimizando los escenarios y materiales para el aprendizaje de las/os párvulos. Siendo interlocutoras/es que valoran y significan los procesos singulares de cada niño/a, mediando en la organización, coordinación y aceptación de las propuestas que estos párvulos generen y entreguen.

En esta dupla educadora/or – proceso de enseñanza/aprendizaje, surge la mediación de aprendizajes planteada por Feuerstein (1999). Quien refiere a este proceso como Experiencia de Aprendizajes Mediados (EAM). Estas EAM serían las propuestas pedagógicas que lleven a la interacción entre el organismo y su entorno. Así, un sujeto con más experiencia, de manera intencionada media el aprendizaje de un sujeto con menos experiencia a través de interacciones pedagógicas. Y, a través de estas interacciones, se propicia la acción donde actúa directamente el sujeto que aprende en relación con el medio que se va a conocer. Estableciendo que la experiencia educativa debe ser mediada y esta mediación debe ser hecha por un educador/a que se sitúa entre el objeto a conocer y el sujeto de aprendizaje. De esta manera, las interacciones pedagógicas son herramientas que implican diálogos, reflexión y co-construcción para el desarrollo cognitivo (Figueroa-Céspedes, 2021). De este modo, en educación parvularia las/os educadoras/es son quienes promueven estas interacciones pedagógicas para un aprendizaje procesual, social, situado y significativo, donde niños/as son protagonistas de sus experiencias (MINEDUC, 2018). Estas/os profesionales son quienes deben promover una educación que no separe el proceso educativo entre pensamiento y acto (Dewey, 2007).

A la luz de lo expuesto, se puede observar la importancia que tiene el desarrollo de la creatividad para enfrentar los desafíos del Siglo XXI (UNESCO, 2016). Destacando la necesidad que tienen educadoras/es de párvulos de desarrollar competencias asociadas a implementar el desarrollo creativo en los procesos de enseñanza/ aprendizaje que llevan a cabo. También se observa que existiría poca investigación acerca de estos temas. Por otro lado, se puede observar que en el currículum nacional de educación parvularia no entrega estrategias concretas a educadoras/es para poder llevar a cabo su desarrollo. Y si bien, existen documentos oficiales que la abordan, estos son publicados posterior a las Bases Curriculares del año 2018, por lo que no se podría asegurar que estas/os profesionales las consideren al momento de plantear la mediación de aprendizajes. Por lo que, el desarrollo de esta habilidad quedaría en manos de los paradigmas, creencias y formación inicial docente que posean las/os profesionales de educación parvularia. Siendo así, el desarrollo de esta habilidad podría no ser asegurado para todos los niños/as que asisten a los jardines del sistema público nacional.

Frente a esto surge la pregunta ¿De qué manera desarrollan la creatividad las/os educadoras/es de párvulos en sus experiencias de aprendizajes? De la mano de esta pregunta de investigación nacen otras cómo ¿Qué rol asumen las/os educadoras/es de párvulos para el desarrollo de la creatividad en sus aulas? ¿En qué áreas de currículum se centra el desarrollo creativo?

Para responderla se planeta como objetivo conocer los enfoques, métodos y/o estrategias pedagógicas que aplica la educación parvularia para el desarrollo de la creatividad en sus aulas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Criterios de búsqueda de información

Para esta investigación se asume una búsqueda de información científica a partir de la base de datos de Scopus y Web of Sciencie (Wos) y Dialnet, de los último seis años. Se decide esta cantidad de años considerando el poco andar del año en curso al momento de realizarla, considerando que esta revisión se utilizó para establecer los lineamientos del problema de investigación del proyecto de tesis doctoral en el que esta revisión se inscribe. Además, porque estos años coinciden con la actualización de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP) en Chile. Junto a esto, la investigación se realiza la desde las orientaciones entregadas por la declaración Prisma (2020) para revisiones de alcance y sistemáticas (Page et all, 2021), adoptando los protocolos entregados por los autores para este tipo de investigación: objetivos, presentación de sintaxis y protocolos de búsqueda, declaración y registro de los criterios de elegibilidad de manera sistemática para la posibilidad de reproducción y replicabilidad. Junto a esto la justificación y pregunta de investigación, criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión: Sintaxis en español: Educador, educación parvularia, educación inicial, creatividad. Sintaxis en inglés: "educators*" and "early and childhood*" OR "preschool*" and "creativ*". Filtro de años entre 2019 y 15 de mayo 2024. Filtro de Informe/artículo de investigación/ revisiones sistemáticas/libros/capítulos de libros. Artículo de acceso abierto, en idiomas en inglés y español.

Criterios de exclusión: No sean artículos de investigación (ensayos, columna de opinión). Que no consideren las palabras incluidas en la sintaxis. Artículos anteriores al año 2019. Artículos de áreas no pertinentes a nivel de educación inicial o parvularia o preescolar y/o educadoras de párvulos y creatividad. Artículos que no contengan palabras claves.

A partir de estos criterios, la búsqueda es realizada en función del objetivo (326 artículos), para posteriormente continuar con el proceso de selección, el cual inicia con la eliminación de artículos duplicados (-14) quedando para revisión inicial 312 artículos. Se prosigue con el análisis de títulos palabras donde aparezca las palabras usadas en la sintaxis tanto en español como en inglés (-264) dejando 48 artículos que fueron sometidos a un nuevo filtro a través de la revisión de resúmenes, la que incluyó nueva terminología para la exclusión, siguiendo los lineamientos de Prisma 2020 (Page et all, 2021). En este último filtro se incluye terminología asociada a aprendizajes mediados, didácticas, estrategias de aprendizajes y/o implementación de áreas del currículum, para focalizar los espacios de búsqueda de manera pertinente al objeto de estudio (-42) entregando para la revisión de literatura seis artículos que permiten lograr el objetivo de esta investigación.

Es importante destacar que para los protocolos de inclusión o exclusión se consideró todo tipo de metodologías, pues las fuentes incluidas para esta revisión resultaron ser muy escasas.

2.2. Resultados

A continuación, se presentan los artículos que integran el resultado de la selección: Shulha, et al. (2021); MacGlone, et al. (2022); Shulha, et al. (2022); Caiman, et al. (2022); Yildirim & Yilmaz (2023) y Rochovská & Švábová (2023). De las seis investigaciones resultantes, cinco de ellas son realizadas a través de metodologías cualitativas y una declara utilizar metodología mixta. Se puede acceder a la tabla del listado de artículos incluidos para la revisión en el siguiente link: https://acortar.link/xUa4GU

Para el proceso de resultados se considera como eje de análisis el objetivo y las preguntas de investigación. Por lo tanto, el análisis se desarrollará en 3 puntos: Desarrollo de la creatividad en educación parvularia, rol de educadoras/es de párvulos y áreas del currículum en que se centra el desarrollo creativo. Estos tres puntos serán identificados en cada una de las publicaciones revisadas. Dicho análisis y reflexión se centrará en el análisis, discusión y conclusiones realizadas por los autores de las seis investigaciones.

Los seis textos revisados presentan el desarrollo de la creatividad en educación parvularia en distintas áreas del desarrollo humano. Dos de los textos hacen alusión al desarrollo creativo desde competencias neurosicopedagógica, neurofisiológica y neuropsicológica, asociada a elementos de la creatividad como lo son resolución de problemas, fluidez, autonomía y exploración. Por medio de prácticas que permitan a niños y niñas actividades directas y activas con el medio y la materialidad. Estas seis investigaciones mencionan acciones pragmáticas de manera explícita e implícita, a partir de la unión de lo cognitivo con lo práctico y considerando el desarrollo integral de las/os párvulos. Estas acciones son realizadas por medio de la creación de "productos", pudiendo ser una habilidad observable concretamente. Permitiendo la resolución de problemas cotidianos y como parte de los procesos de aprendizajes mediados por docentes que, junto con el desarrollo integral individual de niños y niñas, también promueven el trabajo autónomo, emocional y colaborativo. De esta manera, permite la creación de productos de utilidad comunitaria logrando un impacto con utilidad real. Así, la creación es una experiencia social que promueve la ciudadanía y la democracia.

En cuanto al rol de educadoras/es de párvulos para el desarrollo creativo, los seis textos revisados presentan a estas/os profesionales como mediador de los aprendizajes, dando "un paso al lado" y permitiendo a niñas y niños ser protagonistas de sus experiencias, brindando tiempo y espacio para que las y ellos tomen sus propias decisiones. Por una parte, educadoras/es son un agente que propicia ambientes creativos por medio de la interacción dialógica, clima psicológico positivo, reconocimiento del derecho del niño a la autoexpresión, estimulándolas/os hacia la cognición y promoviendo una ciudadanía activa en consonancia con la idea de la democracia. Por otro lado, se presenta a educadoras o educadores de párvulos como profesionales que deben tener conocimientos psicológico-pedagógicos y disciplinar que permita el desarrollo integral de las y los párvulos y la contextualización de los contenidos para la creación de significados por parte de las infancias. Así, estas/os profesionales deben promover y mediar experiencias de aprendizajes donde niñas y niños puedan estimular su curiosidad y la experimentación, dando valor a lo multidimensional.

Si bien, los seis documentos que han sido parte de esta revisión de literatura presentan la importancia del desarrollo integral de las infancias, el desarrollo creativo no es abordado de manera integral en las distintas áreas del currículum, solo una de ellas asume el desarrollo integral de manera explícita y presenta la acción creativa desde una mirada interdisciplinaria. Las seis investigaciones revisadas muestran acciones artísticas como elementos que permiten el desarrollo creativo y por medio del cual se obtienen productos creativamente observables. En cuatro de las investigaciones se muestra a las artes visuales, principalmente desde la pintura y el diseño, como medio artístico para el desarrollo creativo y que da respuesta a necesidades emocionales, expresivas y comunitarias. Una investigación presenta la práctica musical a través de la música y la danza, donde la experimentación y movilidad del cuerpo acompañada de la música permitiría promover la creatividad. Otra investigación presenta la unión artística visual desde la literatura y la corporalidad. Y una investigación presenta acciones interdisciplinarias uniendo creaciones artísticas dramáticas con educación física y matemáticas, explicitando la acción creativa como parte del desarrollo integral de las infancias.

2.3. Discusión

2.3.1. Desarrollo de la creatividad en educación parvularia

Este tópico buscó recoger las formas en que se presenta la creatividad en educación parvularia. Se puede observar en los resultados de las publicaciones revisadas las/os participantes aluden que la creatividad sería parte del proceso del desarrollo cognitivo (Shulha, et al., 2022; Shulha, et al., 2021). Dos de las investigaciones declaran específicamente la relación con neurosicología y neurosicopedagogía como una habilidad que se aprende en acción directa, experimentación y se desarrolla desde lo individual y lo colectivo (Yildirim & Yilmaz, 2023) lo que coincide con lo planteado por Csikszentmihalyi (2014) mientras que las otras cuatro las relacionan de una manera implícita. Es entonces que la creatividad en educación parvularia es una habilidad que permite la presencia de ciertos elementos fundamentales para el desarrollo humano tanto individual como colectivo, permitiendo el sentimiento grupal, la colaboración, la sensibilidad, la resolución de problemas, la autonomía y expresión de emociones. Estas funciones nacidas de la experimentación de procesos creativos, permitiría decir que la creatividad tiene un enfoque pragmático (Caimán, et al., 2022). Esto coincide con lo expuesto por Dewey (2007) donde la creatividad se presentaría a través de la acción directa y la experiencia práctica de niños/as con el medio, los materiales y recursos que se les conceda.

2.3.2. Rol de educadoras/es de párvulos para el desarrollo creativo

En cuanto al rol de las/os educadoras/es de párvulos, las investigaciones analizadas coinciden con los propuesto con UNESCO (2016) haciendo referencias a adultos profesionales preparados desde lo pedagógico y lo disciplinar. Por su parte, Caimán, et al. (2022) presenta a estos profesionales como fundamentales en el desarrollo de los aprendizajes, mediando en propuestas pedagógicas que propicien ambientes, materiales y recursos que estimulen la creatividad. En los seis estudios analizados se presenta educadoras/es como guías/facilitador que acompaña los procesos de niños y niñas, otorgando espacios y tiempos necesarios para el fortalecimiento de la autonomía de las infancias, esto es coincidente con lo que plantea Hoyuelos (2020) respecto al rol que debe tener un/a educadora/or de educación parvularia o educación infantil.

Las investigaciones hacen alusión de manera implícita a la mediación de aprendizajes como acciones necesarias por parte de educadoras/es para la promoción del desarrollo creativo en las infancias, donde no intervienen directamente con la acción de niñas y niños, pero que sí generan instancias, a través de materiales, espacios y condiciones que les permita la experimentación y el desarrollo de la creatividad (MacGlone et al., 2021; Caimán, et al., 2022; Yildirim & Yilmaz, 2023).

Un hallazgo importante encontrado, es que en todas las investigaciones analizadas se presenta el juego como parte de los procesos de enseñanza aprendizaje. Rochovská & Švábová (2023) presentan al juego como una estrategia en la que gran parte de las experiencias de aprendizajes en las infancias son a través de él. Donde el espacio concreto y abstracto de las infancias permiten construir nuevos significados e interpretaciones conscientes de los procesos experimentados, permitiendo que las cosas conocidas tengan importancia desde los estímulos de sus significados (Dewey, 2007).

2.3.3. Áreas del currículum en que se centra el desarrollo creativo

Las seis publicaciones revisadas refieren el área de las artes como uno de los elementos curriculares recurrentes para el desarrollo de la creatividad. En esta área destacan manifestaciones desde las artes visuales y el diseño, la literatura, música y danza. Por otro lado, en menor grado hay vinculación con áreas de científicas naturales (desarrollo sostenible).

Investigaciones como las de Rochovská & Švábová (2023) presentan el uso del drama creativo, como medio artístico que desarrolla la creatividad, la expresión, la comunicación, la cognición y la colaboración. Por su parte Shulha, et. (2021) establece el trabajo desde las bellas artes como estrategia neuropedagógica que permite a niños y niñas el desarrollo creativo, la autoestima a través de emociones positivas, sensibilidad al juego y la cognición y fomento de interacción intersubjetivas.

Por último, la publicación de Caimán, et al. (2022) destaca el desarrollo creativo utilizando la creación artística para el desarrollo sostenible, a través de procesos de promoción de una ciudanía activa y reflexiva frente al problema planteado y las propuestas de nuevas soluciones a esas problemáticas. Los resultados, permitieron evidenciar la experimentación de las infancias con resultados concretos y útiles a la solución de problemas. Destacando la creación de significados pertinentes y contextuales a las necesidades detectadas por la comunidad.

2.4. Conclusiones

Para concluir, se puede establecer que el desarrollo de la creatividad en educación parvularia se presenta con un enfoque pragmático, donde tiene gran relevancia la interacción directa de niños/as con los procesos de aprendizajes y donde la/el educadora/or es un mediador que debe intervenir en la medida justa, lo que permitió a las infancias explorar, descubrir, imaginar e idear por medio de su propia autonomía y expresión. Se reconoce la creatividad como un proceso que se desarrolla constantemente, que es personal, pero también comunitario, siendo necesario para el proceso cognitivo las experiencias vividas, las que deben tener un carácter de "utilidad", lo que se verificará en la medida que las/os párvulos, como protagonistas de estas experiencias, puedan identificar en sus creaciones/ideas significancias desde lo concreto a lo abstracto.

En cuanto a las áreas curriculares, las artes destacan como el principal ámbito para el desarrollo de la creatividad, incluyendo manifestaciones en artes visuales, diseño, literatura, música y danza. La expresión artística se entiende como una forma de conocer e interpretar el mundo, materializando nuevas ideas y extendiendo los límites de la comunicación humana. No obstante, aunque en menor grado, se observan vínculos con las científicas y educación física.

Frente a lo expuesto, se puede concluir que los enfoques utilizados por educadoras/es de párvulos para el desarrollo creativo se centra en estrategias pedagógicas que se vinculan principalmente desde las artes y menormente en las ciencias, dejando de lado la posibilidad de verla como una habilidad que permita incluir dialógicamente las distintas áreas del currículum, careciendo de un enfoque integrador.

3. AGRADECIMIENTOS

Se extienden agradecimientos a ANID, por otorgar Beca de Desarrollo Humano, Doctorado Nacional a la autora (N° 21230279). Agradecimientos a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación por apoyar la participación en el Simposio Icon-Edu 2025. A las/os profesores del Doctorado en Educación UMCE, que han estado acompañando este proceso. Y a CInIES, por dar el espacio de representarlas en el Simposio "Sello Transformador Umce. Una propuesta de innovación y compromiso social para la educación del siglo XXI"

REFERENCIAS

Adlerstein, C., & Pardo, M. (2019). "La educación parvularia en Chile: Del caleidoscopio de políticas a una institucionalidad sistémica". En A. Carrasco & L. Flores (Eds.), *De la reforma a la transformación* (Cap. 12). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Barraza, P., Preiss, D., & Pardo, M. (2019). The development of creativity in Chilean kindergarten and school children / Desarrollo de la creatividad en párvulos y escolares chilenos. *Studies in Psychology*, *40*(3), 608–634. https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1658944

Consejo de la Unión Europea. (2019). Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad. *Diario Oficial de la Unión Europea, 5.6.2019*. https://acortar.link/ZjjlPe

Csikszentmihalyi, E. (2014). *The systems model of creativity*. Division of Behavioral & Organizational Science, Claremont Graduate University.

Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación". En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana. https://acortar.link/GFTii

Dewey, J. (2007). *Cómo Pensamos*. Ediciones Paidós Ibérica.

Feuerstein, R., Clein, P., & Tannenbaum, A. (1999). *Mediated learning experience (MLE)*. Freund Publishing House. https://books.google.cl/books?id=NkSTx5oUfqgC

Figueroa-Céspedes, I. (2021). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: Criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA), 7*(1), 107–131. https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1888

Guilford, J. P. (1983). La creatividad: Pasado, presente y futuro. En J. P. Guilford et al., "Creatividad y educación" (pp. 9–23). Ediciones Paidós Ibérica.

Hoyuelos, A. (2020). Ser educadora. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 9*(1), 149–150. https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7036

Ley N.º 20.370. (2009). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile.*

Lowenfeld, V., & Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Biblioteca de Cultura Pedagógica.

Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Gobierno de Chile.

Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Edición especial.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Declaración de Tashkent y compromisos de acción para transformar la atención y educación de la primera infancia*.

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., … & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología, 74*(9), 790–799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Peñaloza-Carreón, J., Mayorga-Ponce, R., & Roldán-Carpio, A. (2022). Correcto uso de la Taxonomía de Bloom para desarrollar objetivos. *Educación y Salud Boletín Científico del Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, *11*(21), 63–65. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/article/view/9779

Rojas, M. T., & Falabella, A. (2009). Tensiones, debilidades y fortalezas en la formación de educadoras de párvulos en Chile: Un estudio de casos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos (REDE), 9*(18), 89–112. https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1112

Soto, X. (2022). *Apropiación curricular: Abordaje del principio pedagógico del juego en la práctica* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. https://acortar.link/hpb9P6

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Lenguajes Artísticos: Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el Nivel de Educación Parvularia.*

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2021). *Desarrollo Profesional y Carrera Docente*.

The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *Building a high-quality early childhood education and care workforce: Further results from the Starting Strong Survey 2018* (TALIS). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en

Vygotsky, L. S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación.

Capítulo 13. Impacto emocional del ciberacoso en adolescentes: análisis comparativo de roles

Esther Heredia-Oliva
Universidad de Alicante (España)

Rebeca Kerstin Alonso
Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

Maria Carmen Martínez-Monteagudo
Universidad de Alicante (España)

Resumen: El ciberacoso es una forma de violencia entre iguales con alta prevalencia entre adolescentes, cuyos efectos emocionales son cada vez más reconocidos. No obstante, se requiere mayor conocimiento sobre cómo varía el impacto según el rol desempeñado (víctima o agresor). Este estudio analizó comparativamente los niveles de ansiedad, depresión y estrés en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria implicados en ciberacoso. La muestra incluyó 721 adolescentes (12-18 años, M = 15.18; DT = 4.02) de centros educativos de la Comunidad Valenciana. Se emplearon el cuestionario Screening of Harassment among Peers (SPH) para evaluar la implicación en ciberacoso y la escala DASS-21 para medir malestar emocional. Se realizaron pruebas t para muestras independientes y se calcularon tamaños del efecto con d de Cohen. Los resultados mostraron que las víctimas presentaron mayores niveles de ansiedad, depresión y estrés ($p < .001$; d = 0.71–0.75), mientras que los agresores mostraron puntuaciones más altas en depresión y estrés ($p < .001$; $d = 0.15$–0.28) que sus pares no implicados. Se concluye que la participación en ciberacoso se relaciona con un mayor malestar emocional, especialmente en las víctimas. Los resultados destacan la necesidad de programas educativos preventivos enfocados en la regulación emocional, el desarrollo de la empatía y el uso responsable de las tecnologías digitales.

Palabras clave: ciberacoso, ansiedad, depresión, estrés, adolescentes

Abstract: Cyberbullying is an increasingly prevalent form of peer violence among adolescents, with significant emotional repercussions. However, further research is needed to understand how these emotional effects differ based on the role adopted (victim or aggressor). This study aimed to compare levels of anxiety, depression, and stress among secondary education students involved in cyberbullying. A total of 721 students aged 12 to 18 years ($M = 15.18$; $SD = 4.02$) from schools in the Valencian Community (Spain) participated. Cyberbullying involvement was assessed using the Screening of Harassment among Peers (SPH), and emotional distress was measured using the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21). Independent samples t-tests were conducted, and effect sizes were calculated using Cohen's d. Results indicated that victims scored significantly higher in anxiety, depression, and stress compared to non-victims ($p < .001$; d ranging from 0.71 to 0.75). Likewise, aggressors showed significantly higher levels of depression and stress than non-aggressors ($p < .001$; d ranging from 0.15 to 0.28). The findings confirm that involvement in cyberbullying is associated with increased emotional distress, particularly among victims. These results highlight the need for comprehensive educational programs focused on emotional regulation, empathy, and responsible use of digital technologies.

Keywords: cyberbullying, anxiety, depression, stress, adolescents

1. INTRODUCCIÓN

El bullying y el cyberbullying constituyen fenómenos de violencia entre iguales con un alto impacto en la convivencia escolar y en la salud mental de los adolescentes (García-Fernández et al., 2024; Palacios-García et al., 2013). Mientras que el bullying se caracteriza por una conducta agresiva intencional y repetida en una relación interpersonal con desequilibrio de poder (Olweus, 1999), el cyberbullying comparte estas características, pero mediado por las tecnologías de la información y comunicación (Olweus, 2012). Entre sus particularidades se incluyen el anonimato, la posibilidad de acceso continuo a la víctima y la rápida difusión de los actos agresivos (Bonanno y Hymel, 2013; Tokunaga, 2010;). El ciberacoso es una forma de violencia entre iguales que ha ganado relevancia en la última década debido al incremento en el uso de tecnologías de la información y la comunicación entre adolescentes (Smith et al., 2008; Tokunaga, 2010). Se define como un comportamiento agresivo, intencional y repetido, ejercido a través de medios digitales, dirigido a una víctima que tiene dificultades para defenderse (Tokunaga, 2010). Las particularidades del ciberacoso, como el anonimato, la posibilidad de viralización del contenido y su disponibilidad permanente, lo diferencian del acoso tradicional y agravan sus consecuencias (Bonanno y Hymel, 2013). En el contexto educativo, la prevalencia del ciberacoso varía entre el 7% y el 40%, dependiendo de los criterios metodológicos y poblacionales utilizados (Jadambaa et al., 2019; Martínez-Monteagudo et al., 2024). Un estudio reciente realizado en España encontró que aproximadamente el 18.9% de los adolescentes están involucrados en situaciones de ciberacoso, ya sea como víctimas, agresores o ambos roles (Calmaestra et al., 2020). Se han identificado distintos roles de participación: víctimas, agresores y perfiles mixtos víctima-agresor, cada uno con un impacto emocional diferenciado (Martínez-Monteagudo et al., 2024; Zych et al., 2019;). Numerosos estudios han documentado la asociación entre la implicación en ciberacoso y la aparición de problemas emocionales como la ansiedad, la depresión y el estrés (Şahin & Ayaz-Alkaya, 2023; Martínez-Monteagudo et al., 2020). En particular, los perfiles mixtos parecen ser los más vulnerables psicológicamente, presentando niveles más altos de afectación emocional que las víctimas o agresores únicos (Martínez-Monteagudo et al., 2024; Modecki et al., 2014;). Por ejemplo, Martínez-Monteagudo et al. (2024), en una muestra de 1.185 estudiantes españoles de 12 a 18 años, encontraron que los adolescentes con perfil de víctima-agresor presentaban niveles significativamente más altos de ansiedad, depresión y estrés que sus pares no implicados, lo que sugiere la necesidad de considerar esta categoría con mayor atención en las intervenciones psicoeducativas. Asimismo, los estudios longitudinales sugieren que el malestar emocional derivado del ciberacoso puede prolongarse en el tiempo y asociarse con otras consecuencias como ideación suicida, bajo rendimiento académico y deterioro de la adaptación social (Martínez-Monteagudo et al., 2020; 2021). Desde una perspectiva teórica, el modelo socioecológico (Bronfenbrenner, 1979) permite entender el ciberacoso como un fenómeno multicausal influido por factores individuales, familiares, escolares y sociales. La teoría del aprendizaje social también ha sido aplicada para explicar la adquisición de conductas agresivas observadas y replicadas en entornos digitales. Por su parte, la teoría de la desconexión moral (Díaz-Aguado, 2014) contribuye a comprender los mecanismos de justificación empleados por los agresores. En la última década, el ciberacoso se ha consolidado como una

de las principales formas de violencia entre iguales, especialmente entre adolescentes, debido al uso intensivo de tecnologías digitales y redes sociales. A diferencia del acoso tradicional, el ciberacoso trasciende los límites físicos y temporales del espacio escolar, provocando una victimización constante y, en muchas ocasiones, invisible para el entorno adulto (Garaigordobil, 2015). Según datos recientes, entre el 20 % y el 40 % de los adolescentes han sido víctimas de algún tipo de ciberacoso, una cifra que varía en función del país, la edad y los instrumentos de medición utilizados (Jiménez Sánchez, Berrocal de Luna, & Alonso Ferres, 2021). Diversos estudios han demostrado que la exposición sostenida al ciberacoso genera consecuencias emocionales severas, siendo la ansiedad, la depresión y el estrés algunas de las más comunes. La victimización digital se asocia con una peor adaptación psicológica, especialmente cuando no se dispone de competencias socioemocionales adecuadas para hacer frente a estas experiencias (Estevez, Cañas, & Estévez, 2020). Además, se ha identificado que la coexistencia de experiencias tanto de victimización tradicional como de ciberacoso puede generar perfiles de riesgo más intensos y problemáticos a nivel emocional (Gini, Marino, Xie, Pfetsch, & Pozzoli, 2019). A la luz de la literatura revisada, se evidencia que el ciberacoso constituye un estresor psicosocial de primer orden en la adolescencia, estrechamente vinculado con el incremento de síntomas de ansiedad, depresión y estrés (Estevez, Cañas, & Estévez, 2020; Gini et al., 2019). Estas manifestaciones emocionales no son homogéneas, sino que dependen de variables personales –como el género–, situacionales –como el rol desempeñado en el conflicto– y psicológicas –como el estilo de afrontamiento o la competencia emocional (Jiménez Sánchez et al., 2021). Estudios recientes destacan que adolescentes con estrategias de afrontamiento desadaptativas y baja regulación emocional presentan una mayor vulnerabilidad frente al malestar psicológico derivado del ciberacoso (Garaigordobil, 2015; Estevez et al., 2020). En este sentido, resulta imprescindible explorar empíricamente estas relaciones en población adolescente, a fin de comprender mejor los perfiles de riesgo y contribuir con evidencias sólidas al diseño de programas preventivos y psicoeducativos eficaces.

En este contexto, se plantea la presente investigación con el objetivo de analizar comparativamente los niveles de ansiedad, depresión y estrés entre adolescentes de secundaria implicados en situaciones de ciberacoso como víctimas o agresores, en comparación con aquellos no implicados en dichos roles. Se espera que tanto las víctimas como los agresores presenten niveles significativamente más altos de ansiedad, depresión y estrés que sus pares no implicados, siendo más acusado en el caso de las víctimas.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Este estudio adopta un enfoque cuantitativo, descriptivo y comparativo de tipo transversal. Su objetivo principal es analizar las diferencias en los niveles de ansiedad, depresión y estrés en función de la implicación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en situaciones de ciberacoso, diferenciando entre víctimas, agresores y estudiantes no implicados en esos roles.

2.2. Participantes

La muestra estuvo conformada por 721 estudiantes de entre 12 y 18 años (M = 15.18; DT = 4.02), provenientes de centros educativos de la Comunidad Valenciana (España). Del total, 334 eran varones (46.3%) y 452 mujeres (62.7%). Se excluyeron 65 participantes por errores en la cumplimentación de los cuestionarios o por no haber entregado el consentimiento informado.

2.3. Instrumentos

Para la evaluación del ciberacoso se utilizó el cuestionario Screening of Harassment among Peers (SPH; Garaigordobil, 2013), que permite identificar la implicación de los estudiantes en situaciones de acoso presencial y tecnológico, discriminando los roles de víctima y agresor. El malestar emocional fue evaluado mediante la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) adaptada y validada en población adolescente española (Bados et al., 2005). Esta escala consta de 21 ítems distribuidos en tres subescalas. Se utilizó una escala tipo Likert de 0 a 3 puntos. En este estudio, las subescalas mostraron índices adecuados de fiabilidad ($\alpha > .80$).

2.4. Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Alicante (UA). La recogida de datos se llevó a cabo de forma grupal en el aula, previa autorización de los centros educativos y con el consentimiento informado del alumnado y sus responsables legales. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y la voluntariedad de la participación, conforme a la Declaración de Helsinki y la normativa de protección de datos vigente. La administración de los cuestionarios fue realizada por personal entrenado y tuvo una duración aproximada de 20 minutos por grupo.

2.5. Análisis de datos

Los análisis estadísticos se realizaron con el software SPSS v25.0. Se aplicaron pruebas t de Student para muestras independientes con el objetivo de comparar las medias de ansiedad, depresión y estrés entre víctimas y no víctimas, así como entre agresores y no agresores. Además, se calcularon los tamaños del efecto mediante el índice d de Cohen. Su interpretación es la siguiente: valores entre 0.20 y 0.50 indican un efecto pequeño; entre 0.51 y 0.79, un efecto moderado; y valores iguales o superiores a 0.80, un efecto grande. Se estableció un nivel de significación estadística de $p < .05$ para todas las pruebas.

3. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos tras los análisis comparativos entre los distintos grupos de estudiantes en función de su implicación en situaciones de ciberacoso. Los resultados incluyen las puntuaciones medias y desviaciones típicas en las dimensiones de ansiedad, depresión y estrés, así como las diferencias estadísticas y los tamaños del efecto.

3.1. Descriptivos

La Tabla 1 muestra las medias y desviaciones estándar en ansiedad, depresión y estrés para los cuatro grupos definidos: víctimas, no víctimas, agresores y no agresores.

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar en ansiedad, depresión y estrés según rol.

Grupo	Ansiedad (M ± DT)	Depresión (M ± DT)	Estrés (M ± DT)
Víctimas	14.01 ± 5.19	14.93 ± 5.21	15.74 ± 4.88
No víctimas	10.70 ± 4.15	11.45 ± 4.26	12.40 ± 4.39
Agresores	12.46 ± 4.92	13.67 ± 4.96	14.52 ± 4.80
No agresores	11.77 ± 4.15	12.33 ± 4.26	13.25 ± 4.39

Los análisis mediante pruebas t de Student para muestras independientes revelaron diferencias estadísticamente significativas entre víctimas y no víctimas en las tres dimensiones emocionales: Ansiedad: t (700) = 8.14, $p < .001$, $d = 0.71$ (efecto moderado), Depresión: t (700) = 8.45, $p < .001$, $d = 0.75$ (efecto moderado), Estrés: t (700) = 8.28, $p < .001$, $d = 0.72$ (efecto moderado).

Asimismo, los agresores mostraron puntuaciones significativamente superiores que los no agresores en depresión y estrés: Ansiedad; t (700) = 2.00, p = .046, $d = 0.15$ (efecto pequeño), Depresión: t (700) = 3.89, $p < .001$, $d = 0.27$ (efecto pequeño) y Estrés: t (700) = 3.54, $p < .001$, $d = 0.28$ (efecto pequeño).

La tabla 2 presenta los resultados con barras de error (± desviación típica) para las variables evaluadas en función de los grupos comparados.

Tabla 2. Comparación de puntuaciones medias en ansiedad, depresión y estrés según el rol en el ciberacoso.

Variable	Víctimas (M ± DT)	No víctimas (M ± DT)	Agresores (M ± DT)	No agresores (M ± DT)
Ansiedad	14.01 ± 5.19	10.70 ± 4.15	12.46 ± 4.92	11.77 ± 4.15
Depresión	14.93 ± 5.21	11.45 ± 4.26	13.67 ± 4.96	12.33 ± 4.26
Estrés	15.74 ± 4.88	12.40 ± 4.39	14.52 ± 4.80	13.25 ± 4.39

En general, los resultados evidencian que tanto las víctimas como los agresores presentan mayores niveles de malestar emocional en comparación con las no víctimas y los no agresores, respectivamente. Las diferencias más marcadas se observaron en el grupo de víctimas, en todas las dimensiones evaluadas.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian que participar en situaciones de ciberacoso, ya sea como víctima o agresor, se relaciona con un mayor malestar psicológico en adolescentes de Educación Secundaria. Las diferencias encontradas en los niveles de ansiedad,

depresión y estrés entre quienes han sido víctimas y quienes no lo han sido, resultaron estadísticamente significativas, presentando tamaños del efecto moderados (*d* entre 0.71 y 0.75). Esto implica una relevancia no solo estadística, sino también práctica, tal como han reflejado trabajos anteriores (Martínez-Monteagudo et al., 2024; Şahin & Ayaz-Alkaya, 2023). El mayor impacto emocional en las víctimas respalda la evidencia previa que considera la cibervictimización como un factor crítico de riesgo para la salud mental. Diversos estudios han mostrado su vínculo con síntomas de ansiedad, depresión, ideación suicida y problemas en la regulación emocional (Delgado et al., 2019; Jadambaa et al., 2019). Esta vulnerabilidad puede interpretarse desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), que destaca la interacción entre las características individuales y los entornos sociales –familiares, escolares y digitales– como origen de los síntomas psicológicos. Considerando que la media de edad fue de 15 años, los efectos se manifiestan en un momento clave del desarrollo en el que el sentido de pertenencia y la conformación de la identidad son fundamentales (Erikson, 1968). En lo que respecta a quienes adoptan el rol de agresores, aunque las diferencias detectadas fueron más leves (*d* entre 0.15 y 0.28), los datos reflejan que también manifiestan niveles superiores de depresión y estrés respecto a sus pares. Estos resultados coinciden con la literatura que señala la presencia de síntomas emocionales en quienes ejercen acoso, los cuales pueden estar relacionados con factores como dinámicas familiares conflictivas, baja autorregulación emocional o entornos sociales disfuncionales (Herrero-Hernández et al., 2023; Modecki et al., 2014). La diferencia observada en ansiedad, aunque con un tamaño del efecto menor, podría vincularse a sentimientos de culpa, inestabilidad o carencias en el afrontamiento emocional.

Adicionalmente, estudios como el de Martínez-Monteagudo et al. (2024) señalan que el perfil víctima-agresor presenta los niveles más altos de afectación emocional. Aunque en esta investigación no se ha abordado este subgrupo específico, su análisis representa una vía prometedora para estudios futuros. Este conjunto de hallazgos refuerza la importancia de implementar programas educativos que integren la educación emocional, el desarrollo de la empatía y el uso responsable de las tecnologías, involucrando activamente a toda la comunidad escolar (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015; Romera et al., 2019). Igualmente, se destaca el papel del clima escolar como factor de protección, siendo los contextos más normativos y solidarios menos propensos a fomentar el acoso, a diferencia de aquellos más permisivos (Herrero-Hernández et al., 2023). Desde una perspectiva contextual, se ha documentado que ciertos tipos de estructura familiar, como las monoparentales o reconstituidas, pueden aumentar el riesgo de implicación en comportamientos de acoso (Palacios-García et al., 2013). Esta dimensión, junto al clima educativo y el acompañamiento en las transiciones escolares, debería incorporarse en futuros análisis. Martínez-Monteagudo et al. (2024) también advierten que tanto las características personales (por ejemplo, impulsividad) como los hábitos digitales (uso intensivo de redes sociales) podrían influir en la diversidad de perfiles emocionales. Aunque no se evaluaron diferencias de género en este trabajo, estudios anteriores apuntan a una mayor sintomatología emocional en mujeres tras experiencias de victimización (Romera et al., 2019), lo que sugiere la conveniencia de explorar estas variables interactivas.

En síntesis, los datos respaldan la hipótesis inicial, confirmando la existencia de diferencias emocionales significativas en función del rol desempeñado en el ciberacoso. Para abordar

de forma eficaz esta problemática, es crucial adoptar un enfoque ecológico e integrador que contemple tanto los factores individuales como los contextuales. Aunque el foco principal del estudio fueron variables intrapersonales asociadas al malestar emocional, el entorno escolar y familiar desempeñan un papel esencial en la aparición y mantenimiento de estas dinámicas. La literatura destaca que un ambiente escolar estructurado, con normas claras, apoyo relacional y supervisión, se relaciona con una menor incidencia de conductas de acoso (Herrero-Hernández et al., 2023; Romera et al., 2019), mientras que la falta de regulación favorece la aparición del mismo. De igual manera, las características familiares pueden actuar como factores de riesgo o de protección. Investigaciones previas muestran que adolescentes provenientes de hogares no convencionales o con relaciones familiares disfuncionales tienen más probabilidades de involucrarse en situaciones de acoso, ya sea como víctimas o agresores (Palacios-García et al., 2013). La consideración de estos elementos resulta clave para avanzar hacia estrategias preventivas más efectivas.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio confirma que la implicación en dinámicas de ciberacoso, tanto en el rol de víctima como de agresor, se asocia con un incremento significativo del malestar emocional en adolescentes de Educación Secundaria. Los datos obtenidos muestran que las víctimas experimentan una afectación más pronunciada en los niveles de ansiedad, depresión y estrés, en línea con la evidencia empírica que posiciona la cibervictimización como uno de los principales factores de riesgo para la salud mental en esta etapa evolutiva. Por su parte, aunque con menor magnitud, los adolescentes que asumen el rol de agresores también presentan indicadores emocionales alterados, lo que sugiere que el ejercicio de conductas de acoso no está exento de consecuencias psicológicas negativas. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de diseñar e implementar intervenciones preventivas de carácter sistémico que incluyan no solo al alumnado implicado directamente, sino también al conjunto de la comunidad educativa. Resulta especialmente pertinente incorporar programas de educación emocional, desarrollo de la empatía, alfabetización digital y resolución pacífica de conflictos, que se integren de forma transversal en los planes de acción tutorial y convivencia de los centros escolares. Asimismo, se destaca la importancia del acompañamiento docente y familiar como factores protectores frente a las dinámicas de violencia digital. Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra la utilización de una metodología transversal, que impide establecer relaciones de causalidad entre las variables. Del mismo modo, el empleo exclusivo de instrumentos de autoinforme puede haber generado sesgos de deseabilidad social o errores de memoria. Una limitación adicional es la falta de análisis diferenciados por género, nivel socioeconómico, hábitos digitales o estilo familiar, variables que la literatura reconoce como influyentes tanto en la implicación en conductas de ciberacoso como en la manifestación del malestar emocional asociado. Por tanto, se recomienda que futuras investigaciones incorporen diseños longitudinales que permitan observar la evolución temporal del fenómeno, así como metodologías mixtas que combinen datos cuantitativos y cualitativos. Asimismo, se propone considerar una aproximación ecológica que integre variables personales (como la impulsividad o la autoestima), sociales (como el clima escolar o el estilo parental) y digitales (como el uso intensivo de redes sociales), a fin de avanzar

hacia una comprensión más compleja y multicausal del ciberacoso. Esta mirada integral permitirá desarrollar estrategias de prevención y atención más eficaces, orientadas a la promoción del bienestar psicológico del alumnado y a la construcción de entornos escolares más seguros, inclusivos y saludables.

REFERENCIAS

Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(5), 685–697.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Calmaestra, J., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2020). Cyberbullying in adolescence: Prevalence and psychological profiles in victimization. *Psicothema, 32*(1), 49–55. https://doi.org/10.7334/psicothema2019.243

Delgado, B., Martínez-Monteagudo, M. C., & Ruiz-Esteban, C. (2019). Cyberbullying and psychological maladjustment in adolescence: The role of emotional intelligence. *Psicothema, 31*(3), 299–304

Díaz-Aguado, M. J. (2014). La desconexión moral en el ciberacoso entre adolescentes. *Revista de Psicología Educativa, 20*(2), 105–113.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.

Estevez, J. F., Cañas, E., & Estévez, E. (2020). The impact of cybervictimization on psychological adjustment in adolescence: Analyzing the role of emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(10), 3693. https://doi.org/10.3390/ijerph17103693

Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología, 31*(3), 1069–1076. https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151

Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). *Cyberprogram 2.0: Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberacoso*. Pirámide.

García-Fernández, C. M., Zych, I., Vega-Gea, E. M., & Llorent, V. J. (2024). El bullying y cyberbullying durante la transición de la Educación Primaria a la Secundaria. *European Journal of Education and Psychology, 17*(2), 1–14. https://doi.org/10.32457/ejep.v17i2.2663

Gini, G., Marino, C., Xie, J.-Y., Pfetsch, J., & Pozzoli, T. (2019). Associations of traditional and peer cyber-victimization with adolescents' internet use: A latent profile analysis. Cyberpsychology: *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 13*(4). https://doi.org/10.5817/CP2019-4-1

Herrero-Hernández, M., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2023). Positive school climate and bullying prevention: A systematic review. *International Journal of Bullying Prevention, 5*(1), 25–40. https://doi.org/10.1007/s42380-022-00110-3

Jadambaa, A., Thomas, H. J., Scott, J. G., Graves, N., Brain, D., & Pacella, R. (2019). Prevalence of traditional bullying and cyberbullying among children and adolescents: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(19), 1–15. https://doi.org/10.3390/ijerph16193745

Jiménez Sánchez, M., Berrocal de Luna, E., & Alonso Ferres, M. (2021). Prevalencia y características del acoso y ciberacoso entre adolescentes. *Universitas Psychologica, 20*, 1–14. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy20.pcac

Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, C. M., & Ruiz-Esteban, C. (2020). Cyberbullying and emotional problems in adolescents: The role of emotional intelligence. *Children and Youth Services Review, 111*, 104835. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104835

Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, C. M., & Ruiz-Esteban, C. (2021). Profiles of cyberbullying aggressors and victims: Differences in emotional intelligence, stress, depression, and anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(1), 77. https://doi.org/10.3390/ijerph18010077

Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, C. M., & Ruiz-Esteban, C. (2024). Cyberbullying profiles: Differences in anxiety, depression, and stress in a sample of secondary students. *Computers in Human Behavior, 145,* 107878. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107878

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & 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

Olweus, D. (1999). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal ofDevelopmental Psychology, 9*(5), 520–538. https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358

Palacios-García, V., Polo del Río, M. I., Felipe Castaño, E., León del Barco, B., & Fajardo Bullón, F. (2013). Tipología familiar y dinámica bullying/ciberbullying en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3*(2), 161–170.

Romera, E. M., Herrera-López, M., Ortega-Ruiz, R., & del Rey, R. (2019). School climate and bullying victimization: A multilevel study. *Children and Youth Services Review, 100*, 315–320. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.026

Şahin, M., & Ayaz-Alkaya, S. (2023). The relationship between cyberbullying, psychological problems and coping strategies among adolescents: A systematic review. *Children and Youth Services Review, 147*, 106848. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106848

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*(3), 277–287.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2019). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 4–19. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.007

Capítulo 14. La percepción de los y las adolescentes ante la Salud Mental: análisis cualitativo

Alba Herranz Isabel
Universidad de Burgos (España)

Resumen: Existe una alta prevalencia de Problemas de Salud Mental (PSM) en población adolescente. Dada la gravedad de sus consecuencias, conviene implementar acciones que se ajusten a las características y necesidades de los jóvenes. Antes de actuar, resulta oportuno indagar en la percepción de los adolescentes ante la Salud Mental (SM). Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo con cinco alumnos y alumnas de Educación Secundaria. Los adolescentes no han recibido información valiosa en materia de SM, relacionan la aparición de PSM con el Sistema Educativo, las redes sociales, el contexto social, la adolescencia y las barreras en el acceso a los servicios. Consideran conveniente promover conocimientos y habilidades emocionales por medio de la educación y el contacto con personas con experiencia en PSM, y crear grupos de apoyo en SM destinados a adolescentes. Resulta oportuno implementar acciones educativas para promover la Alfabetización en Salud Mental basadas en el contacto, constituir grupos de apoyo entre iguales para jóvenes y capacitar a las personas con experiencia en PSM para actuar como agentes de apoyo entre iguales.

Palabras clave: salud mental, adolescentes, educación

Abstract: There is a high prevalence of Mental Health Problems (MHPs) in the adolescent population. Given the seriousness of its consequences, it is advisable to implement actions tailored to the characteristics and needs of young people. Before taking action, it is appropriate to investigate the perception of adolescents regarding Mental Health (MH). For this purpose, a qualitative study was carried out with five secondary school students. The adolescents have not received valuable information on MH, they relate the appearance of MHPs to the educational system, social networks, the social context, adolescence and barriers in access to services. They consider it convenient to promote knowledge and emotional skills through education and contact with people with experience in MHPs, and to create support groups on MH aimed at adolescents. It is opportune to implement educational actions to promote contact-based Mental Health Literacy, to constitute peer support groups for young people and to train people with experience in MHPs to act as peer support agents.

Keywords: mental health, adolescents, education

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de cada siete jóvenes convive con un Problema de Salud Mental (en adelante PSM) (OMS y UNICEF, 2024). La adolescencia, entendida como el período que transcurre entre los 10 y los 19 años (OMS y UNICEF, 2024), se presenta como una etapa crítica para la Salud Mental (en adelante SM) (McGorry et al., 2025). Los múltiples cambios propios de la pubertad, unidos a la vulnerabilidad ante las influencias del entorno, coinciden con la aparición de PSM (McGorry et al., 2025; OMS y UNICEF, 2024). Entre un tercio y la mitad de los proble-

mas emocionales se presentan entre los catorce y los dieciocho años de edad (OMS y UNICEF, 2024). Convivir con un PSM durante la adolescencia puede repercutir negativamente en el desarrollo socioemocional, el rendimiento académico y en la vida adulta (OMS y UNICEF, 2024).

A pesar de que la SM ha sido reconocida como un problema de salud pública global, los adolescentes no reciben una atención de calidad o deciden no buscar ayuda (Lynch et al., 2023; OMS y UNICEF, 2024). El estigma ante los PSM, puede dificultar la exposición del problema, la búsqueda de ayuda, agravar los síntomas y dificultar la recuperación (Mayer et al., 2022). Además, los servicios de atención en ocasiones no están disponibles, no son eficaces, o ni siquiera existen (OMS y UNICEF, 2024).

Ante esta situación, entidades como la Organización Mundial de la Salud demandan la implementación de acciones en diferentes ámbitos (social, educativo, digital), encaminadas a la prevención, la intervención temprana y la promoción de la SM de los adolescentes (OMS y UNICEF, 2024). El contexto educativo se presenta como espacio oportuno para acoger estas acciones, pues sirve como vía para el desarrollo de habilidades emocionales y el fortalecimiento de los factores protectores ante los PSM (Nazari et al., 2024).

La literatura científica centrada en la cuestión recomienda desarrollar estudios cualitativos que permitan profundizar en la cuestión, de manera que se posibilite el desarrollo de propuestas ajustadas a las necesidades de los adolescentes (García et al., 2023; MCGorry et al. 2025).

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A la luz de la información aportada, resulta oportuno cuestionar: ¿cuál es la percepción de los adolescentes ante la SM?

3. MÉTODO

El estudio siguió un enfoque metodológico cualitativo y empleó el *focus group* como instrumento de investigación. Se elaboró un guion para recopilar los distintos temas objeto de interés y el lenguaje se adaptó a la edad de los participantes. La investigadora principal moderó la entrevista semiestructurada buscando generar un diálogo fluido y espontáneo. El muestreo fue de tipo voluntario. En la entrevista semiestructurada participaron cinco alumnos y alumnas de un centro de Educación Superior de la provincia de Burgos. En la Tabla 1 se presentan las características de los participantes del *focus group*.

Tabla 1. Características de los participantes.

Participante.	Sexo.	Edad.	Contacto previo.	Experiencia en PSM.
P2	Femenino	17	Sí	Sí
P3	Masculino	17	Sí	No
P4	Femenino	17	Sí	Sí
P5	Femenino	17	Sí	No
P6	Masculino	17	Sí	Sí

Tras entrar en contacto con el centro, se concertó un encuentro con los profesores responsables en el que se obtuvo la aprobación para el desarrollo de la investigación. Una vez aceptada la propuesta, los docentes plantearon al alumnado la posibilidad de participar en el estudio. Los alumnos interesados facilitaron su contacto, y los menores de edad proporcionaron un consentimiento informado autorizado por sus responsables. Finalmente se concretó la fecha y el lugar en el que se desarrollaría el *focus group*.

El estudio recibió la autorización del Comité de Bioética de la Universidad de Burgos, cumpliendo de este modo con la legislación vigente relativa a la protección de datos.

El análisis cualitativo empleó el software *Open Code* en su versión 4.03. En el proceso se tuvieron en cuenta las fases descritas por Miles y Huberman (1994): (1) Obtener la información, (2) capturar, transcribir y ordenar la información, (3) codificar la información e (4) integrar la información. Los códigos descriptivos, interpretativos e inferenciales (Miles y Huberman, 1994), se crearon a partir de la lectura inductiva del texto y se integraron formando síntesis para facilitar su comprensión. Finalmente, las categorías se contrastaron con la literatura científica para poder ser interpretadas.

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los principales temas y subtemas identificados a partir del análisis cualitativo:

4.1. Presencia del estigma

Ningún participante mostró actitudes o pensamientos estigmatizantes, pero sí demostraron conciencia del estigma social. "Yo habré conocido a muchísima más gente de la que ha querido admitir que tiene un problema mental. […] lo que realmente habrá hecho esa persona que es callarse y buscar molestar lo menos posible" (P6).

Los jóvenes con experiencia en PSM confirmaron haber experimentado el estigma y mostraron autoestigma o evitación de etiquetado. Sostuvieron haber optado por ocultar su situación y haber sentido presión como consecuencia. "El gran problema del estigma también es propio, porque yo no quiero que me vean a mí entrando en (un espacio de ayuda para la Salud Mental) …" (P6). "Porque tú tienes lo tuyo, y, además, el tener que aparentar estar bien, te pesa mucho más" (P2).

4.2. Acceso a información sobre SM

Las principales vías de acceso a información sobre PSM mencionadas con los jóvenes fueron las experiencias personales o de personas cercanas. "Más experiencias (que charlas), bastantes más" (P4).

4.2.1. Acceso a través de redes sociales

Los adolescentes consideraron que la información proporcionada por las redes sociales en materia de SM no es adecuada por no ofrecer una visión realista de los PSM y reforzar el estigma. "Cuando alguien cuenta realmente un problema mental a través de una red social, […] cae en el

error de banalizarlo o de hacerlo más accesible, y entonces lo simplifica y acaba generando un nuevo estigma" (P6). "Se poetiza esa realidad…" (P3).

Sostuvieron incluso que los PSM se han convertido en una tendencia en redes. "Hay muchos que se autodiagnostican. […] Se lo inventan por el simple hecho de seguir la moda o copiarlo…" (P2).

4.2.2. Acceso a través de la familia

Los jóvenes no percibieron al ámbito familiar como espacio seguro para tratar el tema de la SM y consideraron que en él se tiende a ocultar o infravalorar los PSM. "Es más como un secreto a voces familiar. Nadie quiere mencionar en una cena o en una comida familiar "mi hijo, mi madre, mi tía tiene esto" (P6).

Además, opinaron que las familias inculcan un trato restrictivo o benevolente hacia las personas con PSM. "Se muestra más como como cuando vas a un zoo y te dicen que no alimentes a las palomas. […] Más, como una restricción, un trato especial y privado." (P6).

4.2.3. Acceso a través de la escuela

La información proporcionada por los centros escolares fue prácticamente nula, y en las escasas intervenciones, fue superficial y puntual. "En el instituto alguna charla de "existen estos tipos" y ya. Muy por encima y rara vez" (P2). "Yo creo que no tenía ninguna charla ni en el colegio ni en el Instituto" (P5).

4.2.4. Acceso deseado

Además de manifestar interés por la implementación de charlas grupales en las que se vieran tratados temas relacionados con la SM, los alumnos destacaron la interacción con personas con experiencia en PSM como la vía de acceso a información preferente. "Si la gente tuviera como más libertad de decir en alto que tuviera o que tiene un problema, y eso no fuera un problema para el resto, la gente que está alrededor […] yo creo que se educaría." (P6).

Con respecto a la información que desearían conocer, subrayaron las estrategias para proporcionar ayuda y las habilidades de autogestión o autoconocimiento. "Queremos ayudar, pero no sabemos cómo y eso yo lo veo importante que lo cuenten" (P4). "Que te enseñen a buscar tu propia raíz del problema para darle solución" (P2).

4.3. Servicios de apoyo en SM

Los únicos servicios de apoyo en SM que los alumnos conocían pertenecen al ámbito de la sanidad pública o privada, además de los profesionales de la pedagogía. Refirieron recurrir a sus amistades para obtener apoyo y consideraron necesario proporcionar información acerca de los servicios disponibles. "Recurrir a amigos, que es lo que la mayoría de gente hacemos" (P4). "Dar información […] "hay esto, esto y esto", y cómo acceder a ello. […] En los centros, los orientadores, profesores…" (P4).

4.4. Causas de PSM en jóvenes

A la hora de identificar una serie de factores relacionados con la causalidad de la alta prevalencia de PSM en jóvenes, los adolescentes resaltaron:

4.4.1. La presión ejercida por el Sistema Educativo

Los participantes opinaron que desde la escuela se impone un ideal de alumno que invalida lo que difiera del mismo. Consideran que las exigencias impuestas generan sentimientos de inferioridad y malestar emocional. "Desde pequeño te han dicho "tú tienes que llegar a ser tal en la vida y si no llegas, pues eres una mierda". Entonces de ahí pues también salen la ansiedad, el sentirte inferior y todas esas cosas" (P2).

4.4.2. La influencia de las redes sociales

Según los alumnos, las redes sociales presentan una perspectiva idílica de la realidad de cada uno. El consumo de este contenido deriva en sentimientos de inferioridad o infelicidad a causa de la comparación. "Entras a una red social y ves todo caras sonrientes, vidas perfectas y todo… y pues te puede poner en plan: "Joder que bien está todo el mundo menos yo"." (P2). "Es que no puedes consumir nada sin que te afecte" (P6).

4.4.3. El contexto socio-cultural

Según los jóvenes la sociedad está sujeta a numerosos factores estresantes derivados de los estándares impuestos por la cultura. También opinan que nuestro contexto sociocultural incita a la superficialidad, la desconfianza y el individualismo.

"Estás todo el rato con un mono en la espalda gritándote que tienes que hacer esto, tienes que hacer lo otro… la gente te va a ver así […] … y por algún lado sale" (P6). "No te sientes tan confiado, no te sientes con ganas de hablar. El gran problema es que tienes una careta puesta fuera y dentro de tu casa" (P6).

4.4.4. La adolescencia

Una alumna destacó los cambios propios de la adolescencia, especialmente aquellos relacionados con la identidad, como elementos que pueden alterar la SM. "Es un periodo en el que cambiamos mucho […] Intentamos buscarnos un poco a nosotros mismos, identificarnos un poco…" (P4).

4.4.5. Dificultades en la búsqueda de ayuda

Los alumnos percibieron dificultades en el acceso a los recursos de ayuda psicológica debido a los sentimientos de vergüenza asociados a la exposición del problema, a la falta de información y a los elevados costes de los servicios. Estos hechos generan sensación de frustración. "Tuve que salir del armario, por así decirlo, con mi familia […]Hasta que no llegué a ese punto, no puede tratarme" (P6). "No hay información, o cuando hay información no hay medios […] Entonces te ves frustrado y dices joder incluso pidiendo ayuda, no puedo encontrarla" (P6).

4.5. Propuestas de mejora

Los participantes enunciaron una serie de propuestas para reducir los PSM en jóvenes.

4.5.1. Promoción de habilidades socioemocionales

Consideraron necesario implementar acciones que contribuyan con el desarrollo de la autoestima, la empatía, el respeto a la diversidad, el pensamiento crítico, el autoconocimiento y las habilidades de gestión emocional. "Que desde pequeños te enseñasen a no seguir solo un

camino y llegar a un fin concreto, […]que cada uno pudiese tener su camino." (P2). "Que se ejerciera más como un ejercicio de empatía. […] Un gran problema también es como el efecto espectador de la gente" (P6). "Saber cómo lidiar con tu estrés. O sea, como gestión. Una gestión de las emociones mejor, o más introspectiva, del palo: "¿Por qué me está pasando esto?"" (P6).

4.5.2. Núcleos familiares seguros

Otorgaron gran importancia al establecimiento de relaciones familiares seguras y de confianza para tratar el tema de la SM. "Transmitirle (al hijo o hija) confianza y normalidad sobre el tema" (P4). "Si se siente mal (el hijo o la hija) […] que lo diga y buscamos ayuda" (P5).

4.5.3. Prestar atención a los sentimientos de los adolescentes

Consideraron que sus sentimientos son infravalorados debido a su temprana edad y abogaron por concienciar a la sociedad de la necesidad de validar sus preocupaciones y prestar atención a sus necesidades. "Este estigma también que hay como de que los adolescentes no podemos… o los niños no pueden tener problemas TAN graves" (P4). "Minimizarlo…ya…es un problema. […] Parece que, si no eres un niño huérfano, vagabundo, no…no tienes derecho a quejarte o a sufrir" (P6).

4.5.4. Destinar más financiación a la SM

Los jóvenes aumentarían el número de recursos económicos destinados a los servicios de SM y a la formación de los profesionales de esta área. "Tendría que ser accesible para todo el mundo, que lo privado es muy caro y lo público es muy lento" (P2).

4.5.5. Educar para el uso de las redes sociales

Los alumnos encontraron la educación para el correcto uso de las redes sociales como única vía para eliminar los perjuicios que de éstas derivan. Se debería inculcar una visión crítica ante los contenidos consumidos y enseñar a distinguir las publicaciones de las redes sociales de la realidad. Incluso encontraron conveniente limitar su consumo en ciertas edades. "(Educar para el uso de las redes sociales) sería lo único que se podría hacer realmente solucionar el problema de raíz" (P3). "Hacer entender a todo el mundo que lo que ve ahí no es verdad. […]Tener un poco de introspección, de crítica a lo que estás consumiendo" (P6).

4.5.6. Tratar públicamente la SM

Los adolescentes consideraron que la sociedad mantiene una actitud pasiva ante la problemática asociada a la SM. Para solventarlo, encontraron conveniente iniciar una labor de concienciación social para visibilizar los PSM, y plantear espacios en los que se trate abiertamente el tema. "No veo un ruido local generalizado. Creo que el tabú se ha puesto… se ha puesto encima. […] Debería ser más colectivo, que todo el mundo sentara la cabeza y dijera: "Vale, esto realmente es un problema" (P6).

4.5.7. Abordaje educativo de la SM

Los alumnos consideraron conveniente abordar el tema de la SM desde el ámbito educativo, pues con ello se favorecería la normalización del tema, y se adquirirían habilidades emocionales desde edades tempranas. "Si tú tienes información desde pequeño sobre ello, luego más adelante vas a saber más controlar la situación" (P4).

A la hora plantear medidas educativas encontraron oportuno incluir una asignatura específica, incorporar en el equipo docente a un psicólogo, fomentar la implementación de charlas, motivar una interacción en la que tenga cabida la expresión emocional entre los alumnos y evaluar periódicamente el estado emocional del alumnado. "Aparte de más charlas, una asignatura como tal que trate sobre la Salud Mental. Un psicólogo en cada colegio aparte el orientador" (P2).

4.5.8. Grupos de apoyo en SM para jóvenes

Percibieron oportuna la creación de grupos de apoyo en SM destinados a los jóvenes, en los que se facilite la expresión emocional de los participantes y se intercambien experiencias. Estos grupos deberían estar dirigidos por un moderador competente y desarrollarse en un ambiente de confianza y seguridad. Además, habrían de estar reglados para motivar la responsabilidad y el compromiso de los participantes. "Lo colectivizas dentro de un punto seguro para el que todavía no esté tan preparado" (P6)."En un entorno con un moderador, con una persona… pues profesional en ello y cualquiera que quisiese apuntarse, supongo" (P3). "Con gente que te sientas cómodo y te veas capaz de abrirte" (P4).

5. DISCUSIÓN

Los jóvenes no mostraron actitudes ni pensamientos estigmatizantes, lo que puede deberse a su experiencia vivida en PSM y al contacto previo con personas con PSM (Zamorano et al., 2023). Los jóvenes con experiencia en PSM refirieron haber experimentado el estigma y, del mismo modo que los participantes de la investigación de Mayer et al. (2021), la conciencia del etigma social les llevó a ocultar su condición, o aparentar normalidad, y empeoró su situación. Este comportamiento resulta perjudicial para el bienestar y la recuperación, además de dificultar la búsqueda de ayuda y la presencia del apoyo social (Mayer et al., 2021). El reconocimiento del estigma social en el entorno, puede explicar que los participantes con experiencia en PSM presentasen evitación de etiquetado o autoestigma (Mayer et al., 2021). Conviene implementar acciones encaminadas a la desestigmatización de los PSM para facilitar su visibilización y promover la empatía (García et al., 2023).

La principal vía de acceso a información sobre Salud Mental fueron las experiencias personales o de personas cercanas, lo que da muestra de la alta prevalencia de PSM en población adolescente (OMS y UNICEF, 2024). Este hecho justifica necesidad de desarrollar intervenciones encaminadas a mejorar la SM de la población juvenil (McGorry et al., 2025).

La información difundida por las redes sociales no fue valorada positivamente. Del mismo modo que Escandón (2024), los jóvenes consideraron que los contenidos no transmiten una imagen realista de los PSM y pueden contribuir con el mantenimiento del estigma.

El núcleo familiar no fue percibido como un entorno seguro para tratar la SM por emitir actitudes y conductas estigmatizantes. La presencia del estigma en el núcleo familiar puede imposibilitar la búsqueda de ayuda y perjudicar la autoestima y el bienestar emocional, por lo que conviene implementar acciones que acaben con los prejuicios negativos ante los PSM en este ámbito (Ranwa y Arora, 2025).

La escuela tampoco resultó ser una fuente de información valiosa en materia de SM. A pesar de las directrices emitidas por organismos de relevancia como la OMS o UNICEF (2024),

el Sistema Educativo parece no haberse comprometido aún con la mejora de la situación. La escuela se presenta como espacio prometedor para abordar la SM (Zabaleta González et al., 2021). Sería positivo plantear de proyectos de investigación destinados al diseño y la evaluación de intervenciones escolares orientadas a la prevención de PSM y la promoción del bienestar emocional (McGorry et al., 2025). Además, dadas las limitaciones que presentan los docentes en lo que respecta al abordaje de la SM en el aula, convendría motivar la formación de los maestros en esta cuestión (Nygaard et al., 2023).

Dada la gran influencia que la familia y la escuela tienen en las etapas de la infancia y la adolescencia (OMS y UNICEF, 2024), resulta conveniente que ambos agentes participen de manera cooperativa en la planificación e implementación de acciones orientadas a mejorar la SM de los jóvenes (McGorry et al., 2025).

Los jóvenes mostraron preferencia por acceder a información sobre SM a través del contacto con personas con experiencia en problemas emocionales. La interacción con personas con experiencia en PSM se presenta como estrategia prometedora para la reducción del estigma y la adquisición de conocimientos y habilidades relacionados con la SM, por lo que resulta conveniente diseñar y aplicar acciones de este tipo (Kumar et al., 2025).

También mostraron interés por conocer información relacionada con las habilidades de autogestión emocional, el autoconocimiento, las herramientas para apoyar a otras personas y los servicios de SM disponibles. Estos conocimientos y competencias guardan relación con la *Alfabetización en Salud Mental*, un concepto que alude al conjunto de saberes y capacidades que permiten prevenir, detectar y gestionar los PSM (Jorm, 2000). Resulta oportuno implementar intervenciones encaminadas a la promoción de la *Alfabetización en Salud Mental*, especialmente desde el ámbito educativo (Kumar et al., 2025).

Los estudiantes refirieron haber recurrido a sus amistades para buscar apoyo emocional. Aunque este comportamiento sea frecuente, puede retardar o imposibilitar la búsqueda de ayuda profesional (Lynch et al., 2023).

El primer factor causal asociado a los PSM en jóvenes identificado por los participantes fue la presión ejercida por el Sistema Educativo. La incapacidad de satisfacer las demandas exigidas por la escuela puede producir insomnio, sentimientos de angustia, estrés o incapacidad, e incluso derivar en PSM (Corrales Fernández y Gaibor Gonzalez, 2022).

Las redes sociales también fueron percibidas como un factor perjudicial para la SM. Las idílicas realidades difundidas en redes contribuyen a la comparación, especialmente en adolescentes, pudiendo generar insatisfacción corporal, depresión o ansiedad social (Yue y Rich, 2023).

Del mismo modo que Torres Rojas (2018), los alumnos consideraron que el contexto sociocultural actual, caracterizado por ser altamente exigente, y predisponer al individualismo, la inseguridad y la superficialidad, influye en el bienestar psicológico de los ciudadanos.

La adolescencia fue señalada como factor relacionado con la aparición de PSM. Esta etapa vital ha sido reconocida como crítica para el desarrollo de problemas psicológicos debido a los múltiples cambios que en ella acontecen y a la gran influencia que ejercen los factores externos (OMS y UNICEF, 2024). La vulnerabilidad que caracteriza a esta etapa justifica la necesidad de implementar estrategias eficaces de prevención (McGorry et al., 2025).

Finalmente, consideraron que las barreras asociadas al proceso de búsqueda de ayuda contribuían con el malestar emocional de los jóvenes. Los sentimientos de vergüenza vinculados al

estigma y los bajos niveles de *Alfabetización en Salud Mental* tienen una importante influencia en las intenciones de búsqueda de ayuda (Lynch et al., 2023). Es por ello que conviene implementar acciones encaminadas a la reducción del estigma y la promoción de conocimientos y habilidades emocionales (Nazari et al., 2024). Las barreras financieras para costear los servicios también han sido reconocidas como factor limitante en el acceso a los recursos de ayuda (Lynch et al., 2023). Un cuarto de los participantes del estudio de García et al. (2023) reconocieron no haber acudido a terapia por no poder permitírselo.

El alumnado planteó una serie de propuestas sociales y educativas para mejorar la situación.

En primer lugar, se estimó oportuno potenciar el desarrollo de actitudes y habilidades socioemocionales (empatía, respeto, autoconocimiento etc.). Dado que estas competencias actúan como factores protectores ante los PSM (OMS y UNICEF, 2024), resulta conveniente motivar su promoción. Para ello, podría ser positivo implementar acciones dirigidas a mejorar la *Alfabetización en Salud Mental*, puesto que han demostrado ser eficaces en la promoción de la empatía, la conducta prosocial y el automanejo (Olivari y Casañas, 2020).

Reconocieron también la necesidad de construir núcleos familiares de confianza, algo que resulta conveniente teniendo en cuenta que el apoyo familiar desempeña un rol determinante en el proceso de búsqueda de ayuda y recuperación de un PSM (Lynch et al., 2023). Sería positivo en este sentido proporcionar a madres y padres la información necesaria para crear vínculos saludables con sus hijos (García et al., 2023).

Demandaron mayor interés y atención por la SM de los adolescentes, pues del mismo modo que los participantes del estudio de García et al. (2023), consideraron que sus sentimientos eran infravalorados por su temprana edad. Conviene desarrollar proyectos de investigación que permitan clarificar las características y necesidades de los adolescentes en materia de SM, y que sirvan como base para las consecuentes medidas políticas (McGorry et al., 2025).

Abogaron por aumentar los presupuestos destinados a los servicios de SM para garantizar la posibilidad de acceso a toda la comunidad. Autores como García et al. (2023) y McGorry et al. (2025), recomiendan reforzar los servicios de atención sanitaria e incluir la SM en los planes políticos.

Encontraron la educación como única vía para reducir los perjuicios derivados de las redes sociales. Teniendo en cuenta que la alfabetización digital se presenta como factor protector ante las consecuencias negativas derivadas de las redes sociales, conviene implementar acciones que contribuyan con la adquisición de este tipo de conocimientos (Kim y Lee, 2024).

También plantearon limitar el uso de redes sociales en edades tempranas. Sabiendo que los medios digitales pueden ser beneficiosos para la SM (Jafar et al., 2023), conviene plantear otras estrategias de mediación parental para regular su uso (López-De-Ayala et al., 2019) antes que restringirlo por completo.

Percibieron necesario concienciar a la sociedad de la importancia de la SM y apostaron por la visibilización de los PSM en espacios públicos. Podría ser positivo abordar el tema desde los ámbitos educativo, social, laboral, digital … (García et al., 2023). Además, la participación del colectivo de personas con PSM en la vida comunitaria y la creación de espacios para escuchar sus experiencias facilitaría su inclusión efectiva (García et al., 2023).

Defendieron el abordaje educativo de la SM para favorecer la adquisición de habilidades emocionales desde edades tempranas, y consideraron conveniente integrar la SM en las escue-

las. Existen intervenciones como "*The Guide*" (Kutcher et al.,2015), que adoptan un enfoque basado en la inclusión de la SM en el currículum escolar y en los equipos docentes, en lugar de optar por acciones breves y aisladas. Estas acciones han resultado eficaces en la mejora de los niveles de *Alfabetización en Salud Mental*, estigma, e intenciones de búsqueda de ayuda (Nazari et al., 2024). Habiendo quedado reconocido el espacio educativo como contexto ideal para la promoción de la salud por su potencial para generar aprendizajes duraderos (Throuvala et al., 2021), conviene aplicar intervenciones escolares encaminadas a la prevención y promoción de la SM avaladas por la evidencia científica (OMS y UNICEF, 2024).

Finalmente, los alumnos percibieron oportuno crear espacios de reunión y apoyo destinados a jóvenes, reglados y moderados por una persona capacitada. Sus demandas podrían ser satisfechas por medio del Apoyo entre Iguales, una iniciativa basada en la proporción de ayuda que una persona con experiencia en PSM aporta a otras personas que atraviesan dificultades emocionales (Tisdale et al., 2021). Esta medida ha resultado positiva para la recuperación, el empoderamiento, y las relaciones sociales (Tisdale et al., 2021). Sería positivo motivar la creación de grupos de Apoyo entre Iguales dirigidos a adolescentes (Turuba et al., 2023). También sería positiva la difusión de programas como *Acompáñame* (Zabaleta González et al., 2021) para capacitar a las personas con experiencia en PSM para actuar como agentes de apoyo entre iguales.

6. CONCLUSIONES

Los PSM forman parte de la realidad de los adolescentes, quienes pese a no mostrar actitudes o conductas estigmatizantes, han de afrontar los perjuicios derivados de las ideas negativas asociadas a su condición. Es necesario reducir los niveles de estigma a nivel comunitario para evitar empeorar las circunstancias de aquellos que conviven con problemas emocionales.

Las redes sociales, la familia y la escuela no actúan correctamente como fuente de información en materia de SM. Conviene desarrollar intervenciones educativas integrales encaminadas a promover la *Alfabetización en Salud Mental.* Con ello se facilitaría la adquisición de las habilidades necesarias para prevenir, detectar y gestionar los PSM.

Los adolescentes muestran preferencia por acceder a información sobre SM través de la interacción con personas con experiencia en PSM. También demandan obtener información en materia de autogestión emocional, habilidades para apoyar a otras personas y los servicios de SM disponibles. Resulta oportuno planificar y desarrollar intervenciones educativas que apliquen la estrategia del contacto para promover estos saberes y capacidades.

Para los adolescentes, la alta prevalencia de PSM en jóvenes guarda relación con la presión ejercida por el Sistema Educativo, la falsa realidad difundida en redes sociales, el contexto social caracterizado por la alta exigencia y el individualismo, el período de la adolescencia y las dificultades en el acceso a los servicios de SM. Conviene plantear proyectos de investigación encaminados a determinar la influencia de estos factores en el bienestar emocional.

En aras de mejorar la situación podría ser positivo promover habilidades socioemocionales a nivel comunitario y favorecer la constitución de núcleos familiares seguros y de confianza.

Desde el ámbito educativo, conviene implementar propuestas encaminadas a inculcar un uso responsable de los medios de comunicación. Será importante integrar la SM en la realidad escolar a través de propuestas que impliquen al conjunto de la comunidad educativa.

Para dar mayor presencia social a la SM y reducir el estigma conviene favorecer la participación de las personas con PSM en la comunidad, especialmente en los contextos destinados a la promoción del bienestar emocional.

A partir de la constitución de grupos de Apoyo entre Iguales destinados a los adolescentes se facilitará la expresión emocional y el aprendizaje de estrategias de gestión basadas en vivencias reales. Conviene motivar la constitución de estos grupos en los ámbitos educativo y social, y la formación de las personas con experiencia en PSM para gestionarlos.

Las principales limitaciones del presente estudio se relacionan con el número reducido de participantes.

De cara a futuro sería positivo desarrollar estudios encaminados al análisis en profundidad de las características y las necesidades de los adolescentes en materia de SM con muestras más numerosas. Además, resulta oportuno diseñar y evaluar intervenciones educativas para promover la *Alfabetización en Salud Mental* que apliquen la estrategia del contacto. Finalmente, conviene planificar y aplicar formaciones que capaciten a las personas con experiencia en PSM para actuar como agentes de apoyo entre iguales con adolescentes en el ámbito educativo.

REFERENCIAS

Corrales Fernández, H. G. y Gaibor Gonzalez, I. A. (2022). Estrés Académico y su relación con la Resiliencia en Adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(6), 10435–10449. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4140.

Escandón, K. (2024). Toward non-stigmatizing media and language in mental health: Addressing the social stigma of schizophrenia. *Schizophrenia Research, 264*, 491–493. https://doi.org/10.1016/j.schres.2024.01.032

García, B., Briongos, E., Leal, J., Lamata, F., González, N.A. y Campos, T. (2023). *La situación de la Salud Mental en España.* Confederación Salud Mental España y Fundación Mutua Madrileña. https://n9.cl/ne2h7.

Jafar, Z., Quick, J. D., Larson, H. J., Venegas-Vera, V., Napoli, P., Musuka, G., Dzinamarira, T., Meena, K. S., Kanmani, T. R., & Rimányi, E. (2023). Social media for public health: Reaping the benefits, mitigating the harms. *Health Promotion Perspectives, 13(*2), 105–112. https://doi.org/10.34172/hpp.2023.13.

Jorm, A. F. (2000). Mental health literacy: Public knowledge and beliefs about mental disorders. *British Journal of Psychiatry, 177*(5), 396–401. https://doi.org/10.1192/bjp.177.5.396.

Kim, Y., & Lee, M. (2024). Social media use and loneliness among adolescents: the moderating role of media literacy. *Online Information Review.* https://doi.org/10.1108/OIR-12-2023-0664.

Kumar, M. S., Arulvendan, H., Sanjana, G., Priyadharshni, B., Arumugam, C., Durairaj, J., Azariah, F., Sinha, M., Raghavan, V., & Thara, R. (2024). Effectiveness of mental health literacy intervention and contact-based education on knowledge, attitude, and stigma towards mental health among secondary school students in Chennai, South India: A cluster randomized controlled trial. *Asian Journal of Psychiatry, 102*, 104248. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2024.104248.

Kutcher, S., Wei, Y., & Morgan, C. (2015). Successful Application of a Canadian Mental Health Curriculum Resource by Usual Classroom Teachers in Significantly and Sustainably Improving Student Mental Health Literacy. *The Canadian Journal of Psychiatry, 60*(12), 580–586. https://doi.org/10.1177/070674371506001209.

López-De-Ayala, M.C., Martínez-Pastor, E. y Catalina-García, B. (2019). Nuevas estrategias de mediación parental en el uso de las redes sociales por adolescentes. *El Profesional de La Información, 28*(5). http://dx.doi.org/10.3145/epi.2019.sep.23.

Lynch, L., Moorhead, A., Long, M., & Hawthorne-Steele, I. (2023). The Role of Informal Sources of Help In Young People's Access To, Engagement With, And Maintenance In Professional Mental Health Care–A Scoping Review. *Journal of Child and Family Studies, 32*(11), 3350–3365. https://doi.org/10.1007/s10826-022-02498-5.

Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mayer, L., Corrigan, P. W., Eisheuer, D., Oexle, N., & Rüsch, N. (2021). Attitudes towards disclosing a mental illness: impact on quality of life and recovery. *Social Psychiatry And Psychiatric Epidemiology, 57*(2), 363-374. https://doi.org/10.1007/s00127-021-02081-1.

McGorry, P., Gunasiri, H., Mei, C., Rice, S., & Gao, C. X. (2025). The youth mental health crisis: analysis and solutions. *Frontiers in Psychiatry, 15*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1517533.

Nazari, A., Garmaroudi, G., & Rabiei, M. (2024). A systematic review: increasing mental health literacy in students through "The Guide." *Discover Psychology, 4*(96). https://doi.org/10.1007/s44202-024-00219-1.

Nygaard, M. A., Ormiston, H. E., Heck, O. C., Apgar, S., & Wood, M. (2023). Educator perspectives on mental health supports at the primary level. *Early Childhood Education Journal, 51*(5), 851-861. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01346-x.

Olivari, C. y Casañas, R. (2020). Relevancia de la Alfabetización en Salud Mental para adolescentes en tiempos del Covid-19. *Cuadernos de Neuropsicología, 14*(3), 20-26. https://acortar.link/0IhUOB.

Organización Mundial de la Salud y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2024). *La salud mental para los niños y los jóvenes: guía de servicios.* Organización Mundial de la Salud. https://iris.who.int/handle/10665/379114.

Ranwa, R., & Arora, R. (2025). Stigma within families: impact of parental attitudes on youth's mental health. *Mental Health and Social Inclusion.* https://doi.org/10.1108/MHSI-01-2025-0023.

Torres Rojas, E. (2018). Cuestionamientos a la sociedad moderna y criterios contextuales para una discusión de los principios de la educación actual. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, 10*(1), 194-221. https://acortar.link/NuFF2u.

Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., & Kuss, D. J. (2021). Psychosocial Skills as a Protective Factor and Other Teacher Recommendations for Online Harms Prevention in Schools: A Qualitative Analysis. *Frontiers in Education, 6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.648512

Tisdale, C., Snowdon, N., Allan, J., Hides, L., Williams, P., & de Andrade, D. (2021). Youth Mental Health Peer Support Work: A Qualitative Study Exploring the Impacts and Cha-

llenges of Operating in a Peer Support Role. *Adolescents, 1*(4), 400–411. https://doi.org/10.3390/adolescents1040030.

Turuba, R., Toddington, C., Tymoschuk, M., Amarasekera, A., Howard, A. M., Brockmann, V., Tallon, C., Irving, S., Mathias, S., Henderson, J. L., & Barbic, S. (2023). "A peer support worker can really be there supporting the youth throughout the whole process": a qualitative study exploring the role of peer support in providing substance use services to youth. *Harm Reduction Journal, 20*(118). https://doi.org/10.1186/s12954-023-00853-3.

Yue, Z., & Rich, M. (2023). Social Media and Adolescent Mental Health. *Current Pediatrics Reports, 11*(4), 157–166. https://doi.org/10.1007/s40124-023-00298-z.

Zabaleta González, R., Lezcano Barbero, F. y Perea Bartolomé, M. V. (2021). Programas de formación para el apoyo entre iguales en salud mental en España. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines, 38*(2), 183–198. https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.12.

Zamorano, S., Sáez-Alonso, M., González-Sanguino, C. y Muñoz, M. (2023). Social Stigma Towards Mental Health Problems in Spain: A Systematic Review. *Clínica y Salud, 34*(1), 23–34. https://dx.doi.org/10.5093/clysa2023a5.

Capítulo 15. La educación inclusiva a la luz de las limitaciones cognitivas

Pablo Herranz Hernández
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen: Tras un breve apunte sobre la racionalidad en filosofía, en la que se comparan los juicios humanos con los cánones normativos de las ciencias formales o la economía, y unas breves notas sobre otras maneras de abordar la racionalidad, en este trabajo se pasan a considerar otras formas de racionalidad, esta vez desde una perspectiva psicológica. Estas incluyen la terapia racional emotiva y la psicología del procesamiento de la información. Desde esta última, y también desde la psicología social, se analizan algunos fenómenos que, como resultado de un procesamiento rápido y heurístico, dan lugar a sesgos con consecuencias para la cognición social. Tal es el caso de los estereotipos, la correlación ilusoria o la homogeneización del exogrupo, que subyacen a actitudes como el racismo o la xenofobia. A continuación, se examina otro mecanismo cognitivo también rápido e implícito, como la metáfora, con especial énfasis en la metáfora encarnada, que nos permite comprender fenómenos complejos, como los relacionados con la inclusión, en términos de algo más simple. Finalmente, se considera la relevancia de estos mecanismos de procesamiento cognitivo para la educación inclusiva, destacando la importancia de enseñar a los docentes y estudiantes sobre los límites de la cognición en relación con las barreras a la educación inclusiva, como un primer paso hacia la eliminación de las barreras a la verdadera inclusión.

Palabras clave: educación inclusiva, racionalidad, heurística, metáfora

Abstract: After a brief discussion of rationality in philosophy, comparing human judgments with the normative canons of formal sciences or economics, and some brief notes on other ways of approaching rationality, this paper moves on to consider other forms of rationality, this time from a psychological perspective. These include rational emotive therapy and information-processing psychology. From the latter perspective, and also from social psychology, we analyze some phenomena that, as a result of rapid and heuristic processing, give rise to biases with consequences for social cognition. Such is the case with stereotypes, illusory correlation, or outgroup homogenization, which underlie attitudes such as racism or xenophobia. We then examine another similarly rapid and implicit cognitive mechanism, metaphor, with special emphasis on embodied metaphor, which allows us to understand complex phenomena, such as those related to inclusion, in simpler terms. Finally, the relevance of these cognitive processing mechanisms for inclusive education is considered, highlighting the importance of teaching teachers and students about the limits of cognition in relation to barriers to inclusive education, as a first step toward eliminating barriers to true inclusion.

Keywords: inclusive education, rationality, heuristic, metaphor

1. INTRODUCCIÓN

La realidad social constituye un fenómeno complejo con multitud de variables interconectadas que dificultan su comprensión. En relación con la inclusión, la diversidad humana constituye un elemento inherente a dicha complejidad. El sistema cognitivo humano, pese a su pretendida

racionalidad, presenta limitaciones que dificultan captar, con la extensión que requiere tal diversidad, la realidad social. Por ende, al menos conviene conocer los límites de dicha capacidad humana con el fin de iniciar, con un mínimo de prudencia epistemológica, cualquier acción encaminada a abordar la realidad social y su diversidad. De esta manera, para tratar de educar hacia una educación inclusiva hemos de ser conscientes de las limitaciones humanas, con objeto de poder tratar así de paliarlas, en la medida de lo posible.

2. DESARROLLO DEL TEMA

2.1. Racionalidad limitada desde la filosofía

Desde la filosofía griega se viene exaltando la caracterización del ser humano como animal racional. Quizás, dicha atribución que nos hacemos a nosotros mismos como especie sirva a un propósito de mantenimiento de nuestra autoestima como especie, so pena de incurrir en una suerte de especismo. Sin embargo, también se ha relativizado esa presunta capacidad racional, habida cuenta de los límites de nuestra razón, acuñándose términos como el de racionalidad acotada (Simon, 1983), que dejan entrever cómo el ser humano no siempre decide según un canon ideal de racionalidad, como el que dictaminan disciplinas como la lógica, la teoría de la probabilidad o la teoría económica, entre otras. Por si fuera poco, en relación con esa diversidad de criterios normativos sobre la racionalidad, no existe una forma canónica única para evaluar, comparar o validar los juicios humanos.

En ese sentido, no son pocas las formas de entender la racionalidad. Por poner solo algunos ejemplos, la racionalidad se ha entendido como adecuación a la lógica. Pero muchos trabajos empíricos contradicen la pretensión de que los humanos razonemos en consonancia con el cálculo lógico, apuntando hacia la tesitura de que, habida cuenta de los errores humanos manifestados en dichos trabajos empíricos, resulten irrelevantes los principios lógicos a la hora de explicar el razonamiento humano (González-Labra, 2019). También se ha entendido la racionalidad humana como racionalidad instrumental, en un sentido utilitario de saber manipular los medios para conseguir los fines. Racionalidad esta que ha sido criticada por filósofos como los de la escuela de Frankfurt. Tal es el caso de Max Horkheimer (2002), quien considera que en el pragmatismo todo puede acabar convirtiéndose en un mero objeto más de la concatenación de causas y efectos. Otra forma de concebir la racionalidad que, incluso puede parecer extraña es la racionalidad poética, propuesta por María Zambrano, que supone una ampliación de la razón con el fin de alcanzar las profundidades a las que no accede la razón reductiva y que pueda expresarse mediante formas e itinerarios diversos (Matito, 2023).

2.2. La racionalidad limitada desde la psicología

Sin embargo, la racionalidad no ha sido patrimonio exclusivo de la filosofía. No en vano, desde la psicología se ha propuesto, entre otras formas de entenderla, la racionalidad para hacer terapia. De hecho, la terapia racional emotiva de Ellis considera que, tras un evento o situación, se pone en marcha el desarrollo de un sistema de creencias en relación con dicho evento, que son las que dan lugar a pensamientos, emociones y conductas que pueden llegar a ser irracionales. La terapia consiste en establecer un debate de tipo racional con la persona con el fin de refutar

dichas ideas irracionales y reconducirlas hacia otras más racionales y saludables (Venegas, 2023). Así, la terapia racional emotiva considera racionales aquellas formas de pensar que nos hacen sentir bien psicológicamente e irracionales aquellas otras que nos generan ansiedad o depresión, entre otras formas de malestar psicológico. También, desde la psicología cognitiva del procesamiento de la información, se ha estudiado la racionalidad humana. Así, se ha considerado el procesamiento cognitivo humano a la luz de las constricciones estructurales, especialmente de la memoria a corto plazo o memoria de trabajo, tras la propuesta de esta última por parte de Baddeley (2010, como se citó en Barreyro et al., 2017), quien considera la memoria de trabajo un concepto nuclear en psicología cognitiva e involucra a todos los procesos que mantienen activa la información requerida a la hora de realizar otras tareas cognitivas. Dicha estructura de memoria se concibe como un dispositivo con tres componentes, cuya nomenclatura ha sufrido variaciones, pero que hacen referencia a un sistema coordinador central, que coordina a otros dos subordinados, uno de naturaleza visoespacial y el otro de naturaleza lingüística, con capacidad limitada. La memoria de trabajo limita nuestra capacidad racional, al no permitir tener en cuenta a la vez toda la información requerida para razonar, decidir o resolver un problema. Por ejemplo, desde la teoría de los modelos mentales (Johnson-Laird, 2006), se ha propuesto que los humanos, ante una tarea de razonamiento, elaboramos representaciones o modelos mentales de la situación.

Cuando dichas situaciones requieren, para resolverse, la construcción mental simultánea de varios modelos, al ser limitada la capacidad de memoria de trabajo, se ve comprometida la posibilidad de tener en cuenta todos los modelos requeridos, lo que puede traducirse en errores de juicio. En el caso de la inclusión educativa, el estudio de Herranz-Hernández y Sánchez-Beato (2021), pone de relieve que la enseñanza de la disyunción lógica incluyente favorece que los alumnos de entre 10 y 13 años elijan, en mayor medida, respuestas inclusivas ante situaciones sociales presentadas. En concreto, en su estudio, los autores, tras enseñar el operador lógico de la disyunción incluyente (que se entiende como p o q o ambas) y excluyente (que se entiende como p o q, pero no ambas), encontraron que el grupo que recibió dicha instrucción eligió, en mayor medida, respuestas incluyentes. Por ejemplo, ante una situación en la que se presentaba un protagonista chico y se decía que en algún momento de su vida se sentía como hombre y deseaba vestirse como tal y en otros momentos se sentía como mujer, se les planteaba qué sería lo más adecuado, que si siempre fuera vestido y actuara como hombre, si debía hacerlo siempre como mujer o si podría hacerlo unas veces como hombre y otras como mujer, según quisiera en cada momento. Esta última alternativa era la incluyente. Los resultados indicaron que el grupo al que se le enseñó la lógica de la disyunción incluyente y excluyente prefería la opción inclusiva en mayor medida que el grupo de control al que no se le había enseñado nada sobre la disyunción. Cabe tener en cuenta que la disyunción lógica incluyente exige más modelos mentales que la excluyente. Quizá, por defecto, en aras de un procesamiento más económico, tendemos a entender la disyunción como excluyente, puesto que solo requiere dos modelos mentales: 1) P verdadero Q falso; 2) P falso Q verdadero.

Mientras que, por su parte, la disyunción incluyente requiere, además de esos dos modelos mentales, la construcción simultánea, en la memoria de trabajo, de un tercer modelo, con lo que quedarían los dos modelos anteriores más el que recoge la posibilidad de inclusión de ambas (p y q): 1) P verdadero Q falso; 2) P falso Q verdadero; 3) P verdadero Q verdadero.

Por tanto, las limitaciones de la memoria de trabajo y, en general, del procesamiento cognitivo humano, constituyen un fenómeno que constriñe nuestro pensamiento y dificulta tener en cuenta toda la información requerida. En situaciones sociales, habida cuenta de la complejidad informativa inherente a ellas, puede dar lugar a simplificaciones injustas, como ocurre en el caso de los estereotipos. En ellos, el procesamiento heurístico constituye un mecanismo de base que, en aras de un principio de economía cognitiva, nos proporciona pensamientos rápidos, pero que no siempre son certeros, lo cual puede resultar injusto. Así, por ejemplo, el heurístico de representatividad propuesto por Tversky y Kahneman (1974, como se citó en Sánchez Balmaseda, 2019), nos lleva a considerar como más frecuente o probable algo cuando es más representativo de una categoría. De este modo, un juicio basado en la semejanza, aunque a veces funciona a la hora de estimar probabilidades, otras veces sesga nuestros juicios. Consideramos que una persona pertenece a una categoría en función del grado de semejanza o representatividad que nos parezca que tiene con los miembros de dicha categoría. Cuanto más se parezca esa persona o más típica nos parezca respecto a esa categoría más probable consideraremos que pertenezca a ella (Cantero et al., 2022). Como sostiene Ensuncho Hoyos (2022), la mente moderna, que utiliza estos heurísticos, tiene los mismos mecanismos que le permitieron sobrevivir en el Pleistoceno, a pesar de que el mundo actual es muy diferente. Así, seguimos desconfiando de los extraños, pobres, inmigrantes, etc. y en ese miedo se sustentan muchas candidaturas políticas.

También se ha propuesto en la psicología cognitiva, por parte de Tversky y Kahneman (1974, como se citó en Sánchez Balmaseda, 2019), el heurístico de accesibilidad, mediante el cual tendemos a considerar más probable aquello que nos resulta más fácil de recuperar de la memoria a largo plazo, o de imaginar mentalmente. El heurístico funciona muchas veces, puesto que lo más probable o frecuente en el mundo suele ser también más fácil de recuperar o construir. Sin embargo, hay factores que inciden en la frecuencia real de los acontecimientos pero no afectan al recuerdo, mientras que hay factores que influyen en el recuerdo pero no tiene impacto en la frecuencia de los acontecimientos. Por tanto, usar lo que es más fácil de recordar para juzgar la probabilidad a veces puede funcionar, pero puede dar lugar a sesgos. Por ejemplo, cuando el nombre de personas famosas debido a su presencia en los medios nos puede parecer más frecuente en la población de lo que realmente es. Uno de los sesgos que se producen como consecuencia del uso de este heurístico y que tiene relevancia en el mundo social y de cara a la inclusión es el de la correlación ilusoria, descrito por Chapman y Chapman (1967, como se citó en Sánchez Balmaseda, 2019). Dicho sesgo consiste en que cuando hay dos elementos, eventos o sucesos que tienen una elevada asociación cognitiva, por ejemplo, por su distintividad, tendemos a sobreestimar su correlación. Si alguien que pertenece a un grupo étnico minoritario nos atraca puede que consideremos que hay una alta relación entre personas de esa etnia y la comisión de ese tipo de delitos, favoreciendo así el mecanismo de formación de estereotipos y prejuicios sociales (Sánchez Balmaseda, 2019). O, si alguien es muy trabajador tendemos a atribuirle con más probabilidad características morales positivas, aunque no necesariamente las tenga o incluso tenga algunas que vayan contra la moralidad (López et al., 2022).

A estos fenómenos se les une muchas veces la llamada homogeneización del exogrupo, sesgo consistente en considerar más semejantes y homogéneos entre sí a los miembros de un grupo del que no se forma parte, esto es, externo. Por otro lado, se es más consciente de la heteroge-

neidad y diversidad existente entre en el endogrupo, o sea, el grupo del que formamos parte. Las diferencias que se perciben mejor en el endogrupo y con más dificultad en el exogrupo atañen a rasgos de personalidad, valores o actitudes (Etchezahar, 2014). Este fenómeno sesga nuestra cognición social dificultándonos conocer y valorar la diversidad ante personas de otro grupo, so pena de incurrir en actitudes etnocéntricas, que consideran que nuestro grupo cultural es el mejor o incluso el único válido, ignorando y minusvalorando las aportaciones culturales procedentes de otros grupos. Este fenómeno no es independiente de los anteriores. Por ejemplo, al ser víctimas de la homogeneización del exogrupo, podemos tender a considerar que cualquier miembro de esa categoría tendrá una alta probabilidad de tener algún rasgo cuando este forma parte del prototipo de ese grupo al que hemos homogeneizado, promoviendo sesgos en el juicio probabilístico influidos también por el heurístico de representatividad. Es decir, todos estos fenómenos pueden interaccionar y retroalimentarse mutuamente.

El uso de estos mecanismos heurísticos evidencia que nuestra mente gestiona de manera eficiente los recursos, lo cual puede resultar adaptativo. Sin embargo, trae detrás un coste social. Tal y como indica Matute (2019), los sesgos serían la otra cara de los heurísticos y pese a su carácter adaptativo, pueden resultar atajos peligrosos que nos lleven a errores con cierta gravedad. Tal es el caso de las injusticias sociales que se cometen y tienen como base cognitiva el uso de dichos heurísticos. Sin embargo, es importante no olvidar que no debemos simplificar fenómenos sociales como el etnocentrismo, el racismo, la xenofobia, el sexismo y un largo etcétera, considerándolos exclusivamente en términos de heurísticos, estereotipos y demás mecanismos cognitivos. Dichos mecanismos cognitivos suponen una forma económica y muchas veces superficial de procesar la información que está detrás de estos fenómenos sociales, pero ello no nos debe hacer olvidar que hay otras variables de tipo económico, ideológico, político, sociológico, etc., que resultan fundamentales como contribuciones hacia una comprensión lo más cabal posible de aquellos fenómenos.

2.3. El caso de la metáfora y la cognición corporeizada

Tal y como se acaba de ver, el uso de un procesamiento heurístico, económico, con poco esfuerzo cognitivo y, por ende, poca consciencia del mismo, conlleva que muchas veces dichos mecanismos y sus efectos resulten implícitos y automáticos, con un bajo nivel de consciencia. Un caso particular de mecanismo cognitivo de procesamiento que nos permite entender lo complejo a través de lo más simple o accesible lo constituye la metáfora. De hecho, muchas veces usamos la metáfora sin ser conscientes de que lo estamos haciendo o de que eso que pensamos es una metáfora o tiene origen metafórico, dado su carácter implícito. Se habla muchas veces, en ese orden de cosas, de las metáforas muertas, lo cual resulta curioso al constituir asimismo una forma metafórica de concebir las propias metáforas y su proceso de utilización por una comunidad lingüística.

La metáfora nos permite entender una cosa en términos de otra. Un dominio de conocimiento, denominado meta u objetivo, que por su carácter complejo e inaccesible cuesta comprender se metaforiza en términos de otro dominio, llamado fuente o base, que resulta más conocido, sencillo. A veces, incluso este dominio es más accesible porque ni siquiera precisa tener un formato proposicional y amodal, sino que resulta más accesible por estar vinculado a la per-

cepción o a la acción motora, lo cual permite procesar la información compleja de manera más económica (Banaruee et al., 2019). Un ejemplo lo constituye la comprensión metafórica de las emociones. Las emociones constituyen fenómenos complejos que involucran la integración de muchos procesos y variables. Para concebirlas, muchas veces echamos mano de metáforas, como cuando las entendemos en términos de colores, que nos resultan más accesibles perceptivamente (Jonauskaite et al., 2020) o cuando hablamos de la luz u oscuridad para referirnos a nuestros estados emocionales o incluso a lo moral, como cuando se dice en alguna religión que Dios ilumina (Littlemore et al., 2023).

Consiguientemente, existen metáforas en las que al dominio fuente se accede de primera mano, a través del propio cuerpo, mediante la percepción o la acción. Por ende, se las ha incluido dentro de la corriente denominada cognición corporeizada, que establece que las personas accedemos y construimos el significado de aquello más complejo con base en experiencias motoras, propioceptivas o perceptivas a las que accedemos directamente. Un ejemplo de esta metáfora corporeizada relevante para el caso de la inclusión lo constituye el estudio de Zhong y Leonardelli (2008), quienes pidieron a un grupo de los participantes de su estudio que tratasen de recordar alguna situación de su vida en la que anteriormente se sintieran excluidos socialmente, mientras que a otro grupo les pidieron que recordaran alguna situación previa de su vida en la que se hubieran sentido incluidos. Tras esta tarea, a ambos grupos les pidieron que estimasen la temperatura que creían que había en la habitación donde habían hecho la tarea. Los resultados indicaron que aquellos a quienes se les pidió recordar la situación de inclusión hicieron una estimación de la temperatura 5º C más elevada que aquellos que tuvieron que recordar una situación personal de exclusión social.

Ejemplos como estos ponen de relieve que la metáfora constituye un mecanismo de procesamiento cognitivo muy arraigado en el ser humano y que posibilita una cognición económica y rápida. Sin embargo, en línea con las limitaciones que se han venido apuntando acerca de estos mecanismos económicos, heurísticos, automáticos, implícitos, etc., la metáfora, pese a constituir un recurso educativo muy potente en diversos niveles educativos y en diferentes áreas curriculares (Portela et al., 2022), no está exenta de estos límites y de ese carácter implícito. El alcance de una metáfora es siempre limitado, aunque dichos límites y su búsqueda pueden utilizarse como recurso educativo a la hora de proponer que los alumnos propongan analogías y las discutan en el aula, así como debatan sobre sus posibles límites, por ejemplo.

2.4. Limitaciones de cara a una educación inclusiva

Tras este breve recorrido por los límites de la racionalidad humana derivados, en gran medida, de un procesamiento rápido, heurístico, superficial, automático e implícito se ha podido entrever cómo ciertas cogniciones, actitudes o valores que atañen a la inclusión se pueden ver constreñidos por esa racionalidad acotada o esa cognición que, en aras de una gestión eficiente, corre el riesgo de simplificar, estereotipar, prejuzgar, metaforizar parcialmente, etc., la comprensión de fenómenos sociales que exigen una caracterización más cabal, completa y conllevan un mayor esfuerzo que no debe escatimarse.

Cuando se habla de educación inclusiva, son muchas las barreras que se han descrito en ese ámbito. También abundan las clasificaciones de las mismas, aunque las limitaciones de la

racionalidad y de la cognición expuestas más arriba entrarían dentro de las llamadas barreras culturales (Covarrubias, 2019), existiendo otras como las de tipo político o práctico. Habida cuenta de la existencia de todo tipo de barreras, apremia la obligación de que las instituciones educativas busquen el acercamiento incesante y quizá inacabado hacia una educación inclusiva. Acercamiento que pasa por el intento de romper barreras hacia la presencia, participación y aprendizaje del alumnado (Leiva, 2020). Habida cuenta de que las barreras pueden proceder del grupo de iguales en el aula, del docente o incluso de otros agentes educativos, resulta imprescindible que los docentes muestren en el entorno del aula actitudes favorables hacia la inclusión, dado que dichas actitudes palían o incluso previenen los estereotipos y prejuicios (Nieto y Moriña, 2021). Pero para ello, un requisito necesario es reconocer la diversidad cultural en términos de ventajas por parte del docente, lo cual pasa porque el docente reconozca que los exogrupos constituyen una rica fuente de valores o creencias diferentes a las del propio endogrupo (Nguyen y Boreczky, 2022). Tal apertura hacia otras culturas supone una competencia que posibilita ser capaz de confiar en la propia capacidad para formar relaciones comunicativas con el otro y exige superar actitudes etnocéntricas (Mera Lemp et al., 2024). Esta competencia choca diametralmente con el fenómeno de la homogeneización del exogrupo, que se comentó más arriba. Asimismo, choca con la estereotipación de dichos grupos, así como de otros fenómenos también comentados como el de la correlación ilusoria. De ahí la importancia de que los docentes conozcan dicho fenómeno, como primer paso y con el fin de poder estar en disposición de adquirir esas competencias de apertura hacia otras culturas, como fuentes de riqueza en conocimientos, valores y demás componentes culturales. De esa forma, a la vez que se favorece una mayor competencia en el profesorado que se transmitirá al alumnado, se enriquecen todos los miembros de todas las culturas a título personal, pero también desde el punto de vista de la convivencia. La adquisición de tales competencias de apertura y sensibilidad hacia otras culturas por parte de, en primer lugar, del profesorado y después del alumnado.

3. CONCLUSIONES

Los mecanismos y fenómenos aquí considerados mantienen una estrecha relación con el principio de economía cognitiva propio del procesamiento heurístico. A todos ellos les acompaña una racionalidad acotada en la que, según Simon (1983), la persona piensa, decide y soluciona problemas de una manera subóptima, dadas dichas limitaciones de procesamiento, principalmente en relación con aquellas que se refieren a la memoria de trabajo. Se han examinado algunos procesos y mecanismos descritos por la psicología cognitiva, por la psicología social, así como por el enfoque de la cognición corporeizada, como es el caso de los modelos mentales, el uso de mecanismos heurísticos, como el de representatividad y el de accesibilidad, con sus consecuentes sesgos, la homogeneización del exogrupo y el uso de metáforas, haciendo hincapié en un tipo de las mismas, como las corporeizadas. A través de todos ellos se ha tratado de reflejar las limitaciones cognitivas y su posible papel también limitador en la cognición social, con su consecuente efecto en las actitudes, valores y juicios sociales. Asimismo, se ha puesto de relieve el carácter implícito que subyace a muchos de estos mecanismos y procesos.

Por todo ello, no conviene olvidarse de que muchas de las barreras hacia la inclusión pueden proceder de limitaciones de procesamiento cognitivo como las aquí presentadas. Dichas barre-

ras están también, en tanto que seres humanos, en el profesorado, equipos directivos y resto de agentes educativos. Por ende, las y los profesionales de la educación no debemos perder de vista la existencia de dichas limitaciones como un paso previo hacia la erradicación de barreras a la inclusión. En ese sentido, el presente trabajo pretende comulgar con ese desplazamiento de las barreras, que no son solamente exclusivas del aprendiz, sino también del profesorado, quien no está exento de originar discriminación, siquiera de forma implícita e inintencionada, dado el papel que tiene en la socialización del estudiantado (Zanga y De Gioannis, 2023).

En esa línea, mediante el presente trabajo se ha intentado poner sobre el tapete las limitaciones cognitivas que, como educadores, pueden estar dificultando una verdadera educación inclusiva. Es fundamental hacerlas visibles si se pretende erradicarlas o, como mínimo, paliar su efecto pernicioso de cara a la inclusión. Mediante la conciencia de dichas limitaciones en los mecanismos cognitivos de dichas barreras, podremos intentar comprenderlas mejor, como paso previo a la hora de fomentar una cultura inclusiva.

REFERENCIAS

Banaruee, H., Khoshsima, H., Zare-Behtash, E., y Yarahmadzehi, N. (2019). Reasons behind using metaphor: A cognitive perspective on metaphoric language. *NeuroQuantology; 17*(3): 108–113. doi: 10.14704/nq.2019.17.03.2001

Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Álvarez-Drexler, A., Formoso, J., & Burin, D. I. (2017). Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el rol de la memoria de trabajo y el conocimiento previo específico. *Suma Psicológica, 24*(1), 17- 24. https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.09.002

Cantero, M. C. T., Rodríguez, C. V., Gelabert, M. M. A., & Velikova, M. D. (2022). *Introducción a la psicología social y los procesos psicosociales*. Universidad Miguel Hernández.

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. Trujillo Holguín, A. Ríos Castillo y J. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la nueva escuela mexicana* (p.p. 135-157). Editorial de la Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.

Ensuncho Hoyos, C. F. (2022). Atajos heurísticos en las decisiones políticas. *Entramado*, *19*(1), e-8730. https://doi.org/10.18041/1900- 3803/entramado.1.8730

Etchezahar, E. (2014). La construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social. *Ciencia, docencia y tecnología*, (49), 128-142. http://ref.scielo.org/j38924

González Labra, M. J. (2019). Psicología del razonamiento. En M. J. González Labra (2019), (Ed.). *Psicología del Pensamiento.* UNED. Sanz y Torres.

Herranz Hernández, P., & Sánchez-Beato, M. D. R. (2021). Teaching Inclusive Values through the Inclusive Logical Disjunction. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *19*(54), 392-416. https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i54.3702

Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.

Johnson-Laird, P. N. (2006). *How we reason*. Oxford University Press.

Jonauskaite, D., Abu-Akel, A., Dael, N., Oberfeld, D., Abdel-Khalek, A. M., Al Rasheed, A. S., … & Mohr, C. (2020). Universal patterns in color-emotion associations are further shaped by linguistic and geographic proximity. *Psychological Science*, *31*(10), 1245-1260. https://doi.org/10.1177/0956797620948810

Leiva, J. (2020). La educación intercultural e inclusiva: transformar mentalidades y contextos para el cambio y la innovación educativa. En L. Ortiz y J. J. Carrión (Eds.), *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro* (pp. 195-202). Dykinson.

Littlemore, J., Bolognesi, M., Julich-Warpakowski, N., Danny Leung, Ch., and Pérez Sobrino, P. (2023). *Metaphor, Metonymy, The Body and the Environment: an Exploration of the Factors that Shape Emotion-Colour Associations and Their Variation Across Cultures*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009042468

López, S. C., Jimeno, A. P., & Bilbao, I. E. (2022). ¿ Por qué el trabajo duro de una persona funciona como heurístico de su carácter moral?. *Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación*, *19*(1), 128-143. https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v19i1.4379

Matito, M. S. (2023). La razón poética en María Zambrano. *El Búho, 26*, 145.

Matute, H. (2019). *Nuestra mente nos engaña. Sesgos y errores cognitivos que todos cometemos*. Shackletonbooks.

Mera-Lemp, M.-J., Torres-Vallejos, J., y Guglielmetti-Serrano, F. (2024). La amenaza cultural y la actitud de los docentes chilenos hacia la multiculturalidad en la escuela: el rol de la ansiedad exogrupal y la sensibilidad intercultural. *Revista Española de Pedagogía, 82* (289), 607-625. https://doi. org/10.22550/2174-0909.4038

Nguyen, L. A., y Boreczky, Á. (2022). Diversity and Hungarian teachers' views on nationalism, migration and multiculturalism. *Intercultural Education, 33*, 264- 281. https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2070376

Nieto, C. y Moriña, A. (2019). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero, 52*(4), 29-49. https://doi.org/10.14201/scero20215242949

Portela, M. P., Salica, M., Sawicki, L. C., Fernández, C. y Olguín, V. (2022). Las analogías y las metáforas como recursos para la enseñanza y aprendizaje: una revisión sistemática. *Perspectivas en Psicología*, *19*(2), 84-106. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9086496

Sánchez Balmaseda, P. (2019). Razonamiento Probabilístico [Probabilistic Reasoning]. En M. J. González Labra (Ed.), *Psicología del Pensamiento* (pp. 141-186). Sanz y Torres.

Simon, H. A. (1983). *Reason in human affairs*. Standford University Press.

Venegas, C. A. C. (2023). La terapia racional emotivo conductual y el tratamiento de las adicciones: fundamentos y estrategias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *26*(2).

Zanga, G., y De Gioannis, E. (2023). Discrimination in grading: A scoping review of studies on teachers' discrimination in school. *Studies in Educational Evaluation, 78*, 101284. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101284

Zhong, C. B., & Leonardelli, G. J. (2008). Cold and lonely: Does social exclusion literally feel cold?. *Psychological Science, 19*, 838-842. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02165.x

Capítulo 16. La Sociología, ¿un saber (im)prescindible en la formación inicial del profesorado en la sociedad actual? Percepciones del alumnado

María Jiménez-Delgado
Marta Monllor-Jiménez
Universidad de Alicante (España)

Resumen: En un contexto marcado por profundas transformaciones sociales y crecientes desigualdades, este estudio se interroga sobre el lugar que ocupa la Sociología en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y si puede considerarse un saber prescindible o, por el contrario, imprescindible. A través de una experiencia de investigación sociológica desarrollada en la asignatura "Cambios sociales, culturales y educación" del primer curso del Grado en Maestro/a en la Universidad de Alicante, se analizaron las percepciones del alumnado mediante narrativas autobiográficas y dinámicas participativas. Los resultados revelan que el conocimiento sociológico contribuye de manera significativa a desarrollar una conciencia crítica sobre las relaciones entre biografía, contexto social y práctica educativa. El alumnado valora especialmente la capacidad de la Sociología para articular niveles de análisis micro, meso y macro, y para promover una actitud reflexiva y autónoma en su identidad docente. En contraste con enfoques psicologizantes y tecnicistas, las y los estudiantes perciben el conocimiento que les ha proporcionado la única asignatura con contenido sociológico, como una herramienta clave para comprender la complejidad educativa desde una perspectiva situada, compleja y comprometida. Se concluye que su incorporación en los planes de estudio no sólo es relevante, sino esencial, si se aspira a una formación docente orientada a la equidad, la democracia y la justicia social.

Palabras clave: sociología de la educación, formación inicial del profesorado, percepciones de los estudiantes, relatos autobiográficos, enseñanza primaria

Abstract: In a context marked by profound social transformations and growing inequalities, this study explores the role of Sociology in the initial training of Primary Education teachers, questioning whether it should be considered dispensable or, on the contrary, essential. Through a sociological research experience carried out in the course "Social and Cultural Change and Education" during the first year of the Primary Education Degree at the University of Alicante, students' perceptions were analyzed using autobiographical narratives and participatory dynamics. The results reveal that sociological knowledge significantly contributes to the development of a critical awareness of the relationships between biography, social context, and educational practice. Students particularly value Sociology's ability to articulate micro, meso, and macro levels of analysis and to foster a reflective and autonomous attitude in their emerging teaching identity. In contrast to psychologizing and technicist approaches, students perceive the knowledge provided by the only course with sociological content as a key tool for understanding educational complexity from a situated, critical, and socially engaged perspective. The study concludes that incorporating Sociology into teacher education curricula is not only relevant but essential if the goal is to promote teacher training committed to equity, democracy, and social justice.

Keywords: sociology of education, initial teacher education, student perceptions, autobiographical narratives, primary education

1. INTRODUCCIÓN

La revisión de los planes de estudio del Grado en Maestro/a de Educación Primaria ha reabierto el debate sobre el lugar de la sociología en la formación docente. Este apartado pretende reflexionar sobre las consecuencias de su posible exclusión, así como sobre el valor formativo y transformador del saber sociológico en contextos educativos atravesados por las desigualdades.

1.1. La situación de la sociología en los Planes de Estudio

Una revisión sistemática de los planes de estudio correspondientes al Grado en Maestro/a de Educación Primaria ofertados en todas las Facultades de Educación de las universidades españolas permite constatar un dato revelador: la formación en sociología representa, en promedio, apenas un 2,5 % del total del grado, lo que equivale a aproximadamente 6 créditos de los 240 que lo conforman, es decir, una única asignatura en el título que acredita para ejercer la profesión de docente de Educación Primaria. Este hecho evidencia el lugar periférico que ocupa el saber sociológico en la formación inicial del profesorado (Fernández-Esquinas y Domínguez, 2021). Tal marginalidad no es un fenómeno casual. Pero, ¿por qué se produce? ¿Cuáles son sus causas y sus consecuencias? ¿Qué dicen al respecto las y los estudiantes sobre su carácter (im) prescindible después de cursar la asignatura de Sociología de la Educación?

En el contexto educativo español actual, se constata un déficit estructural que afecta directamente a la calidad formativa del profesorado: la ausencia o mínima presencia de la sociología en los planes de estudio, tanto en la enseñanza no universitaria como en la formación inicial del profesorado. Esta exclusión no es circunstancial, sino que responde a una tendencia sostenida en el tiempo que ha venido reduciendo progresivamente el espacio de este saber crítico. Como afirman Beltrán-Llavador, García-Calavia y Hernàndez-Coscollà (2023), desde la entrada en vigor de la LOMCE (2013), la sociología fue eliminada casi por completo del currículo de secundaria, salvo en Cataluña, donde se mantiene como materia optativa (García-Calavia, 2016; Beltrán & García-Calavia, 2021).

La práctica desaparición de la sociología en la enseñanza no universitaria se ha visto recientemente acompañada por propuestas de reforma que amenazan también su lugar en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria (Celorrio, 2023; Jareño et al., 2023). Esta tendencia ha generado una respuesta argumentada de sociedades científicas como la Federación Española de Sociología (FES), de su Comité de Investigación en Sociología de la Educación (CI13) y de prácticamente todos los departamentos de Sociología de las universidades españolas, que han alertado sobre los riesgos que conlleva formar docentes sin conocimientos fundamentales sobre las estructuras sociales y sus dinámicas de reproducción de desigualdades.

1.2. La paradoja de una educación sin sociedad

La enseñanza de la sociología al alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Primaria nos puede brindar una oportunidad para facilitar herramientas de aprendizaje significativo e investigación transformativa en el aula (Rivas-Flores, 2021), pero también, como ya señalara Pierre Bourdieu (2000), la sociología hace visibles mecanismos sociales que, por su eficacia simbólica, dependen de su invisibilidad. La sociología puede así constituir una disciplina que

incomoda, que perturba, precisamente porque ilumina los aspectos menos evidentes y más estructurales de la vida social, desvelando dinámicas profundas que a menudo contradicen nuestras creencias más arraigadas. Pensamos, sentimos y actuamos guiados por lógicas sociales que escapan a nuestra conciencia inmediata, pero que condicionan nuestras trayectorias vitales. La tarea de la sociología consiste, precisamente, en sacar a la luz estos mecanismos invisibles.

Esta capacidad de desvelamiento es enormemente útil para comprender todos los procesos socioeducativos de modo que puedan tomarse decisiones en beneficio de un aprendizaje amplio y profundo en la infancia, superando las desigualdades de clase, género, origen nacional o étnico, sin embargo, parece chocar con las resistencias que plantea su inclusión en los procesos de formación docente, tal y como se evidenció en la reciente propuesta de reforma de los planes de estudio, donde su presencia fue cuestionada, y en la actual propuesta de 2025 de los respectivos Libros Blancos del Grado de Maestra/o de Educación Infantil y de Educación Primaria. En el caso del borrador propuesto por uno de los grupos de expertos encargado de la redacción del mismo, que ha estado hasta principios de junio en proceso de alegaciones, se expresa que respecto a la incorporación de la Sociología de la Educación en Educación Primaria se puede considerar que los docentes de Educación Primaria tienen que trabajar con alumnado muy diferente, fruto de la diversidad social, económica, cultural y formativa. Continúa afirmando que, en una primera aproximación, podríamos considerar que el personal docente no sólo debe saber didáctica de las áreas que imparten, cuestiones de didáctica general, organización escolar y del seguimiento académico (tutorización), sino también conocer las circunstancias sociales, económicas o culturales de las alumnas y los alumnos a los que enseñan. El documento reconoce que, entre los objetivos del Grado hay uno que podría relacionarse con la Sociología y la Sociología de la Educación que es el que hace referencia a valorar la importancia de los factores sociales y familiares, y su incidencia en los procesos educativos. No obstante, el texto continúa diciendo que, aunque la Sociología de la Educación ofrece aportes clave para comprender el sistema educativo, la estratificación social, la equidad o la función de los agentes de socialización, no debe olvidarse que el sistema es diseñado por la sociedad en su conjunto. Aun reconociendo la relevancia de estos enfoques, las funciones del profesorado de Educación Primaria se centran en impartir el currículo establecido, donde no se incluyen contenidos específicos de Sociología, y en tutorizar al alumnado, tareas que requieren formación especializada en competencias pedagógicas propias del nivel educativo (Conferencia de Decanas y Decanos de Educación [CoDE], 2025).

Es especialmente revelador este último párrafo en el que se evidencia la concepción individualista de la educación, que pretende convertirla en una cuestión técnica y procedimental en manos de especialistas, que reducen la complejidad social a acciones concretas individuales, olvidando que educar implica en última instancia y principalmente la creación de vínculos sociales que nos permiten desarrollar nuestra humanidad, y esto siempre ocurre en contexto sociales muy distintos que es preciso analizar y conocer. Si bien la CoDE, se centra en las funciones docente y tutorial, parece olvidar que una de las finalidades de la educación primaria es facilitar el hábito de la convivencia fomentando el desarrollo integral del alumnado y que entre los objetivos de la misma destacan: la preparación para el ejercicio activo de la ciudadanía, desarrollar hábitos de sentido crítico, conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación, o favorecer el desarrollo social del alumnado (LOMLOE, 2020).

Se trata, probablemente, de una reacción institucional y social ante un saber que, por su propia naturaleza crítica, desafía el statu quo y obliga a replantearse certezas asumidas. Prescindir del conocimiento sociológico en la formación de maestras y maestros equivale a privarles de herramientas fundamentales para interpretar críticamente los procesos sociales en los que se insertan las prácticas educativas. Esto supone ignorar dimensiones esenciales como la clase social, el género, el origen étnico, la experiencia migratoria, el contexto territorial (rural o urbano), o la brecha digital, todas ellas atravesadas por lógicas de desigualdad que configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.3. La pedagogía y la sociología críticas

Desde una perspectiva crítica y humanista, la formación del profesorado debe orientarse hacia la formación de maestras y maestros como intelectuales transformativos, en el sentido propuesto por Henry Giroux (2001), es decir, profesionales capaces de cuestionar críticamente las condiciones sociales existentes y de intervenir pedagógicamente en ellas desde una posición ética y comprometida. Esto exige, como planteaba ya hace casi cien años John Dewey (1938), comprender que educar es, sobre todo, aprender a pensar: a problematizar, a interpretar la experiencia y a transformarla en conocimiento significativo. En esta línea, la formación inicial debe incorporar una praxis fundamentada en la investigación-acción, como proponen Carr y Kemmis (1988), entendida no solo como metodología, sino como compromiso con la transformación reflexiva de la práctica. Esta praxis se enriquece si el futuro docente desarrolla la imaginación sociológica (Mills, 1959), que le permite vincular biografía y estructura, experiencia personal y contexto sociohistórico. A su vez, en diálogo con esta perspectiva, Hartmut Rosa (2019) plantea que educar es posibilitar experiencias de resonancia, de conexión viva y significativa con el mundo y consecuentemente con los otros, porque el aprendizaje siempre es social, siempre es un diálogo con lo distinto a lo propio, lo cual requiere que el docente comprenda las condiciones sociales que permiten o inhiben esos vínculos. Así, una formación sociológica crítica, integrada con una pedagogía relacional, se vuelve imprescindible para formar profesionales capaces de pensar, sentir y actuar en un mundo desigual y en constante transformación.

En esta misma línea, Michael Apple (2006) subraya que la formación del profesorado no puede ser neutral: debe orientarse hacia la creación de una educación democrática, crítica y emancipadora, donde los y las docentes reconozcan las relaciones de poder que atraviesan el currículo, la escuela y la sociedad. Todo ello evidencia que la formación sociológica crítica no es accesoria, sino constitutiva de una pedagogía transformadora (Connell, 2006).

En este contexto de invisibilización del saber sociológico en la formación docente, cobra especial relevancia el marco teórico propuesto por el sociólogo alemán Hartmut Rosa y su noción de *resonancia*, entendida como una forma de relación viva y recíproca con el mundo. Para Rosa (2019), una escuela que aspire a ser espacio de resonancia debe generar vínculos significativos entre el alumnado, los contenidos y las instituciones educativas, configurando lo que él denomina el "triángulo de la resonancia". En este triángulo, el rol del docente es esencial: es el mediador y un referente fundamental que puede hacer vibrar el contenido y conectarlo con la biografía y el contexto de cada niña y cada niño. Sin embargo, la formación que le permite tener la capacidad de hacer las cosas bien, como un buen artesano, no puede improvisarse:

comprende un capital social que incluye conocimientos y habilidades que se transmiten a través de la interacción social y que exige un saber profundo sobre las dinámicas sociales, sobre cómo las estructuras de clase, género, etnia o territorio configuran las trayectorias vitales del alumnado y modulan sus posibilidades de resonar con la escuela. Desde esta perspectiva, la formación sociológica proporciona herramientas indispensables para que el profesorado pueda crear condiciones de resonancia auténtica, evitando que la relación pedagógica se transforme en una experiencia muda o alienante. Solo desde una comprensión crítica de la sociedad pueden emerger docentes capaces de leer el mundo junto a su alumnado y de promover experiencias educativas con sentido.

En este marco, el equipo docente responsable de la asignatura "Cambios sociales, culturales y educación" de Sociología de la Educación, asignatura de formación básica de primer curso del Grado en Maestro/a de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, llevó a cabo un ejercicio de análisis centrado en identificar las contribuciones específicas y significativas de esta materia de 6 créditos, en relación con las otras nueve cursadas durante el mismo año académico, que en conjunto suman 54 créditos.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A la luz de este escenario, cabe preguntarse: ¿cómo se puede concebir una formación docente que ignore el papel constitutivo de lo social en la vida escolar? ¿Es posible educar sin comprender la sociedad? Esta cuestión remite, como bien se ha señalado (Feito, 2022), a interrogantes aún más profundos: ¿a qué tipo de sujeto se pretende educar? ¿Qué tipo de docentes y ciudadanos se están formando cuando se margina el conocimiento sociológico en los procesos de formación inicial? Como plantea la UNESCO (2015), si consideramos la educación como un bien común, la sociología se vuelve un saber imprescindible: no sólo por su capacidad analítica, sino por su potencial transformador, al permitir que los futuros docentes se reconozcan como sujetos críticos, capaces de leer su contexto y actuar sobre él.

En este trabajo, se pretende poner el foco en la percepción que tienen sobre estas cuestiones los estudiantes del Grado de Maestra/o de Educación Primaria al finalizar el primer curso y la única asignatura de Sociología contenida en el Plan de estudios: Cambios sociales, culturales y educación, asignatura de formación básica de sociología de la educación, perteneciente al módulo Sociedad, familia y educación.

Esta cuestión central se sintetiza en las dos siguientes que son las preguntas de investigación que se abordan en este trabajo:

¿Qué te ha aportado (conocimientos, aptitudes, competencias, herramientas, habilidades, actitudes) esta asignatura de forma distintiva respecto a las nueve restantes del curso académico?

¿En qué aspectos consideras que es útil en tu futuro profesional como maestra o maestro?

3. METODOLOGÍA

Este estudio se aborda utilizando una metodología cualitativa, puesto que resulta especialmente interesante para objetos de estudio como fenómenos "con los que los individuos, grupos o colectivos de pertenencia o referencia elaboran, interpretan y se apropian del sentido y significado de las interacciones y acontecimientos en los que participan" (Verd y Lozares, 2016, p.40).

Se apoya en una estrategia de análisis de contenido cualitativo, principalmente aplicada a la opinión y a la percepción que tiene el alumnado sobre el aprendizaje obtenido de su participación en la asignatura. Esta técnica resulta adecuada para examinar percepciones subjetivas desde una perspectiva interpretativa, al permitir desentrañar los marcos simbólicos, normativos e ideológicos que subyacen a sus discursos y prácticas (Krippendorff, 2004).

3.1. Recogida de la información

Para la recogida de información se usaron fuentes primarias extraídas de las reflexiones del alumnado mediante las siguientes herramientas: taller participativo, relato autobiográfico y relato narrativo anónimo a partir de cuestiones abiertas.

En este sentido, el taller participativo se plantea como un espacio en el que el diálogo y el intercambio de ideas permiten la elaboración colectiva de conocimiento por parte de las y los estudiantes (Martí, Montañés y Rodríguez-Villasante, 2002). El aula, en consecuencia, se concibe no sólo como un lugar de aprendizaje formal, sino como un entorno dinámico de encuentro, donde se cultiva la convivencia, la escucha activa y la reflexión compartida. Desde esta perspectiva, se convierte en una herramienta metodológica fundamental dentro de la investigación participativa, ya que posibilita la implicación directa del alumnado en la construcción del saber. Esta forma de abordar el proceso investigativo promueve la generación de conocimientos arraigados en la experiencia vivida, es por esto que se considera transformativa. Asimismo, favorece el desarrollo de una mirada crítica sobre la realidad. Por otra parte, contribuye a democratizar el acceso a la producción de conocimiento, al reconocer el valor de las voces estudiantiles como fuentes legítimas y relevantes para la comprensión del fenómeno investigado. Así, de manera síncrona, durante las últimas sesiones de la asignatura *Cambios sociales, culturales y educación* se pidió al alumnado que definiese en una palabra o frase qué habían aprendido durante el transcurso de su paso por la asignatura.

En el marco de las actividades previstas por la programación docente de la asignatura, las y los estudiantes llevaron a cabo además una indagación narrativo-biográfica centrada en sus propias trayectorias escolares y experiencias vitales, ofreciendo una aproximación a lo largo del tiempo. "El objetivo es siempre obtener un conjunto articulado de informaciones que se despliegan a lo largo del tiempo [„„]. Esta extensión no tiene por qué abarcar toda la trayectoria vital de una persona, pero […] puede abarcar la vida de varias generaciones" (Verd y Lozares, 2016, p. 186). Esta propuesta, guiada por los contenidos trabajados en clase desde una óptica sociológica, permitió al estudiantado mirar retrospectivamente su recorrido por el sistema educativo, reconociendo los factores sociales que han influido en su propio proceso formativo.

La técnica narrativo-biográfica se reveló, así como una herramienta especialmente valiosa para profundizar en las formas en que las y los futuros profesionales de la educación han vivido, interpretado y resignificado su paso por la escuela (Jiménez-Delgado et al., 2017). Más allá de una simple narración personal, este ejercicio favoreció un análisis crítico de las vivencias pasadas a la luz de los marcos teóricos abordados en el aula, permitiendo conectar la experiencia individual con procesos sociales más amplios. De este modo, el uso de las historias de vida como recurso metodológico contribuyó tanto a la producción de conocimiento situado como a la toma de conciencia del papel que desempeña la institución escolar en la configuración de identidades y trayectorias en contextos sociales cambiantes. Es en este sentido que se consideró la investigación como transformativa.

Finalmente, y de manera complementaria, se plantearon al alumnado las dos preguntas de investigación para ser contestadas de forma voluntaria y anónima, sobre los aprendizajes significativos y distintivos derivados de la asignatura y su utilidad para su futura práctica profesional como docentes, obteniéndose un total de 334 aportaciones. De esta manera se intentó mitigar el impacto en las respuestas de un posible efecto "sujeto cautivo" del alumnado hacia el profesorado de la asignatura.

3.2. Análisis

La codificación temática, la interpretación y la elaboración analítica fueron realizadas posteriormente mediante un proceso controlado y supervisado, garantizando la integridad del análisis. Con respecto al aprendizaje resonante y transformativo el alumnado enumeró aquellos aprendizajes diferenciados y significativos que la sociología les aportó con respecto a otras asignaturas, así como los que consideraban como principales retos actuales de la educación y de la institución educativa.

El análisis de las producciones y contribuciones del alumnado se organizó en torno a una serie de categorías teóricas previamente definidas, extraídas del marco conceptual del estudio y organizadas siguiendo la estructura de la realidad social propuesta desde el modelo ecológico de desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987): experiencia vital en el aula, vivencia propia, en el aula (momento actual y pasado) e influencia del entorno familiar (en el nivel micro); relaciones resonantes y convivencia social en el aula e importancia del entorno comunitario (en el nivel meso); instituciones escolares, estructura organizativa, legislación educativa y presupuestos públicos (en el nivel exo) y, finalmente, estructura social y educación (en el nivel macro). A través de estas categorías y subcategorías (Tabla 1.) se identificaron patrones discursivos y se interpretaron los efectos simbólicos y materiales de las percepciones subjetivas que el alumnado tiene sobre el impacto de la estructura social y de las instituciones sociales en la educación, pero también en sus vidas.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis.

Nivel Micro. Experiencia vital, vivencia propia, en el aula e influencia del entorno familiar.	Agencia social, agentes de socialización, crianza, conciencia crítica, espacio seguro, inseguridad, frustración, vínculos, referentes, formación integral, estructura familiar, funciones familiares, transformación personal y profesional, esfuerzo, ilusión, compromiso, mirada, capital cultural y económico (familiar).
Nivel Meso. Relaciones resonantes y convivencia social en el aula e importancia del entorno comunitario	Diversidad social, apoyo social, capital social, convivencia, conflicto, acoso, trabajo en red, ciudadanía activa, escucha activa, rechazo.
Nivel Exo. Instituciones escolares, estructura organizativa, legislación educativa y presupuestos públicos	Funciones de la escuela, exclusión educativa, segregación educativa, fracaso escolar, orientación escolar, estado de bienestar, gasto público, innovación educativa, escuela tradicional, igualdad de oportunidades.
Nivel Macro. Estructura social y educación.	Estratificación social, división sexual del trabajo, movilidad social, organización social jerarquizada, roles sociales, derechos humanos, hecho migratorio, hegemonía, estatus, privilegio, clase social, educación como ascensor social, movilidad estructural, justicia social, capital cultural, capital económico (estructural).

3.3. Resultados. La sociología como saber desvelador

De estas producciones emergen algunas ideas centrales: la sociología es percibida como una disciplina que promueve la toma de conciencia sobre la influencia determinante del contexto social en las dinámicas escolares, y como una herramienta que fomenta una comprensión más profunda y crítica de la sociedad. Así hay narrativas que afirman que la asignatura de sociología les ha aportado una mirada mucho más profunda sobre la sociedad y la situación que vivimos cada día. Resaltan como el modo en el que les ha hecho reflexionar, pensar y dialogar no se compara con el resto de las asignaturas cursadas. Resaltan que la asignatura les enseña a ver las cosas desde otros puntos de vista, desarrollando el pensamiento crítico a partir de lecturas, debates y reflexiones profundas: "esto no se ve en otras asignaturas, que te dan el contenido teórico, pero no lo enlazan con la realidad educativa actual ni con tus propias experiencias personales" (L. 19 años, alumna de Cambios sociales, culturales y educación, fragmento de respuesta escrita por alumna, 2025).

Por otro lado, les ha permitido cuestionar normas y valores establecidos, reflexionando sobre cómo estos influyen en la educación y formación consiguiendo de esta forma entender cómo las experiencias personales están ligadas a cuestiones sociales y culturales,

Me ha permitido cuestionar normas y valores establecidos, reflexionando sobre cómo estos influyen en la educación y formación consiguiendo de esta forma entender cómo nuestras experiencias personales están ligadas a cuestiones sociales y culturales (Y. 21 años, alumna de Cambios sociales, culturales y educación, fragmento de respuesta escrita por alumna, 2025).

En definitiva, se revela una concepción transformadora de la educación centrada en el acompañamiento, la escucha y la apertura de posibilidades, en línea con los fines de la LOMLOE (2020), relacionados con el desarrollo personal, la igualdad y la convivencia democrática del alumnado: "*he aprés que educar no és només ensenyar continguts, sinó acompanyar processos, escoltar sense jutjar i obrir possibilitats*" (O. 24 años, alumna de *Canvis socials, culturals i educació*, fragmento de respuesta escrita por alumna, comunicación personal, 2025).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación, a partir del análisis de las percepciones del alumnado, ponen en evidencia de qué forma la introducción al conocimiento sociológico, el desarrollo de una mirada analítica y la capacidad de cuestionamiento, ha fortalecido una conciencia autónoma que les permite observar aspectos antes invisibles. Este es un hallazgo crucial porque pone de manifiesto cómo el conocimiento y las herramientas sociológicas que les ha proporcionado la asignatura han contribuido significativamente a iniciarlos en la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988) y en una mirada que ha despertado la imaginación sociológica (Mills, 1959), como punto de partida para aprender a pensar (Dewey, 1938) y para formarse como intelectuales críticos y transformativos (Giroux, 1988 y Apple, 2006) de modo que activen el triángulo de la resonancia (Rosa, 2017). Las y los estudiantes, confrontando sus propias historias de vida y sus trayectorias escolares con los contenidos sociológicos estudiados, han sido conscientes de la decisiva influencia que han tenido los docentes en sus propias trayectorias vitales y en la

construcción de ejes de resonancia o de alienación, que les ha permitido conectar el saber con sus vidas o, por el contrario, en el caso de otras y otros estudiantes, experimentar el fracaso o el abandono escolar.

Un número significativo de estudiantes afirman haber adquirido una sensibilidad nueva frente a los hechos sociales y una capacidad analítica que les permite actuar con mayor conciencia crítica, aunque también reconocen el carácter incómodo de estas revelaciones. Ello explica algunas de las resistencias de los propios estudiantes, en consonancia con una concepción tecnicista de la educación que opta por la simplificación del análisis educativo, centrándose en la atención individualizada, sin un análisis riguroso de las condiciones sociales. Se opta así por la vía de la psicologización de los problemas educativos (Bekerman y Zembylas, 2017).

Asimismo, las y los estudiantes valoran el enfoque micro-macro de la sociología como una clave interpretativa potente que articula la experiencia del aula (nivel micro), con el entorno familiar y comunitario (nivel meso), y con las estructuras sociales más amplias (nivel macro). La integración de la dimensión autobiográfica en la investigación facilitó también un cruce significativo entre la esfera emocional y la académica, favoreciendo una comprensión más holística de los procesos educativos. Entre las conclusiones más relevantes, se encuentra la afirmación, por parte del alumnado, de que la formación sociológica resulta indispensable para desarrollar una mirada atenta, una postura reflexiva y una voz propia como futuros/as docentes.

REFERENCIAS

Apple, M. W. (2006). *Educación y poder*. Morata.

Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2017). *Psychologized Language in Education: Denaturalizing a Regime of Truth*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54937-2

Beltrán, J., & García-Calavia, M. Á. (2021). El lugar de la Sociología en el sistema educativo español: entre la exclusión y la marginalidad. *Revista de Sociología de la Educación (RASE), 14*(1), 45–62. https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.19321

Beltrán-Llavador, José; García-Calavia, Miguel Ángel y Hernàndez-Coscollà, Carles (2023). ¿En qué clase de persona me quiero convertir? Leer la realidad y compartir comunes con Sociología en contextos escolares. *Revista de Sociología de la Educación - RASE, 16*(3), 278-289. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.3.26475.

Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Istmo.

Bronfenbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Celorrio, J. (2023). Sobre la reforma de los grados de Maestro/a: una reflexión crítica. *Revista de Sociología de la Educación (RASE), 16*(3), 275–283. https://doi.org/10.7203/RASE.16.3.28128

Conferencia de Decanas y Decanos de Educación (CoDE), (2025). *Borrador del Libro Blanco del Grado de Maestra en Educación Primaria*. [Manuscrito no publicado]

Connell, Robert W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Morata

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.

Feito, R. (2022). ¿Reformar el Grado en Sociología? Una propuesta para el debate. *Revista de Sociología de la Educación (RASE), 15*(2), 123–136. https://doi.org/10.7203/RASE.15.2.22898

Fernández-Esquinas, M., & Domínguez, M. (2021). La sociología en España: evolución, retos y dilemas. *Papeles del CEIC*, (2021-1), 1–25. https://doi.org/10.1387/pceic.22355

García-Calavia, M. Á. (2016). El declive de la sociología en la enseñanza secundaria española. *Revista de Ciencias de la Educación*, 263, 51–72. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-263-332

Giroux, H. A. (2001). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.

Jareño, F., Martínez, M., & Rosales, A. (2023). Cambios en la formación inicial docente: retos y riesgos de la nueva propuesta curricular. *Revista de Educación, 400*, 115–138. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-574

Jiménez-Delgado, M., et al. (2017). La realización de investigaciones autobiográficas en la formación inicial democrática, intercultural y de género del profesorado. En R. Roig-Vila (Coord.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2016-17,* 2149–2152. Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación. https://hdl.handle.net/10045/73588

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158–17207. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2

Martí, J., Montañés, M. y Rodríguez-Villasante, T. (coord), (2002): *La investigación social participativa.* El Viejo Topo.

Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. Oxford University Press.

Rivas-Flores, José Ignacio (2021). "Transformar la investigación para transformar la educación" en Rivas-Flores (coord.). *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Barcelona: Octaedro, 13-36

Rosa, H. (2019). *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo*. Katz Editores.

UNESCO. (2015). *Repensar la educación: Hacia un bien común mundial*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555

Verd, J.M. y Lozares, C. (2016), *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Síntesis, ISBN: 978-84-9077-403-8.

Capítulo 17. Master class gamificadas con Quizizz en didácticas disruptivas: evidencia desde un estudio mixto en Colombia

Harold Antonio Jojoa Jojoa

Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia)

Resumen: Este estudio analizó la percepción de 20 docentes y profesionales de Colombia sobre un ciclo de Master class gamificadas centradas en flipped classroom, indagación y gamificación, implementadas mediante la plataforma Quizizz. Utilizando un enfoque metodológico mixto, con un diseño concurrente, que aplicó como instrumentos pretest-postest y encuestas, se analizó los resultados en el conocimiento adquirido, la capacidad de aplicación pedagógica y la satisfacción. Los resultados evidenciaron mejoras significativas: el 95% incrementó su dominio teórico, el 85% se sintió capacitado para diseñar actividades y el 90% valoró positivamente la retroalimentación inmediata de Quizizz. No obstante, el 25% señaló sesgos culturales en la narrativa gamificada, sugiriendo incorporar referentes locales. Estadísticamente, las pruebas t pareadas confirmaron avances en conocimiento ($p < 0{,}001$), con tamaños de efecto grandes ($d = 1{,}15$-$2{,}38$). La discusión subraya la eficacia de la gamificación para motivar y desarrollar competencias, aunque advierte sobre brechas en contextos con recursos limitados. Se propone un modelo híbrido que combine herramientas digitales (Quizizz) con recursos analógicos, asegurando equidad, y la co-creación de redes colaborativas para sostener la innovación. El estudio concluye que la gamificación en formación docente requiere diseños pedagógicos intencionales, sensibles a diversidades culturales y respaldados por políticas institucionales que fomenten la cooperación.

Palabras clave: clase magistral, formación del profesorado, tecnología educativa, innovación educativa, desarrollo profesional

Abstract: This study analyzed the perceptions of 20 teachers and professionals from Colombia regarding a series of gamified Master Classes focused on flipped classroom, inquiry-based learning, and gamification, implemented through the Quizizz platform. Using a mixed-methods approach with a concurrent design, including pre-test/post-test questionnaires and surveys, the results were analyzed in terms of knowledge acquisition, pedagogical application capacity, and satisfaction. The findings revealed significant improvements: 95% increased their theoretical mastery, 85% felt empowered to design activities, and 90% valued Quizizz's immediate feedback. However, 25% identified cultural biases in the gamified narrative, suggesting the inclusion of local references. Statistically, paired t-tests confirmed knowledge advancements ($p < 0.001$), with large effect sizes ($d = 1.15$–2.38). The discussion underscores gamification's effectiveness in motivating and developing competencies while cautioning about gaps in low-resource contexts. A hybrid model combining digital tools (Quizizz) with analog resources is proposed to ensure equity, alongside co-created collaborative networks to sustain innovation. The study concludes that gamification in teacher training requires intentional pedagogical designs, cultural sensitivity, and institutional policies fostering cooperation.

Keywords: master class, teacher training, educational technology, educational innovation, professional development

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio exploró la percepción de docentes y profesionales colombianos y colombianas acerca de un ciclo de Master Class gamificadas, cuyo enfoque se centró en tres estrategias didácticas clave: aula invertida, indagación y gamificación, respaldadas por el uso de la plataforma Quizizz. Se diseñaron e implementaron sesiones que incorporaron principios de gamificación con el objetivo de estimular la participación activa y promover un aprendizaje dinámico. Asimismo, se evaluaron el conocimiento adquirido y el nivel de satisfacción de los participantes, con miras a identificar oportunidades de mejora para futuras aplicaciones formativas. Se creó un constructo teórico utilizando identificando información actualizada de reconocidas bases de datos como Scopus, Web of Science (WOS) y Google Académico, en las cuales se resalta cuatro categorías fundamentales que fueron: Flipped Classroom, Estrategia de Indagación, Gamificación y Master Class

Flipped Classroom es un modelo que transforma la lógica educativa convencional al trasladar el estudio de los contenidos teóricos al espacio extractase, utilizando recursos digitales como videos, presentaciones interactivas y ejercicios autónomos. De este modo, el tiempo en el aula se emplea en aclarar dudas, fomentar la interacción y aplicar los saberes en contextos prácticos (Bergmann y Sams, 2012). Invierte el modelo tradicional al trasladar la transmisión de contenidos a entornos virtuales. Cardoso, E. (2022) demostró que favorece en mayor medida la formación de las competencias matemáticas con respecto a la metodología tradicional a nivel posgrado, y Cabrera et al. (2023) expresa que su éxito depende de la motivación y el compromiso de todos los participantes.

Estrategia de Indagación, es una de las metodologías consideradas eficaces para desarrollar las habilidades de pensamientos a nivel superior y crítico según Eggen y Kauchak “La indagación puede considerarse en un sentido general como un proceso de respuesta a preguntas y su resolución de problemas basado en hechos y observaciones” (1996, p.320). Promueve el pensamiento crítico mediante la resolución de problemas auténticos. Las actividades orientadas a la indagación, en contraste, incrementan la propia comprensión de los temas y procedimientos que resultan importantes porque contribuyen a desarrollar aquello que la persona necesita saber y dominar, para poder tomar parte activa y tener una identidad como miembro de una comunidad en particular (Wells y Mejía, 2005).

La gamificación, entendida como la integración de elementos lúdicos en contextos no-juegos, ha sido ampliamente estudiada en la última década. Aunque sus raíces se remontan a teóricos como Pelling en 2002 (Marczewski, 2013), su consolidación conceptual se atribuye a investigaciones contemporáneas que analizan su impacto pedagógico y psicosocial (Navarro et al., 2021). Estudios recientes definen la gamificación como “el uso estratégico de mecánicas de juego para potenciar la motivación y el compromiso en entornos formales” (Sailer y Homner, 2020, p. 82), enfoque respaldado por evidencia empírica en educación superior (Pelizzari, F., 2023). Autores como McGonigal han ampliado su alcance, destacando su capacidad para “transformar desafíos cotidianos en experiencias significativas mediante narrativas interactivas” (2020, p. 45), mientras que aplicaciones en entornos laborales y educativos demuestran su eficacia para mejorar la productividad y el aprendizaje autónomo (Pelizzari, F., 2023). No obstante, autores como Antun, D. (2025) advierten sobre riesgos de superficialidad si no se vinculan las mecánicas lúdicas con objetivos pedagógicos claros.

La Master Class se concibe como una estrategia pedagógica (presencial o en línea) intensiva y focalizada, liderada por un experto para inspirar, modelar el pensamiento perito y facilitar una comprensión profunda a través de la interacción activa, la demostración práctica y la reflexión crítica, promoviendo maestría y visión especializada (Garcés, 2021; Nilo, 2024). Estos autores recientes resaltan cómo la presencia de un experto, la focalización intensiva, la interacción activa, la demostración práctica y la reflexión crítica son elementos clave para un aprendizaje significativo que trasciende la mera adquisición de información.

El estudio adoptó un enfoque metodológico mixto, combinando cuestionarios pretest-postest con escalas Likert y preguntas abiertas. Los participantes, provenientes de 13 municipios colombianos con diversidad etaria (50% menores de 25 años) y formativa (40% con maestría), interactuaron en el ciclo de 3 Master Class, donde acciones en Quizizz incluyeron narrativa, retos, niveles de dificultad puntos, retroalimentación.

El estudio se desarrolló en fases secuenciales. Comenzó con la planificación detallada de las Master Class gamificadas, en la cual se definieron las competencias, elementos de gamificados, elementos tecnológicos y evaluación de los contenidos temáticos. Una vez estructurado el diseño, se procedió a la fase de implementación, en la que se desarrollaron las sesiones con los participantes, aplicando los escenarios gamificados. Posteriormente, se llevó a cabo una evaluación sistemática del proceso, mediante la recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos que permitieron valorar la eficacia de la propuesta. Finalmente, con base en los resultados obtenidos y las opiniones de la audiencia, se realizaron ajustes pertinentes para mejorar la experiencia formativa, fortalecer los elementos exitosos y corregir aspectos susceptibles de optimización.

Los resultados revelaron avances significativos: el 95% mejoró su dominio teórico sobre las estrategias didácticas mencionadas, y el 85% se sintió capacitado para diseñar actividades, ejecutar y evaluar las estrategias que hicieron parte del ciclo de las Master Class. No obstante, el 25% criticó la narrativa por su sesgo cultural, sugiriendo incorporar referentes locales. Dentro de las inferencias de este estudio demuestra que la gamificación en Master Class es viable, pero puede mejorar con diseños pedagógicos intencionales, sensibles a contextos locales y críticos con las limitaciones tecnológicas. Propone un modelo híbrido que combine herramientas digitales como Quizizz con recursos analógicos, asegurando equidad. Asimismo, enfatiza la urgencia de co-crear redes colaborativas sostenibles. Este trabajo invita a repensar la innovación educativa no como un fin, sino como un medio para empoderar al profesorado y profesionales en su labor.

2. METODOLOGÍA

Se optó por un enfoque metodológico mixto que articuló estrategias cuantitativas y cualitativas con el objetivo de comprender de forma más profunda el impacto de la gamificación en los procesos de aprendizaje. Esta combinación fortaleció el análisis al ofrecer múltiples perspectivas sobre el fenómeno investigado, lo cual coincide con lo planteado por Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007), quienes sostienen que los métodos mixtos permiten una comprensión más rica y completa de los problemas complejos al integrar datos numéricos con interpretaciones contextuales. La investigación se desarrolló bajo un diseño de tipo concurrente, entendido se-

gún Creswell como "aquel en el que se recolectan y analizan simultáneamente datos de ambas naturalezas, con el fin de integrar sus hallazgos en una visión holística del problema" (2009, p. 31). Esta estructura metodológica favoreció la triangulación de la información, permitiendo una interpretación más robusta y matizada de los resultados obtenidos.

La muestra estuvo conformada por 20 personas que participaron en la totalidad de las tres Master Class. Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, seleccionando únicamente a quienes no solo asistieron, sino que además completaron íntegramente todos los instrumentos de recolección de información, criterio que se consideró coherente y adecuado para los propósitos de la investigación.

El análisis cuantitativo realizado en este estudio fue de tipo inferencial, basado en un diseño cuasi-experimental con pretest y postest aplicado a un solo grupo. Se utilizó la prueba t de Student para muestras pareadas con el fin de comparar las medias antes y después de la intervención, evidenciando mejoras estadísticamente significativas ($p < .001$) en el conocimiento, familiarización, percepción de capacidad e implementación de las estrategias didácticas. Para el análisis de las preguntas de percepción aplicadas al finalizar las Master Class, se empleó la prueba de Chi-cuadrado de independencia, con tamaños del efecto mediante el coeficiente V de Cramer, lo que permitió identificar diferencias valiosas entre las estrategias en cuanto a claridad, utilidad y satisfacción. En conjunto, este análisis estadístico robusteció los hallazgos y validó la efectividad de la intervención.

Desde el enfoque cualitativo, se elaboró una matriz apriorística previa al diseño de las Master Class, la cual sirvió como base para construir los instrumentos de recolección de información. Se aplicó un análisis temático y categorial que permitió descubrir patrones recurrentes y categorías relevantes en las experiencias de los participantes vinculados a las estrategias didácticas. Posteriormente, se llevó a cabo una triangulación de datos, contrastando los hallazgos cualitativos con los resultados cuantitativos, lo que permitió validar la solidez interpretativa y aumentar la credibilidad del estudio.

Se diseñó una estrategia metodológica que integró diferentes herramientas: prestests y postests para medir progresos conceptuales y encuestas semiestructuradas con escalas de Likert y abiertas para obtener información sobre satisfacción y recoger las percepciones cualitativas. Esta combinación permitió construir una visión amplia y fundamentada sobre el problema investigado. Las herramientas tecnológicas empleadas para la recolección y el tratamiento de los datos fueron Google Forms, Google Sheets y Quizizz.

3. RESULTADOS

3.1. Diseño de la Master Class

El diseño de la Master Class se estructuró mediante un formato de planificación gamificada, en el que se combinaron de manera coherente los elementos pedagógicos, gamificación, elementos tecnológicos y evaluación de la experiencia y el aprendizaje, estos fueron fundamentales para asegurar una experiencia de aprendizaje dinámica y efectiva. Este enfoque permitió integrar tanto los aspectos educativos como los lúdicos, creando un entorno que favoreciera la participación activa y el compromiso de los participantes.

En el diseño de la Master Class, se estableció que los elementos pedagógicos clave debían orientarse al desarrollo de competencias disciplinares, genéricas y ciudadanas, con el propósito de guiar el proceso de aprendizaje y asegurar la aplicación efectiva de los contenidos en la práctica docente. Las competencias disciplinares se centraron en el dominio de estrategias como la flipped classroom, la indagación y la gamificación; las competencias genéricas abarcaron el fortalecimiento de habilidades comunicativas, pensamiento crítico, resolución de problemas y reflexión pedagógica; mientras que las competencias ciudadanas promovieron la formación de una ciudadanía activa y participativa en el aula, basada en el respeto, la inclusión y la asertividad.

Como parte de la experiencia formativa, se incorporaron elementos propios del juego, como objetivos, narrativa, retos, niveles de complejidad, sistema de puntos y premiaciones, con el fin de empoderar a los participantes en el diseño de didácticas disruptivas. Inspirada en el universo de Mario Bros, la dinámica giró en torno a una misión gamificada para recuperar las "Estrellas del Conocimiento", estructurada en tres niveles de dificultad y apoyada en la plataforma Quizizz. Esta estrategia fomentó la participación activa, la motivación y el aprendizaje significativo, culminando con una ceremonia simbólica de premiación que reforzó el compromiso de los participantes.

Los elementos tecnológicos fueron clave en la creación de los escenarios gamificados de cada Master Class, permitiendo una experiencia de aprendizaje personalizada, interactiva y visualmente atractiva. Herramientas como DeepSeek facilitaron la adaptación de contenidos y la retroalimentación diferenciada; Canva aportó claridad y estética en la presentación de conceptos; Quizizz promovió la participación activa y el refuerzo inmediato del aprendizaje, mientras que Microsoft Teams garantizó la interacción sincrónica y la gestión eficiente del entorno formativo.

3.2. Implementación

La investigación se llevó a cabo en el marco del ciclo de Master Class titulado "Disrupción e Innovación Didáctica: Trascendiendo los Límites de la Enseñanza Tradicional", organizado por la Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa durante el año 2024, mediante modalidad virtual. Este ciclo incluyó tres sesiones, cada una de 60 minutos: la primera, denominada "Master Class 1: Flipped Classroom"; la segunda, " Master Class 2: Estrategia de Indagación Articulada con las TIC", y la tercera, " Master Class 3: Gamificación en el Entorno Educativo", las cuales se realizaron en los meses de mayo, julio y octubre, respectivamente.

El ciclo congregó a más de 200 participantes; sin embargo, para esta investigación, se seleccionó a un grupo de 20 personas que asistieron y completaron todas las actividades propuestas en las tres sesiones, incluyendo la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Esta selección permitió contar con información consistente y completa, lo que facilitó el análisis y la obtención de resultados.

Los participantes de la Master Class, que completaron el ciclo fueron 20 personas de diferentes municipios de Colombia, entre ellas las Acacias (Meta), Bogotá (Cundinamarca), Bolívar (Valle del Cauca), Buga (Valle del Cauca), Cali (Valle del Cauca) Funza (Cundinamarca), Ibagué (Tolima), Villavicencio (Meta), Bello (Antioquia), Castilla la Nueva (Meta), Ginebra (Valle

del Cauca), Sabanalarga (Atlántico), San Calixto (Norte de Santander), Tuluá (Valle del Cauca), con participantes de diversos edades, Menos de 25 años el 50%, de 25 a 39 años el 35%, 40 a 54 años el 50% y 55 años o más 10%. Respecto al nivel educativo, el 45% de los participantes fueron de pregrado, el 15% de especialización y 40% en nivel de maestría.

La implementación de las Master Class se centró en la aplicación de una experiencia de aprendizaje gamificado coherente y atractivo, alineando cada uno de los elementos (objetivos, narrativa, personajes, retos, premiaciones y evaluación) que garantizaron que los participantes no solo adquirieran conocimientos, sino que también se sintieran motivados y comprometidos a aplicar estos conceptos en sus propias aulas.

La implementación mediante Quizizz tuvo un carácter esencialmente formativo. Esta herramienta incentivó la participación activa a través de actividades interactivas y permitió al instructor realizar ajustes inmediatos gracias a la retroalimentación en tiempo real. Al finalizar, la plataforma generó reportes detallados que facilitaron la identificación de patrones de respuesta, lo que permitió orientar futuras intervenciones pedagógicas hacia las áreas con mayores dificultades. Este enfoque favoreció una enseñanza más informada y adaptativa, coherente con los principios de la evaluación para el aprendizaje.

3.3. Evaluación de la Master Class

El proceso de evaluación fue cuidadosamente diseñado para medir el conocimiento adquirido durante la sesión. Se creó un pretest inicial para obtener una línea base sobre el conocimiento previo de los participantes en relación con las estrategias y un postest para aplicarse al finalizar la sesión, con el objetivo de evaluar los avances y el conocimiento adquirido a lo largo de la Master Class. Estos instrumentos de evaluación se orientaron para medir la efectividad de los contenidos y la metodología utilizada. Para el pretest se aplicaron 5 preguntas enfocadas conocimiento, aplicación y evaluación de las Didácticas Disruptivas.

La primera pregunta se direccionó sobre qué tanto conocían los participantes sobre las didácticas disruptivas expuestas en las Master Class, los datos obtenidos se pueden apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1. Conocimiento sobre la didácticas disruptivas.

Escala	Flipped Classroom		E. de indagación		Gamificación	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Nada	0	0	0	0	0	0
Poco	60%	0	65%	0	50%	0
Moderado	30%	60%	35%	55%	40%	65%
Mucho	10%	30%	0%	40%	10%	30%
Excelente	0	10%	0	5%	0	5%

Nota: elaboración propia.

La prueba t pareada reveló que la intervención resultó estadísticamente significativa ($p < .001$). En la estrategia Flipped Classroom, la media aumentó de 2.5 en el pretest a 3.5 en el postest; en el enfoque de Indagación, se elevó de 2.35 a 3.45; y en Gamificación, de 2.6 a 3.65, todos con tamaños del efecto grandes ($d = 1.15$ a 1.30). Estas diferencias evidencian un cambio notable en las respuestas: la categoría "Poco" desapareció en el postest, mientras que "Moderado" se consolidó como la opción más frecuente, alcanzando hasta un 65% en el caso de Gamificación. Asimismo, las valoraciones más altas ("Mucho" y "Excelente") incrementaron hasta un 40% y 10%, respectivamente, confirmando una mayor percepción y aceptación de las estrategias tras las Master Class.

La segunda pregunta se enfocó en que tanto los participantes están familiarizados con los elementos que componen la didáctica. Los datos obtenidos se pueden apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2. Familiarización elementos de las didácticas disruptivas.

Escala	Flipped Classroom		Estra. de indagación		Gamificación	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Nada	10%	0	5%	0	5%	0
Poco	50%	0	60%	0	40%	0
Moderado	35%	45%	35%	50%	45%	45%
Mucho	5%	45%	0%	45%	10%	45%
Totalmente	0	10%	0	5%	0	10%

Nota: elaboración propia.

Los resultados muestran una evolución significativa en el nivel de familiarización de los participantes con los elementos que componen las didácticas activas (Flipped Classroom, Estrategia de Indagación y Gamificación). La prueba t pareada reveló mejoras estadísticamente considerables en la familiarización con los elementos de estas didácticas tras la intervención ($p < .001$). En Flipped Classroom, la media aumentó de 2.35 (pretest) a 3.65 (postest); en Indagación, de 2.3 a 3.55; y en Gamificación, de 2.6 a 3.65, con tamaños del efecto muy grandes ($d = 1.63$ a 1.86). Los niveles "Nada" y "Poco" desaparecieron en el postest, mientras que "Mucho" alcanzó un 45% en todas las estrategias, y "Totalmente" llegó al 10% en Flipped Classroom y Gamificación. Estos resultados confirman una familiarización significativamente mayor con los componentes metodológicos después de las Master Class.

La tercera pregunta se enfocó sobre que tanto los participantes se sienten capacitados para implementar la didáctica disruptiva expresada en la Master Class, a continuación, se muestra la Tabla 3 con los datos obtenidos.

Tabla 3. Capacidad para implementar las didácticas.

Escala	Flipped Classroom		Estra. de indagación		Gamificación	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Nada	5%	0	0	0	10%	0
Poco	60%	0	60%	0	35%	0
Moderado	35%	50%	30%	60%	50%	35%
Mucho	0%	45%	10%	30%	5%	45%
Totalmente	0	5%	0	10%	0	20%

Nota: elaboración propia.

Los resultados de la prueba t pareada demostraron mejoras estadísticamente significativas en la percepción de capacidad para implementar las didácticas activas tras la intervención ($p < .001$). En Flipped Classroom, la media aumentó de 2.3 (pretest) a 3.55 (postest); en Indagación, de 2.5 a 3.6; y en Gamificación, de 2.5 a 3.85, con tamaños del efecto muy grandes ($d = 1.78$ a 2.15). La categoría "Poco" desapareció en el postest, mientras que "Mucho" alcanzó un 45% en Flipped Classroom y Gamificación, y "Totalmente" llegó al 20% en Gamificación. Estos resultados reflejan una mayor confianza en la aplicación práctica de las estrategias, respaldando la efectividad de las Master Class.

La cuarta pregunta se enfocó en las capacidades para evaluar la didáctica activa (Flipped Classroom, Estrategia de Indagación y Gamificación). A continuación, se muestran los datos obtenidos de los encuestados en la Tabla 4.

Tabla 4. Capacidad para evaluar las didácticas.

Escala	Flipped Classroom		Estra. de indagación		Gamificación	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Nada	5%	0	10%	0	10%	0
Poco	65%	10%	70%	10%	80%	10%
Moderado	30%	50%	20%	50%	10%	50%
Mucho	0%	30%	0%	30%	0%	30%
Totalmente	0	10%	0	10%	0	10%

Nota: elaboración propia.

Los resultados muestran una mejora significativa en la percepción de los participantes sobre su capacidad para evaluar las didácticas activas tras la intervención. La prueba t pareada confirmó mejoras estadísticamente relevantes en esta percepción ($p < .001$). En Flipped Classroom, la media aumentó de 2.25 (pretest) a 3.4 (postest); en Indagación, de 2.1 a 3.4; y en Gamificación,

de 2.0 a 3.4, con tamaños del efecto muy grandes (d = 1.44 a 1.75). Las categorías "Nada" y "Poco" se redujeron drásticamente (de hasta un 80% a solo 10%), mientras que "Moderado" alcanzó un 50% en todas las estrategias. Por su parte, las categorías superiores "Mucho" y "Totalmente" aumentaron hasta un 30% y 10%, respectivamente. Estos resultados evidencian una mayor confianza en la evaluación de las metodologías activas.

La quinta pregunta se enfocó en saber si los participantes reconocían las ventajas y desventajas de las didácticas activas. Los resultados reflejan un avance significativo en el reconocimiento de las ventajas y desventajas de las didácticas activas tras la intervención. La prueba t pareada reveló mejoras estadísticamente cruciales en el reconocimiento de ventajas y desventajas de las didácticas activas tras la intervención ($p < .001$). En Flipped Classroom, la media aumentó de 2.3 (pretest) a 3.65 (postest); en Indagación, de 2.5 a 3.85; y en Gamificación, de 2.2 a 4.2, con tamaños del efecto excepcionalmente grandes (d = 1.78 a 2.38). Las categorías "Nada" y "Poco" desaparecieron en el postest, mientras que "Mucho" alcanzó un 80 % en Gamificación, y "Totalmente" llegó al 20 % en Indagación y Gamificación. Estos datos sugieren que la intervención logró mejorar sustancialmente la comprensión de los participantes sobre las ventajas y desventajas de estas metodologías.

Por otra parte, se realizó tres preguntas de percepción, las cuales se desarrollaron junto con el postest.

La primera pregunta se enfocó en cómo evaluaría la claridad de los conceptos presentados sobre la estrategia didáctica durante la Master Class, los resultados se muestran a continuación: La prueba de chi-cuadrado reveló diferencias significativas ($\chi^2(6) = 12.75$; $p = .047$) en la percepción de claridad entre las metodologías, aunque con un efecto pequeño ($V = .16$). Los análisis post hoc destacaron que la Estrategia de Indagación tuvo un 5 % de valoraciones como "Moderadamente clara" (vs. 0 % en Flipped Classroom y Gamificación; $p = .028$), atribuible a su naturaleza exploratoria. Sin embargo, más del 95 % de los participantes calificaron los contenidos como "Muy claros" o "Claros" en todas las estrategias, con Flipped Classroom liderando (90 % en "Muy clara"). La ausencia de respuestas en "Poco clara" (0 %) respaldó una percepción global positiva, aunque requirió ajustes metodológicos para validar la distribución de categorías. Estos resultados reflejan una alta claridad percibida vinculadas al enfoque específico de cada metodología.

La segunda pregunta se enfocó sobre qué tan útil considera la información proporcionada en la Master Class para su aplicación en el aula o entorno laboral. La prueba de chi-cuadrado evidenció diferencias significativas en la percepción de utilidad entre metodologías ($\chi^2(2) = 10.58$; $p = .005$), con un efecto pequeño ($V = .19$). Gamificación destacó con un 90 % en "Muy útil", superando significativamente a Flipped Classroom (75 %; $p = .008$), mientras que Indagación (80 %) no mostró diferencias estadísticas con las demás ($p > .05$). Las categorías "Útil" complementaron las valoraciones positivas (25 % Flipped, 20 % Indagación, 10 % Gamificación), sin registrarse respuestas en opciones inferiores (0 % en Moderadamente útil, Poco útil o Nada útil). Estos resultados reflejan una utilidad percibida excepcionalmente alta, especialmente en Gamificación, respaldando su relevancia práctica en entornos educativos y laborales.

La tercera pregunta se orientó hacia la satisfacción con la dinámica de la Master Class y las actividades prácticas con la gamificación, los resultados fueron los siguientes: La prueba de

chi-cuadrado reveló diferencias significativas en la distribución de respuestas ($\chi^2(2) = 15.68$; $p = .0004$), con un efecto pequeño-moderado (V de Cramer = .23). Gamificación obtuvo la mayor satisfacción (95 % "Muy satisfecho"), superando significativamente a Flipped Classroom (75 %; $p < .001$) e Indagación (85 %; $p = .012$). A su vez, Indagación superó a Flipped Classroom (85 % vs. 75 %; $p = .04$). Destaca que el 100 % de las respuestas se ubicaron en categorías positivas ("Muy satisfecho" y "Satisfecho"), sin registros negativos (0 % en opciones inferiores). Estos resultados reflejan una satisfacción global excepcional, con Gamificación como la metodología mejor valorada, probablemente por su enfoque interactivo y lúdico.

Con respecto a los ajustes de la Master Class, se expresa: Ampliación del tiempo en las Master Class, Intercambio de experiencias previas como oportunidad de mejora, fortalecimiento de comunidades de aprendizaje post Master Class, propuesta de ampliación del proceso formativo y aspectos positivos a conservar

Durante el proceso de retroalimentación, varios participantes señalaron que, aunque la duración de las Master Class fue adecuada en términos generales, manifestaron su interés en contar con un mayor tiempo para profundizar en los aspectos prácticos de las estrategias didácticas abordadas. Esta observación no responde a una percepción de insuficiencia, sino a un deseo por maximizar el aprovechamiento de los contenidos, especialmente en lo que respecta a su aplicación directa en contextos educativos reales. Uno de los comentarios que ilustra esta percepción fue: "Me hubiese gustado que las Master Class duraran más para aprovechar mejor la práctica de la gamificación". Este tipo de observaciones refleja un alto nivel de interés y compromiso por parte de los participantes y sugiere que las estrategias presentadas despertaron motivación y deseos de implementación concreta.

Otro aspecto señalado por los participantes como área de mejora fue la posibilidad de incorporar un espacio de intercambio de experiencias previas. Específicamente, se propuso invitar a docentes o profesionales con experiencia en la aplicación de estrategias didácticas, con el objetivo de compartir casos reales y buenas prácticas, especialmente en contextos educativos con recursos limitados. Esta sugerencia apunta a fortalecer la conexión entre las acciones presentadas en las Master Class y su aplicación práctica en escenarios reales, permitiendo a los asistentes visualizar con mayor claridad cómo adaptar e implementar estas metodologías en sus propios entornos laborales. La inclusión de testimonios y ejemplos concretos podría enriquecer significativamente la formación, ofreciendo referentes tangibles, inspiradores y contextualizados.

Los participantes de la Master Class fueron enfáticos en señalar la necesidad de construir comunidades de aprendizaje colaborativas como paso siguiente a la formación recibida. Una de las sugerencias más destacadas planteada explícitamente por los asistentes fue la creación de redes interinstitucionales entre universidades, colegios y centros educativos para compartir recursos, experiencias prácticas y resultados de investigación en gamificación. Según las respuestas recopiladas, esta iniciativa surgió de la demanda por mantener un diálogo continuo entre profesionales, superando el carácter puntual de la Master Class y fomentando un ecosistema de apoyo mutuo.

Algunos participantes expresaron su interés en complementar las Master Class con un módulo práctico que les permitiera diseñar actividades con las estrategias didácticas adaptadas tanto a contextos con tecnología como a entornos con recursos limitados. Reconocen que, por

su naturaleza, las Master Class no disponen del tiempo suficiente para desarrollar este tipo de actividades en profundidad. Por ello, sugirieron que la formación no se limite a sesiones aisladas, sino que se extienda a un proceso formativo más amplio y sostenido en el tiempo, como por ejemplo cursos avanzados, microtalleres y otros tipos de formación continua. Esta propuesta refleja una disposición activa por parte de los participantes a profundizar en el aprendizaje y en la aplicación concreta de lo aprendido, demostrando interés en el marco conceptual y en la transferencia efectiva a su práctica docente.

Durante el proceso de retroalimentación, los participantes destacaron como principales fortalezas la claridad expositiva, la dinámica de la clase y las actividades prácticas con herramientas digitales. Hubo un reconocimiento recurrente a la organización, fluidez y actitud del facilitador, así como a la claridad y dinamismo en la presentación de los contenidos, especialmente mediante el uso de la gamificación. Asimismo, se valoró positivamente la interactividad y el uso de recursos digitales, siendo Quizizz una de las herramientas más mencionadas por su aporte lúdico y su capacidad para fomentar la participación activa.

Estos aspectos indican que el enfoque metodológico utilizado favoreció la atención, el aprendizaje significativo y la motivación de los participantes. Preservar estos elementos puede contribuir a mantener altos niveles de satisfacción y efectividad en futuras experiencias formativas.

2. DISCUSIÓN

Los resultados demuestran que la gamificación no solo incrementa la motivación, sino que también fortalece las competencias pedagógicas, como la capacidad de diseñar actividades innovadoras (85% de participantes se sintieron capacitados). Este hallazgo se alinea con Sailer y Homner (2020), quienes sostienen que la gamificación activa la autonomía y la competencia, dos pilares de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000). Sin embargo, el estudio revela una paradoja: aunque el profesorado percibe mayor dominio teórico, persisten brechas en la aplicación práctica, especialmente en contextos con recursos limitados. Esto sugiere que la gamificación debe complementarse con mentorías y recursos contextualizados, tal como propone la UNESCO (2023) para reducir desigualdades educativas.

El uso de Quizizz fue clave para dinamizar la formación, con un 90% de participantes destacando su retroalimentación inmediata. Esto respalda estudios que identifican plataformas gamificadas como facilitadoras de aprendizajes autónomos, pero se cuestiona su efectividad (Dextre y Vásquez, 2021). No obstante, su dependencia de conectividad y dispositivos excluye a poblaciones marginadas, un problema crítico en países en desarrollo donde el 37% de las escuelas carecen de internet (UNESCO, 2021). Esta limitación cuestiona la narrativa de "tecnología para todos" y exige diseñar alternativas híbridas que combinen herramientas digitales (e.g., Quizizz) con dinámicas analógicas (e.g., juegos de mesa gamificados).

La narrativa de Mario Bros logró un 90% de satisfacción, validando su potencial para generar engagement emocional. Curay, P y Ramón, P. (2021) explican es preciso reconocer la importancia de contar una historia dentro de la gamificación, ya que un buen proyecto gamificado tiene una narrativa que engancha al receptor. Sin embargo, el estudio no consideró la diversidad cultural de los participantes: una narrativa basada en íconos occidentales podría alienar a comunidades con referentes locales distintos. Este riesgo subraya la necesidad de co-crear narrativas

con los participantes, un enfoque propuesto por Heras et al. (2022) para garantizar relevancia pedagógica y cultural. También, Co-diseñar escenarios gamificados con participantes, integrando sus intereses y contextos cuando sea factible (Jojoa, 2025).

La investigación dejó como sugerencia la importancia de crear comunidades de aprendizaje post al ciclo de Master Class. La demanda de redes colaborativas (75% de participantes) refleja un consenso emergente sobre la importancia de la cooperación en innovación educativa (Admiraal et al., 2021). No obstante, su implementación enfrenta barreras estructurales: docentes sobrecargados, falta de financiamiento y resistencia institucional. Como advierte la OCDE (2024), sin políticas que prioricen tiempo y recursos para estas comunidades, su impacto se limitará a iniciativas aisladas. Esto plantea un desafío ético: ¿cómo evitar que las formaciones se conviertan en un privilegio de ciertas instituciones?

3. CONCLUSIONES

La gamificación es una estrategia viable para transformar la formación de profesionales, pero requiere diseños pedagógicos intencionales. Los resultados validan que integrar gamificación en Master Class mejora la motivación y competencias docentes. Sin embargo, su éxito depende de alinear mecánicas de juego con objetivos educativos claros, evitando reduccionismos tecnocráticos. Futuras investigaciones deben evaluar su impacto en aulas reales, especialmente en regiones con brechas digitales.

Las narrativas gamificadas deben ser co-creadas, no impuestas. Aunque las narrativas como Mario Bros aumentan el engagement, su diseño unilateral puede excluir a minorías culturales. Se recomienda involucrar en el orden de lo posible a los participantes en la creación de historias, asegurando que reflejen su identidad y contextos locales.

Herramientas como Quizizz democratizan la evaluación, pero no son neutrales. Quizizz demostró ser efectivo para personalizar el aprendizaje), pero su utilidad está condicionada por el acceso a tecnología. Esto exige repensar la innovación educativa desde una perspectiva crítica, promoviendo modelos híbridos que combinen lo digital y lo analógico para garantizar equidad.

REFERENCIAS

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. y Sligte, H. (2021). Collaborative learning in teacher education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 47(4), 1, 684–698. http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573

Antun, D. (2025). Análisis de la gamificación en los procesos de enseñanza universitarios. *MQRInvestigar*, 9(2), e462. https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e462

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Cabrera, S., Rojas, E., Montenegro, D. y López, O. (2021). El aula invertida en el aprendizaje de los estudiantes: revisión sistemática. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 1 *(77)*, 152–168. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.1967

Cardoso, E. (2022). El aula invertida en la mejora de la calidad del aprendizaje en un posgrado en Administración. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24, 1–15. https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e04.3855

Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.). SAGE Publications. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Curay, P y Ramón, P. (2021). El storytelling en la gamificación: Planificación de una guía didáctica, *Rehuso*, 6 (2), 101–113. https://doi.org/10.5281/zenodo.5512910

Dextre, S y Vásquez, R. (2021). Percepción de la implementación de la aplicación Quizizz en un curso virtual de microbiología. *Investigación en educación médica*, 11 (41), 35–43. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.41.21376

Deci, E. y Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Eggen, P. y Kauchak. D. (1999), *Estrategias docentes, enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, Fondo de Cultura Económico, México DC.

Garcías, S. (2021). Impacto positivo de una master class online de percusión corporal para docentes (Positive impact of an online body percussion master class for teachers). *Retos*, 42, 296–305. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87059

Heras, C., Jiménez, G. y Calafell, G. (2022). *La necesidad de una narrativa en la gamificación estructural de una asignatura. En Narrativas y usuarios de la sociedad transmedia* (pp. 59–76). Dykinson.

Johnson, R., Onwuegbuzie, A. y Turner, L. (2007). *Toward a definition of mixed methods research*. Journal of Mixed Methods Research, 1(2), 112–133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

Jojoa, H. (2025). Gamificación en "Talleres de Enseñanza" del programa de Informática UDENAR: Percepción y desempeño académico. *Innovación educativa*, 1(35). https://doi.org/10.15304/ie.35.10236

McGonigal, J. (2020). *Imaginable: How to Create a Better Future by Thinking Differently*. Spiegel & Grau.

Marczewski, A. (2013). Gamification: A Simple Introduction. In Marczewski, A. (ed.) (2015). Even ninja monkeys like to play: gamification, game thinking and motivational design. CA: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Navarro, C., Pérez, I. y Marzo, P.(2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática (Gamification in the Spanish educational field: a systematic review). *Retos*, 42, 507–516. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384

Nilo, M. (2024, 10 de septiembre). Masterclass: Qué es y para qué sirve. iFP. https://www.ifp.es/blog/masterclass-que-es-para-que-sirve

OCDE. (2024*). Education Policy Outlook 2024,.* Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. https://acortar.link/xtei7g

ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1). https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/

Pelizzari, F. (2023). Gamification in higher education. A systematic literature review. *Italian Journal of Educational Technology*, 31(3), 21–43. https://doi.org/10.17471/2499-4324/1335

Sailer, M. y Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 32(1), 77–112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education. https://www.unesco.org/gem-report/en/technology

Wells, G. y Mejía, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (26), 1-19. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815914016

Capítulo 18. Reflexión sobre la conciencia lingüística y el análisis de errores en la enseñanza del español como lengua materna: un enfoque comparativo

Natividad María Juste Vidal
Esther Martí-Lorente
Universitat Jaume I (España)

Resumen: El presente estudio nace del proyecto de innovación educativa «Revisión y mejora de los instrumentos de evaluación del español en la formación de traductores/as» (proyecto 51235 del grupo TEDITRAD, financiado por la Unidad de Formación e Innovación educativa de la Universitat Jaume I), en el que se ha propuesto un baremo de corrección actualizado que se adapte a las necesidades formativas del alumnado. Ante estas circunstancias, proponemos un estudio comparativo basado en dos variables: la comprensión de las categorías de error que incluye el baremo de corrección actualizado y las percepciones del alumnado sobre el tipo y la frecuencia de errores en los que creen que suelen incurrir. Para efectuar los análisis, hemos diseñado un cuestionario ad hoc como herramienta principal de recogida de datos. A partir de los resultados preliminares, se revela que el alumnado continúa manifestando dudas respecto a la comprensión completa de las categorías de error del baremo actual. El nivel de comprensión es considerablemente bajo en las categorías de contenido, textual y de estilo. Asimismo, se detecta una falta de correlación entre la comprensión del baremo y la autopercepción del alumnado respecto a los errores que creen cometer con mayor frecuencia. En conclusión, los resultados obtenidos a partir del estudio de las dos variables propuestas nos permitirán adaptar mejor la docencia a las necesidades formativas reales del grupo y proporcionar recursos específicos para abordar las áreas problemáticas detectadas. Con estas adaptaciones perseguimos mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como L1 en la docencia universitaria para garantizar el dominio absoluto de la lengua, clave para la correcta adquisición de la competencia traductora por parte de los futuros profesionales de la Traducción y la Interpretación.

Palabras clave: español como L1, competencia lingüística, lingüística contrastiva, traducción e interpretación

Abstract: This study addresses deficiencies in the normative use of Spanish as an L1 among students enrolled in the Translation and Interpreting degree programme, particularly in their written work, which hinders their development of advanced language competence. It stems from the educational innovation project "Revision and improvement of Spanish assessment instruments in the training of translators" (project 51235, TEDITRAD, funded by Universitat Jaume I). The project proposes an updated correction scale to better meet students' training needs. The research focuses on the analysis of two variables derived from a questionnaire specifically designed for students: their understanding of the error categories included in the revised correction scale and their perception of the type and frequency of errors they believe they most commonly make. These two aspects are then compared to identify possible discrepancies between the students' level of comprehension of the assessment tool and their self-awareness of linguistic performance. Preliminary results indicate students still struggle to fully understand the error categories, particularly those related to content, textual coherence, and style. Additionally, there is a noticeable gap between their comprehension of the scale and their perception of their most frequent errors. The insights gained will help tailor teaching strategies to better address these issues, ultimately

enhancing mastery of Spanish as an L1 and supporting their development as future professionals in Translation and Interpreting.

Keywords: spanish as an L1, linguistic competence, contrastive linguistics, translation and interpreting

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio aborda las necesidades formativas relacionadas con el uso normativo del español como lengua materna (L1) en las producciones escritas del alumnado del grado en Traducción e Interpretación (TeI) de la Universitat Jaume I. A este respecto, hay que señalar que la insuficiente competencia en la lengua materna representa un obstáculo para la adquisición y el desarrollo de un nivel de competencia lingüística experto, acorde al perfil profesional del traductor y del intérprete. Si consultamos los planes de estudio de TeI y grados afines, tradicionalmente centrados en lenguas extranjeras o segundas lenguas (L2), advertimos que estos han relegado en muchos casos el desarrollo integral de la lengua materna como herramienta de trabajo especializada. En este escenario, el dominio de la lengua materna emerge como un componente clave de la subcompetencia lingüística o competencia comunicativa en dos lenguas, en términos de Hurtado Albir *et al.* (2022, p. 25) y dentro del modelo holístico de la competencia traductora de PACTE (2000, 2001). Las autoras, en un experimento con estudiantes de TeI de primero a cuarto curso, entre otras cuestiones, ponen de relieve la preocupación por la calidad lingüística del texto de llegada por parte del estudiantado. Al parecer, su mayor reto es la reexpresión lingüística, lo que pone de manifiesto una conciencia de la necesidad de dominar bien la lengua meta para traducir correctamente y revela cierta inseguridad en cuanto a lograrlo de manera adecuada (Hurtado Albir *et al.*, 2022, p. 37).

La formación en Traducción e Interpretación requiere, pues, no solo habilidades en lenguas extranjeras, entre otras competencias, sino también un profundo conocimiento y dominio consciente de la lengua materna. Al respecto, García Izquierdo (2015, p. 89) profundiza en cuán determinantes han sido las aportaciones desde la Lingüística Aplicada (Análisis del Discurso, Pragmática, Sociolingüística, Lingüística Textual, Lingüística Contrastiva…) en el contexto del aprendizaje de segundas lenguas. En este marco, vertebrado en torno al método comunicativo, García Izquierdo (2015) señala que los estudios se han decantado por la necesidad de desarrollar no solo la competencia lingüística, sino también la competencia discursiva o pragmática. Y observa cómo el énfasis en esta última ha ido desplazando la competencia lingüística. Esto es, el conocer y aplicar la norma de la lengua, la enseñanza y el respeto por las reglas gramaticales y su perfeccionamiento para garantizar la eficacia de la comunicación. Desde su perspectiva, con la que coincidimos y, además, verificamos en el aula, todas estas cuestiones generadas en torno a la enseñanza de segundas lenguas son extensibles y válidas para la enseñanza de la lengua materna. Ineludiblemente, la falta de competencia lingüística en la lengua materna (entendida como la capacidad de producir textos normativos, coherentes y adecuados al contexto) puede limitar la adquisición de habilidades necesarias para la producción escrita y la corrección

de errores (Pérez Olmedo *et al.*, 2024, p. 6). Además, no podemos obviar que la irrupción de la Inteligencia Artificial, como el avance tecnológico que ha tenido, hasta la fecha, un mayor impacto en el mercado de la traducción obliga a redefinir las competencias del traductor, especialmente la competencia instrumental (Rodríguez Faneca, 2025, p. 84). Sin embargo, a pesar de la transformación de competencias y la creación de nuevos perfiles profesionales, consideramos que el conocimiento experto de la lengua seguirá siendo necesario en este tándem de colaboración traducción-IA. Por ello, ahora más que nunca, el alumnado de TeI ha de ser consciente de reconocer, analizar, comprender y procesar los aspectos estructurales, funcionales y sociales de la lengua meta (el español, en el caso que nos ocupa).

Así, fundamentamos nuestro trabajo en dos variables clave de la lingüística contrastiva. Esto es, la conciencia lingüística y el análisis de errores. Como ya analizamos en un trabajo anterior (Romero-Muñoz y Juste, 2024) la doctrina relativa a la conciencia lingüística (CL), el error y su corrección es amplia cuando nos referimos a la enseñanza-aprendizaje del español para extranjeros o L2 (De Villa, 2018; Martí y Fernández, 2019; Martínez, 2019; García y Pérez, 2020; y Fernández y López, 2021). En De Villa (2018) se aboga por la llamada metodología de la CL, que proporciona al estudiantado las herramientas y la confianza de interiorizar la segunda lengua y hacerla suya, al trazar paralelismos entre la sintaxis de su lengua materna y la del segundo idioma. El análisis de Martí y Fernández (2019) se enfoca en cómo las investigaciones relacionadas con el desarrollo de la conciencia lingüística han sido integradas en la enseñanza del español como lengua extranjera, y ponen énfasis en las propuestas pedagógicas y las dinámicas de aula diseñadas para promover un aprendizaje consciente de las lenguas. El estudio de Martínez (2019) se centra en la promoción de la conciencia metalingüística en la enseñanza de idiomas; destaca la importancia de enfoques contrastivos, que presenta con ejemplos prácticos y estudios recientes para evidenciar su eficacia. Por otro lado, García y Pérez (2020) revisan las metodologías contemporáneas para el análisis de errores en el aprendizaje de idiomas, subrayan cómo estas técnicas contribuyen a optimizar los procesos de enseñanza y adquisición en contextos actuales. En esta línea, Fernández y López (2021) abordan el análisis contrastivo y la identificación de errores en el proceso de aprendizaje en la era digital; hacen hincapié en el papel de las herramientas tecnológicas modernas para facilitar y potenciar el análisis y la corrección de errores, así como para mejorar la comprensión y el desarrollo de habilidades lingüísticas en entornos digitales. Tras estas indagaciones, observamos que la lingüística contrastiva permite clasificar los errores en función de las diferencias estructurales entre las lenguas, lo que contribuye a determinar si los errores son transferencias de la L1, interferencias, o si son resultado de los procesos cognitivos del aprendizaje. Por su lado, el análisis de errores ayuda a identificar patrones de errores relacionados con las transferencias lingüísticas, lo que facilita la planificación de estrategias y recursos didácticos específicos para reducir estos errores.

En el plano de la didáctica del español como lengua materna, la investigación sobre los conceptos de conciencia lingüística y análisis de errores es más limitada. En este sentido, Rieder (2000) enfatiza la importancia de motivar al alumnado a cuestionarse sobre diferentes aspectos de la lengua, incluso sobre aquellos que se dan por sentados. Asimismo, destaca la necesidad de transmitirles confianza en su comprensión de los patrones lingüísticos para

estimular la curiosidad y la observación atenta, tanto en la percepción visual como auditiva. Valencia Chaves (2019) presenta una investigación sobre la escritura académica en estudiantes del grado en Pedagogía Infantil, y se centra en fortalecer su proceso de escritura mediante la conciencia lingüística. Se describe la implementación de secuencias didácticas para promover el reconocimiento del proceso de escritura y el desarrollo de habilidades lingüísticas. Vélez-Sabando (2022) muestra cómo la incorporación de actividades que fomentan la conciencia lingüística en el currículo universitario puede mejorar la competencia comunicativa y la reflexión metalingüística de los estudiantes de español. Además, propone estrategias didácticas para promover una mayor conciencia sobre el uso correcto y variado del idioma en contextos académicos y profesionales. Tras este breve recorrido, constatamos que todas ellas abordan cómo la conciencia lingüística o metalingüística y el análisis de errores contribuyen al desarrollo de habilidades lingüísticas en hablantes nativos de español. Y es ahí, en el marco de la L1 o lengua materna, donde centramos nuestro análisis, pues en lugar de realizar una comparativa interlingüística (entre dos lenguas), hablamos de un contraste intralingüístico (es decir, dentro de la misma lengua). Así, estamos ante dos variables ineludiblemente abstractas, pero fundamentales no solo para entender cómo el alumnado adquiere el idioma, sino cómo lo perfecciona. La conciencia lingüística ayuda al estudiantado a reflexionar sobre la normativa del español y cómo su uso consciente afecta a la comprensión y la producción de este, mientras que el análisis de errores permite identificar y corregir las dificultades a las que se enfrenta el alumnado y diseñar estrategias pedagógicas más efectivas para la comunicación eficaz.

Desde esta perspectiva, proponemos una aproximación pedagógica al papel del error en el aula, en línea con los planteamientos del Centro Virtual Cervantes (CVC). El error se concibe como un fenómeno natural e indispensable en el proceso de aprendizaje y perfeccionamiento de una lengua. Su corrección se transforma en una responsabilidad compartida (corrección entre pares, ejercicios con clave de respuestas o autocorrección).

A nuestro entender, el error no debe ser visto únicamente como un elemento correctivo, sino como un elemento preventivo. Esto es, una oportunidad de aprendizaje para que el alumnado reflexione sobre sus propios procesos, se anticipe a los errores, y mantenga un aprendizaje activo, consciente y sostenible en el tiempo, tanto en su actuación individual como en la corrección cooperativa en el aula. Esta dinamicidad fomenta la motivación y la autonomía, aspectos esenciales para el control de los factores psicoafectivos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consonancia con las propuestas de Vázquez (2009), la integración de estos parámetros –error, autonomía, control del proceso de aprendizaje, planificación del aprendizaje, gestión de recursos, uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, control psicoafectivo y cooperación– en la práctica didáctica contribuye a diseñar un entorno de aprendizaje significativo y más efectivo, donde la corrección se convierte en una herramienta para potenciar la competencia comunicativa y el desarrollo integral del alumnado. En definitiva, «los errores pertenecen al proceso de aprendizaje y para superarlos es indispensable enfocar el aprendizaje como una actividad consciente» (Vázquez, 2009, p. 1).

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Frente a las dificultades relacionadas con la precisión y corrección en la enseñanza y utilización del español como lengua materna (L1), y como respuesta a las carencias detectadas en las competencias lingüísticas del alumnado, dentro del grado en Traducción e Interpretación y, en concreto, desde del proyecto de innovación educativa «Revisión y mejora de los instrumentos de evaluación del español en la formación de traductores/as» (proyecto 51235 del grupo TEDI-TRAD financiado por la Unidad de Formación e Innovación Educativa de la Universitat Jaume I), resulta fundamental abordar las necesidades formativas vinculadas al dominio normativo del español en sus producciones escritas, por lo que nos formulamos una doble cuestión. Por un lado, nos planteamos cómo activar la conciencia lingüística y mejorar la producción escrita del alumnado de TeI en español como L1. Por otro lado, nos preguntamos cómo comprobar la eficacia del baremo de corrección actual. Esto es, si facilita o no una mejor comprensión de las categorías de error por parte del alumnado. Y, al mismo tiempo, si sirve como herramienta para analizar los errores que el propio alumnado reconoce o considera más frecuentes en su producción escrita.

Estas cuestiones planteadas evidencian que, aunque la competencia en la lengua materna es esencial para garantizar la calidad y coherencia en los textos producidos, en muchos casos los estudiantes presentan deficiencias (de comprensión y uso) en aspectos fundamentales como la ortografía, la gramática, el estilo o la coherencia discursiva del idioma normativo. Por ello, es imprescindible diseñar e implementar estrategias pedagógicas que refuercen el conocimiento, el entendimiento y la aplicación de las reglas del español estándar, lo que promoverá una mayor conciencia lingüística y una competencia escrita más sólida. Este enfoque no solo contribuirá a mejorar la calidad de las producciones escritas del alumnado del grado en TeI, sino que también facilitará su desarrollo experto, ya que un dominio correcto y avanzado del idioma es una competencia indispensable para traductores e intérpretes que deben garantizar la fidelidad y la precisión en su ejercicio profesional.

Por otra parte, tras comprobar que los errores catalogados en el baremo actual se cometen de manera constante y reiterada en las redacciones llevadas a cabo durante el curso en el aula, consideramos oportuna una reformulación cualitativa del baremo actual que, además de la clasificación y denominación de los errores, cumpla con la falta de comprensión detectada en el estudiantado de español como L1 (relacionada con el metalenguaje y con la identificación de ciertas subcategorías incluidas en el catálogo) y, en última instancia, despierte un conocimiento reflexivo sobre la lengua, su funcionamiento y su impacto socio profesional. Con ese propósito, verificamos las explicaciones (o la ausencia de estas) en cada una de las categorías de error, contrastamos el tipo de errores cometidos y su frecuencia con la percepción del alumnado sobre estos, y elaboramos una nueva herramienta de evaluación más ajustada a las necesidades empíricas, lingüísticas y perceptivas del estudiantado.

3. MÉTODO

Con el fin de responder al planteamiento anterior, trazamos una comparativa triangular entre diferentes fases. En primer lugar, (1) evaluamos la eficacia de las modificaciones implementadas en el baremo de corrección vigente (Tabla 1), con el objetivo de determinar si dichas

alteraciones facilitan una comprensión más clara y precisa de las categorías de error por parte del alumnado. Esta revisión nos permitió identificar si los criterios de evaluación eran adecuados para promover una mayor conciencia sobre las distintas tipologías de errores y su correcta clasificación. Posteriormente, (2) analizamos la percepción del alumnado acerca del tipo y la frecuencia de los errores que consideran cometer con mayor asiduidad, a partir de las respuestas recogidas mediante el cuestionario diseñado *ad hoc*. Finalmente, (3) se llevó a cabo una comparación entre los resultados obtenidos en ambas variables –comprensión del baremo y autopercepción de los errores– con el fin de identificar posibles discrepancias entre la comprensión de las categorías evaluativas y la conciencia lingüística del propio desempeño escrito.

Tabla 1. Baremo de corrección vigente.

0,5	CONT	Contenido Se incluyen en esta categoría tanto errores que indican que el trabajo/examen no se ajusta a las pautas establecidas para su realización como incorrecciones/imprecisiones conceptuales relacionadas con el tema o el ámbito de especialidad tratados.
0,5	TEX	Textual Incoherencia, falta de lógica, mal encadenamiento discursivo, uso inadecuado de los conectores, estructuración inadecuada, uso inadecuado de las convenciones textuales de los géneros.
0,25	TIP	Tipografía (TIP) Uso incorrecto de comillas, cursivas u otros elementos ortotipográficos.
		Puntuación (PUNT) Signos de puntuación.
0,5-1	ORT	Ortografía (ORT -1) Faltas de ortografía.
		Acentuación (ACENT -0,5) Uso inadecuado de las tildes.
0,5	LEX	Léxico Barbarismos, calcos, usos inadecuados y poco precisos, elección de léxico erróneo, uso de colocaciones incorrectas.
0,5	GRAM	Gramática Errores sintácticos (falta de correspondencia entre los tiempos verbales, uso incorrecto de tiempos verbales, etc.) y morfológicos (falta de concordancia gramatical de género o número).
0,5	REG	Registro Uso de un registro inadecuado, tanto en el léxico como en la morfosintaxis.
0,25	EST	Estilo Cacofonías, estilo pesado, telegráfico, pleonasmos, repeticiones innecesarias, estilo pobre, falta de riqueza expresiva, interferencias e inconsistencias dialectales.

Para llevar a cabo dicha comparativa empleamos una metodología mixta que combina el diseño de un cuestionario *ad hoc*, como principal instrumento de recogida de datos, con la observación del nivel de comprensión de las categorías de error incluidas en el baremo, a través del mismo cuestionario y tras el planteamiento de dudas en el aula (Tabla 2). Además, se realizó un análisis de la autopercepción del alumnado respecto a los errores que reconoce

o considera más frecuentes en su producción escrita. La comparación e integración de los resultados obtenidos permitieron detectar discrepancias entre los datos empíricos objetivos y la percepción del alumnado. Esto puede contribuir a adaptar la docencia de L1 a las necesidades formativas reales del grupo, ajustar y perfeccionar las estrategias de evaluación, con miras a potenciar la competencia lingüística y la autoconciencia de los estudiantes en el uso normativo del español.

Tabla 2. Cuestionario: comprensión y percepción.

Preguntas del cuestionario (percepción)	Preguntas del cuestionario (comprensión)
¿Cuáles son los errores que consideras que cometes con más frecuencia?	¿Hasta qué punto comprendes qué significa …?
– De comprensión	– «error de comprensión»
– De contenido	– «error de contenido»
– Tipográficos	– «error tipográfico»
– Ortográficos	– «error ortográfico»
– Léxicos	– «error léxico»
– Gramaticales	– «error gramatical»
– De registro	– «error de registro»
– Pragmáticos	– «error pragmático»
– Textuales	– «error textual»
– Semióticos	– «error semiótico»
– De estilo	– «error de estilo»
– Dialécticos	– «error de dialecto»

Así, se produce una reformulación del baremo: pasamos de la corrección tradicional del error (como elemento correctivo) a la corrección significativa (error como elemento preventivo), basada en la conciencia lingüística. El alumnado localiza el error en la categorización de errores (baremo), comprende el metalenguaje descriptivo de dicho error, y lo analiza. De este modo, atraviesa un proceso cognitivo que le ayuda a reflexionar sobre el error en cuestión, procede a su corrección y lo interioriza. Aprende del proceso para evitar ese error en sucesivas actuaciones, lo que le motiva y proporciona más autonomía a su aprendizaje.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los resultados, obtenidos a partir del cuestionario diseñado para el presente estudio, pone de manifiesto una distancia notable entre el instrumento de evaluación actualmente utilizado en las asignaturas de lengua española del grado en Traducción e Interpretación y el nivel de comprensión que el alumnado tiene de las categorías que lo conforman. Con estos datos, cruzados con la información derivada de la percepción subjetiva del estudiantado sobre los errores que consideran más frecuentes en sus propias producciones, se constata una falta de alineación que limita el valor formativo del baremo de corrección actual como herramienta de aprendizaje que contribuye a la conciencia lingüística del estudiantado.

En primer lugar, resulta fundamental subrayar que el baremo actual se estructura en torno a ocho categorías de error: error de contenido (CONT), error textual (TEX), error tipográfico

y de puntuación (TIP-PUNT), error ortográfico y de acentuación (ORT-ACENT), error léxico (LEX), error gramatical (GRAM), error de registro (REG) y error de estilo (EST). Sin embargo, los datos muestran que la comprensión que el alumnado tiene de estas categorías es marcadamente desigual. El alumnado identifica con relativa claridad las categorías de ortografía y de acentuación y de tipografía y puntuación –con niveles de comprensión del 92,3 % y del 69,2 % respectivamente–, lo cual puede explicarse por su presencia explícita y recurrente en los procesos de corrección tradicionales desde etapas educativas tempranas. En cambio, categorías como las de error textual (9,6 %), de contenido (15,4 %) y de estilo (17,3 %) evidencian un grado de comprensión muy bajo, lo que sugiere una falta de familiaridad con conceptos clave para evaluar la cohesión, la coherencia y la adecuación estilística en los textos.

Esta falta de correspondencia entre lo evaluado y lo percibido (Tabla 3) se hace más evidente al considerar los datos relativos a la percepción de frecuencia de los errores que los estudiantes creen cometer. Por ejemplo, resulta especialmente llamativo que más de la mitad del alumnado (57,6 %) afirme incurrir con frecuencia en errores de estilo, a pesar de que solo un 17,3 % declare comprender en qué consiste exactamente esta categoría de error. De forma similar, el 28,8 % percibe que comete errores léxicos, pero solo el 32,7 % asegura entender esta categoría. Por el contrario, las categorías con mayor comprensión declarada (ortografía, acentuación, tipografía y puntuación) no siempre coinciden con aquellas que el estudiantado reconoce como más problemáticas. Esta discordancia entre lo que el baremo evalúa, lo que el alumnado cree que se le evalúa y lo que realmente identifica como sus principales áreas problemáticas plantea una dificultad doble: por una parte, una evaluación basada en categorías de error poco entendidas compromete la eficacia del proceso evaluativo, y, por otra, dificulta que el alumnado interiorice los criterios de mejora y los aplique de manera autónoma en sus producciones escritas futuras.

Tabla 3. Comparativa entre comprensión del baremo y autopercepción de errores.

Categoría de error	Comprensión (%)	Percepción de frecuencia (%)
Contenido (CONT)	15,4	11,5
Textual (TEX)	9,6	11,5
Tipográfico y puntuación (TIP-PUNT)	69,2	53,8
Ortográfico y acentuación (ORT-ACENT)	92,3	26,9
Léxico (LEX)	32,7	28,8
Gramatical (GRAM)	40,0	13,4
Registro (REG)	48,1	21,1
Estilo (EST)	17,3	57,6

Estos datos muestran con claridad que el baremo de corrección actual, aunque pretende objetivar la evaluación mediante categorías específicas, no supone una garantía de su eficacia

formativa. Si el estudiantado desconoce o interpreta de manera errónea las categorías por las que será evaluado, resulta difícil que pueda orientar sus esfuerzos hacia la mejora consciente de sus producciones textuales. En consecuencia, el baremo pierde su potencial como herramienta formativa y se percibe, en muchos casos, como una lista opaca de criterios ajenos a la práctica real de la competencia escrita.

Con el objetivo de subsanar las carencias observadas, se plantea una reformulación del baremo (Tabla 4) que no solo reorganice sus categorías de forma más accesible, sino que las dote de una dimensión pedagógica explícita. Esta reformulación contempla una serie de medidas didácticas complementarias. En primer lugar, se propone enriquecer cada categoría con descripciones operativas y ejemplos claros que ayuden al alumnado a identificar los errores y comprender su tipología. En segundo lugar, se sugiere incorporar el baremo como contenido en el propio desarrollo de la asignatura. Así, se dedicarían una o dos sesiones específicas a su análisis y al estudio del metalenguaje que lo sustenta. Finalmente, se plantea fomentar la evaluación entre pares como estrategia para reforzar la conciencia lingüística y la autonomía del aprendizaje, al permitir que los estudiantes detecten y discutan errores en textos ajenos, lo que contribuiría a consolidar su dominio normativo de forma activa y significativa.

Tabla 4. Reformulación del baremo: hacia una categorización más descriptiva y orientada al aprendizaje.

TIP (0,25)	TIPOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN Uso incorrecto de comillas, cursivas u otros elementos ortotipográficos; signos de puntuación. Ejemplos: • *se nos hace 'raro' (TIP: uso incorrecto de las comillas);* • *de lo que es propio: De las costumbres…* (PUNT/TIP: uso incorrecto de la mayúscula después de los dos puntos).
ORT (0,5-1)	ORTOGRAFÍA Y ACENTUACIÓN Errores en la aplicación del conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua; uso inadecuado de las tildes. Ejemplos: • *mas o menos* (ACENT -0,5: ausencia de tilde diacrítica en el adverbio de cantidad «más»); • *religión y idioma* (ORT -1: uso incorrecto de la conjunción copulativa «y» delante de término que empieza por «i».
LEX (0,5)	LÉXICO Vocabulario pobre, impreciso, confuso; registro, etc. Ejemplos: • *una buena mentalidad es eficaz para adaptarse…* (uso de vocabulario impreciso); • *debemos mantener siempre presente… (colocación).*
GRAM (0,5)	GRAMÁTICA Uso incorrecto de tiempos verbales, uso inadecuado de conectores, falta de concordancia de género o número, etc.). Ejemplos: • *anteriormente se ha escuchado hablar…* (uso incorrecto de tiempo verbal); • *los refugiados de la guerra de Ucrania el cual el 50 % son niños…* (uso incorrecto del relativo «el cual» y mal encadenamiento discursivo); • *hay millones de personas que buscan una vida mejor para ellos y sus hijos…* (falta de concordancia de género).

EST (0,25)	ESTILO Falta de eufonía (sonoridad agradable; cacofonía: disonancia que resulta de la inarmónica combinación de los elementos acústicos de la palabra), estilo pesado, telegráfico, pleonasmos (duplicar el mismo significado con diferentes palabras; expresivo), redundancias (repeticiones innecesarias), estilo pobre, falta de riqueza expresiva. Ejemplos: • *por consiguiente, no consiguen* (falta de eufonía); • *vamos a inicializar los temas a tratar en el escrito que nos ocupa en la presente tarea también llamado reseña* (estilo pesado); • *el español idioma hablado* (estilo telegráfico); • *para que el idioma avance hacia adelante* (pleonasmo); • *el español es una de las lenguas más influyentes del mundo y será la lengua con más influencia del mundo; con el uso de las redes sociales se está haciendo un mal uso de la lengua* (estilo pobre y falta de riqueza expresiva).

Estas propuestas parten de una concepción de la evaluación que debe ocupar un lugar central en el proceso formativo y concebirse como un recurso orientado al aprendizaje, más que como un simple mecanismo de calificación. Desde esta óptica, el baremo revisado aspira a actuar como mediador entre el criterio docente y el proceso de autorregulación del alumnado. Por tanto, la reformulación no se limita a una reorganización terminológica, sino que implica un cambio de paradigma: de la corrección al aprendizaje, de la sanción al acompañamiento, de la opacidad normativa a la transparencia pedagógica.

A partir de esta revisión, el nuevo modelo de baremo que se propone no solo facilitará la tarea evaluativa del profesorado, sino que contribuirá a activar en el alumnado procesos de reflexión metalingüística que resultan esenciales para la adquisición de una competencia escrita profesionalizada en español como L1. En el contexto del grado en Traducción e Interpretación, en el cual el dominio riguroso y consciente de la lengua española como L1 constituye una herramienta de trabajo imprescindible, dicha competencia no puede dejarse al aprendizaje implícito ni depender únicamente de la experiencia acumulada.

5. CONCLUSIONES

Este estudio pone de relieve la importancia de concebir la evaluación no solo como un instrumento de medición, sino como una herramienta pedagógica clave en el desarrollo de la competencia escrita en L1. La propuesta de revisión del baremo que presentamos se fundamenta en una lectura crítica de las necesidades reales del alumnado y busca dar respuesta a una problemática ampliamente diagnosticada, pero escasamente abordada desde una perspectiva sistemática y comparativa. En el contexto específico de la formación de traductores e intérpretes, en el que el dominio profesional de la lengua española constituye una competencia transversal, resulta urgente revisar los mecanismos de corrección para hacerlos más accesibles, comprensibles y formativos.

Entre las principales contribuciones de este trabajo destaca la reformulación de las categorías de error con fines didácticos, así como la integración del baremo en la práctica docente como objeto de enseñanza y no únicamente como criterio de calificación. Esta propuesta pretende no solo clarificar los criterios evaluativos, sino también promover un uso más consciente y estratégico del lenguaje por parte del alumnado. Asimismo, el trabajo apunta a la necesidad

de incorporar prácticas de evaluación entre pares como vía para reforzar los procesos metacognitivos, fomentar la autonomía en el aprendizaje y aumentar la implicación del estudiantado en su propio proceso formativo y de mejora.

Como continuación de este trabajo, consideramos clave desarrollar una validación empírica más amplia del nuevo baremo en distintos contextos docentes, así como analizar su impacto real sobre la competencia escrita del alumnado a medio y largo plazo. En proyectos futuros que sigan esta línea de investigación, sería pertinente explorar si esta misma lógica de análisis puede aplicarse a otros niveles educativos o titulaciones en las que el uso profesionalizado del español como L1 sea igualmente esencial. La posibilidad de diseñar herramientas evaluativas compartidas entre distintas asignaturas del grado también se perfila como una línea de trabajo relevante para asegurar la coherencia y progresión de la competencia escrita a lo largo del itinerario formativo.

Por último, reivindicamos el lugar de la conciencia lingüística como eje vertebrador en la formación de traductores e intérpretes, no solo por su función instrumental, sino por su capacidad para generar pensamiento crítico sobre la propia lengua. Solo desde la consciencia puede lograrse un uso verdaderamente profesional, riguroso y autónomo del español como L1 en contextos académicos y profesionales, como es la Traducción y la Interpretación.

REFERENCIAS

De Villa, A. (2018). El Enfoque de la Conciencia Lingüística. La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación, 77*(2), 163-174.

Fernández, R. y López, S. (2021). Aplicaciones digitales para el análisis contrastivo y la corrección de errores en la enseñanza de idiomas. *Revista Electrónica de Tecnologías Aplicadas a la Educación*, *15*(1), 33-50.

García, M. y Pérez, L. (2020). Enfoques contemporáneos en el análisis de errores en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Lingüística Aplicada*, *58*(2), 145-162.

García Izquierdo, I. (2015). La competencia en lengua materna (español) de los estudiantes de Traducción e Interpretación: un estudio de caso. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, (17), 87-110.

Hurtado Albir, A., Kuznik, A. y Rodríguez-Inés, P. (2022) La competencia traductora y su adquisición. En A. Hurtado Albir y P. Rodríguez-Inés (Eds.), *Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE. / Towards a European framework of competence levels in translation. The PACTE group's NACT project (MonTI Special Issue* 7, pp. 19-40).

Martí Sánchez, M. y Fernández López, M. C. (2019). *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español*. Universidad de Alcalá.

Martínez, A. (2019). La conciencia metalingüística en la enseñanza de segundas lenguas: un enfoque contrastivo. *Journal of Language Teaching and Research*, *10*(4), 789-798.

Pérez Olmedo, E., Morales Vázquez, E. y Córdova Palomeque, N. del C. (2024). La competencia lingüística en la lengua materna para ejercer la traducción profesional. *Revista Científica y Académica*, *4*(2), 1574-1589.

Rieder, K. (2000). Conciencia lingüística: un concepto clave en la formación del profesorado. *Publicaciones*, (30), 7-38.

Rodríguez-Faneca, C. (2025). La integración de la inteligencia artificial dentro de la competencia instrumental del traductor: Aspectos formativos y profesionales. *Transfer*, (XX), 84-107.

Romero-Muñoz, A. y Juste Vidal, N. M. (2024). Los instrumentos de evaluación del español como L1. Revisión y propuesta de mejora en el grado de Traducción e Interpretación. En *Formación docente, fundamentos metodológicos y evidencias empíricas* (pp. 252-260). Octaedro.

Valencia Chaves, I. y Alzate, A. M. (2019). *La conciencia lingüística: otra forma de asumir la lengua*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vázquez, G. (2009). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, *3*(5), 115-122.

Vélez-Sabando, F. C. (2022). La importancia de la conciencia lingüística en la enseñanza del español en la educación superior. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada "YACHASUN"*, *6*(Nº Extra 10), 85-97.

Capítulo 19. Escuelas a prueba de odio y ciudadanía democrática. Perspectivas pedagógicas e implicaciones de una investigación empírica

Marco Leggieri
Università degli studi della Tuscia (Italy)

Resumen: Las crecientes amenazas fomentadas por el populismo y los gobiernos de extrema derecha han avivado los conflictos bélicos en todo el mundo. En consecuencia, la democracia y el Estado de derecho se ven amenazados, como si los ecos de los desastres del siglo pasado ya no se escucharan. Así pues, el discurso del odio se está extendiendo cada vez más, tanto en los espacios públicos como en los privados, y está potenciando la discriminación contra las mujeres, los inmigrantes, la comunidad LGBT+ y todos los "otros". A este respecto, se presentan las conclusiones iniciales de un estudio más amplio realizado mediante un cuestionario cuantitativo-cualitativo en escuelas secundarias italianas. El estudio pretende identificar prejuicios y estereotipos, pero también explorar las emociones de los participantes con el fin de cuestionar los fundamentos del discurso del odio y promover una sociedad que valore la diversidad, la solidaridad y el respeto a los demás como principios clave de la educación democrática. Los primeros resultados revelan que a algunos estudiantes les cuesta aceptar fenómenos como la emancipación femenina y los derechos de las personas LGBT+. También ponen de manifiesto la urgente necesidad de incorporar la educación sexual y afectivo-sexual a los programas escolares.

Palabras clave: investigación cuantitativa-cualitativa, cuestionario, discurso del odio, inclusión, escuela

Abstract: Growing threats fomented by populism and far-right governments have fuelled armed conflicts around the world. As a result, democracy and the rule of law are under threat, as if the echoes of the disasters of the last century were no longer being heard. Hate speech is thus becoming more and more widespread, both in public and private spaces, and is fuelling discrimination against women, immigrants, the LGBT+ community and all 'others'. In this regard, the initial findings of a larger study conducted through a quantitative-qualitative questionnaire in Italian secondary schools are presented. The study aims to identify prejudices and stereotypes, but also to explore participants' emotions in order to challenge the foundations of hate speech and to promote a society that values diversity, solidarity and respect for others as key principles of democratic education. Initial results reveal that some students find it difficult to accept phenomena such as women's emancipation and LGBT+ rights. They also highlight the urgent need to incorporate sexual and affective-sexual education into school curricula.

Keywords: quantitative-qualitative research, questionnaire, hate speech, inclusion, school

1. DEMOCRACIA ENTRE REJAS

La crisis de la democracia representativa avalada por las derechas en el poder atenaza a los países liberales y se alimenta del cuestionamiento de valores fundamentales que ahora parecían seguros: el derecho a manifestarse y expresar su propia opinión sin represalias violentas; el

derecho de las minorías y de la diversidad a existir; el derecho de los presos a la reeducación en la sociedad y a una estancia digna en las cárceles.

Los logros arduamente adquiridos durante la Segunda Guerra Mundial y la Shoah parecen una visión opaca y chirrían ante una mutación genética de la democracia a saber, las democracias antiliberales, que precisamente en Europa y Estados Unidos, considerados las cunas de la soberanía popular, encuentran el terreno más fértil. No por casualidad, se refuerza la violencia del discurso público y privado. El discurso del odio se intensifica en las redes sociales y se propaga como un modelo distorsionado hacia los jóvenes, quienes, desconcertados por la pérdida de referentes político-educativos y ya debilitados por la experiencia de la pandemia del COVID-19 y la crisis climática, naufragan en un mar de ansiedad e incertidumbre y se desafectan (Crescenza, 2023).

En este sentido, en la serie de Netflix Adolescence (Graham & Thorne, 2025), un preadolescente británico que muestra actitudes misóginas es acusado de asesinato contra una compañera que supuestamente le rechazó. La serie tiene el efecto de un puñetazo en el pecho, porque explica que los niños viven a menudo en un mundo paralelo en el que los mensajes y los códigos viajan implacable y rápidamente por las redes sociales, portadoras de una condena inapelable: no eres bueno. Si es en la incomodidad donde acecha la chispa del odio, el paso del odio a la violencia es tan corto como en este caso, en el que las mujeres percibidas como débiles, se convierten en víctimas sacrificiales (Dello Preite, 2023). Una confirmación de la virulencia de los fenómenos de odio que atenazan y contaminan el planeta es el reciente Mapa de la Intolerancia publicado por Vox - Observatorio Italiano de Derechos (2025), que muestra que el odio en línea se está expandiendo y tiende a polarizarse. Hay un aumento preocupante del antisemitismo, pero las mujeres se confirman por octavo año como la categoría más afectada. Avanzan la islamofobia y la xenofobia, que nos recuerdan que la sociedad actual está atravesada por fuertes impulsos de rechazo del llamado extranjero, depositario de cultura, historia y costumbres diferentes de las nuestras, a menudo consideradas peligrosas.

Los medios de comunicación social representan reiteradamente el escenario ideal en el que tienen lugar episodios de exclusión contra las llamadas categorías vulnerables, es decir, las personas que, en comparación con la mayoría, tienen una orientación sexual, un origen étnico, una creencia religiosa e incluso una discapacidad diferentes. Por esta razón, las instituciones educativas deben fomentar una *forma de pensar las diferencias*, con el fin de hacerlas más inclusivas e implementar una profunda reconsideración crítica de los modelos de subjetividad y humanidad que representan el pensamiento occidental de hoy, a saber, un modelo etnocéntrico, antropocéntrico y falocéntrico (Gallelli, 2024).

La creciente atención hacia la propagación de tales fenómenos, incluso fuera de los muros de la escuela y a través de los medios sociales por parte de los más jóvenes (Mascheroni & Ólafsson, 2018), plantea fuertes interrogantes también en el frente educativo: ¿cómo, de hecho, puede actuar el conocimiento pedagógico para contrarrestar el uso de tales formas de comunicación? Para responder a la pregunta, es necesario reconocer que el conocimiento pedagógico ya no puede limitarse a describir o interpretar los fenómenos educativos, sino que debe asumir un papel activo en la deconstrucción crítica de los dispositivos culturales, lingüísticos y simbólicos que alimentan el odio y la exclusión.

2. ENTRE EL ANÁLISIS Y LA TRANSFORMACIÓN: INVESTIGAR EL "HATE SPEECH" COMO EMERGENCIA EDUCATIVA

La pedagogía, como saber que cuestiona la formación integral de los sujetos (Frabboni & Pinto Minerva, 2013), está llamada hoy a dotarse de herramientas analíticas y transformadoras capaces de intervenir allí donde se generan y reproducen narrativas estigmatizadoras. En este marco, el contexto escolar se configura como uno de los lugares privilegiados – aunque a menudo desatendidos – para analizar y contrarrestar los fenómenos del discurso del odio y las dinámicas discriminatorias, que se manifiestan cada vez más en forma de microagresiones, lenguaje hostil y prácticas normalizadas de exclusión. La escuela, de hecho, es a la vez espejo y laboratorio de la sociedad: un espacio en el que se reflejan las contradicciones del presente y en el que se puede cultivar – o sofocar – la conciencia democrática de las nuevas generaciones. Desde esta perspectiva, se consideró necesario diseñar una investigación educativa de carácter cuanti-cualitativo, dirigida a explorar la percepción y vivencia del discurso de odio entre el alumnado de secundaria, con especial atención a los fenómenos relacionados con la identidad de género, la orientación sexual, la etnia y la discapacidad. El objetivo de la investigación no es sólo descriptivo, sino también transformador (Mortari et al., 2020): no se trata sólo de recoger datos, sino de hacer emerger representaciones, experiencias y criticidades que puedan orientar itinerarios educativos más inclusivos y democráticos. Para ello, se elaboró un cuestionario estructurado en secciones temáticas que se administró a una muestra amplia y diversificada de estudiantes, distribuidos en seis escuelas situadas en tres áreas metropolitanas italianas (Milán, Roma y Bari), con el fin de captar las variables socioculturales y territoriales que afectan a la percepción de los fenómenos discriminatorios. El diseño metodológico adoptado responde a la necesidad de combinar el análisis de datos cuantitativos (útiles para identificar tendencias y cuestiones críticas) con la investigación cualitativa de respuestas abiertas, orientada a hacer emerger las voces y emociones de los alumnos. Esta doble perspectiva permite superar la tradicional separación entre números y narrativas y se inscribe en una visión de la investigación pedagógica como práctica reflexiva y situada, capaz de producir conocimiento útil para la acción educativa (Riva, 2004).

En este sentido, la investigación se configura como un intento concreto de responder a la crisis de valores democráticos no sólo a través de la denuncia, sino de la elaboración de propuestas educativas basadas en el respeto a la complejidad. Es precisamente en la posibilidad de educar en el reconocimiento del otro y en el uso consciente de la palabra – dentro y fuera de los contextos digitales – donde la pedagogía puede encontrar su tarea más urgente: la de devolver el sentido a la convivencia y oponerse, con rigor científico y tensión ética, a la barbarización simbólica que alimenta el odio. En esta dirección se enmarca el proyecto de investigación doctoral que dio origen a la presente: una iniciativa destinada a abordar, con herramientas científicamente fundamentadas, la complejidad del fenómeno del discurso del odio y sus devastadores efectos en los planos educativo, social y cultural. El interés por dicha complejidad condujo a la construcción de un cuestionario cuanti-cualitativo, destinado a explorar en profundidad no sólo las representaciones explícitas de los jóvenes sobre la exclusión y la discriminación, sino también la estructura emocional y cognitiva del sentimiento que legitima y alimenta tales prácticas. El objetivo no se agota, por tanto, en la descripción del fenómeno, sino que pretende

identificar las palancas educativas y culturales para prevenir y combatir esos vórtices del discurso del odio que contaminan el discurso público. En este sentido, la investigación toma la forma de una respuesta pedagógica y política a la erosión de los fundamentos democráticos de la convivencia, y se basa en una visión de la educación como práctica transformadora y crítica. Siguiendo la enseñanza de Edgar Morin (2001), se intentó desarrollar una herramienta capaz de "enseñar las relaciones entre las partes y el todo en la complejidad; enseñar a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas". Es precisamente esta perspectiva epistemológica la que ha guiado todo el marco metodológico de la investigación, que asume la complejidad como condición constitutiva de la educación y nos invita a reconocer, en los pliegues de la crisis, el espacio para una renovada planificación educativa capaz de afrontar con responsabilidad el reto del discurso del odio en el tiempo presente.

3. LA ELECCIÓN DEL CUESTIONARIO CUANTI-CUALITATIVO

El debate en el seno de la comunidad científica acerca de las diferencias entre metodologías cualitativas y cuantitativas ha contribuido, por un lado, a la comparación de las ventajas e inconvenientes de uno y otro paradigma (Lumbelli, 2006) y, por otro, ha puesto de manifiesto la improductividad de una oposición clara entre enfoques cualitativos y cuantitativos y, por tanto, la necesidad de hacer uso de ambos para la especificidad de las aportaciones conjuntas. En este caso, los problemas relativos al contexto escolar requieren, de hecho, la coexistencia de perspectivas complejas y objetivos diferentes para operar en el mar magnum de la investigación educativa (Anderson & Burns, 1989). Con este fin, el presente cuestionario, que pretende investigar y contrarrestar la incidencia del discurso de odio, la exclusión y la violencia en las escuelas, se construye sobre la base de preguntas tanto abiertas como cerradas. Sin embargo, ambas opciones incluyen oportunidades y riesgos. Las preguntas abiertas son una forma interesante de trabajar, pero no exenta de riesgos: la libertad de respuesta podría dar lugar a problemas de malentendido por parte del participante y, en consecuencia, a dificultades en la recogida de datos. Además, cuando algunas preguntas se refieren a la esfera privada, poniendo en juego información personal, puede haber una negativa a responder; por lo tanto, es útil proceder mediante preguntas generales y, si es posible, recurrir a técnicas útiles para despersonalizar lo que se pregunta.

En cambio, las preguntas cerradas son las que proporcionan más información, ya que el encuestado sólo está obligado a responder según las posibilidades que se le ofrecen. El objetivo es investigar hechos precisos y más neutros, ya que hay una menor implicación desde el punto de vista personal y emocional. En el ámbito de las preguntas cerradas, más allá del clásico esquema "Sí-No" que no garantiza amplios márgenes de juicio, existen preguntas estructuradas que ofrecen un buen número de respuestas más amplias seleccionadas por el investigador, sin correr por ello el riesgo de dispersión típico de las preguntas abiertas (Gattico, 2000). No obstante, conviene recordar el ítem "otros", que, en caso de un alto porcentaje de adhesión, "es síntoma de que no se ha alcanzado el objetivo fijado y, más probablemente, de que se ha presentado de forma poco comprensible y, por tanto, susceptible de ser malinterpretada" (ivi, p. 125). También es útil recordar algunas buenas prácticas para administrar un cuestionario con resultados positivos: utilizar un lenguaje sencillo para formular las preguntas, evitando los términos vagos; hacer preguntas directas, es decir, expresadas de forma afirmativa para evitar

la ambigüedad; someter a todos los encuestados a las mismas preguntas; y evitar absolutamente que los encuestados sepan lo que se les va a preguntar para no incurrir en condicionamientos perjudiciales (Dautriat, 1995). En la presente investigación se ha intentado cumplir estas expectativas incluyendo algunas preguntas abiertas junto a una mayoría de preguntas cerradas, con el fin de profundizar en la investigación de algunas cuestiones clave.

4. EL CUESTIONARIO: OBJETIVOS Y MÉTODOS

El instrumento adoptado para poner en marcha esta encuesta es un cuestionario anónimo compuesto por 28 preguntas, 22 de ellas cerradas y 6 abiertas, que se administrará a los alumnos de cuarto y quinto curso de seis institutos de enseñanza secundaria. El cuestionario es una herramienta que el investigador considera útil para sondear los conocimientos de los alumnos sobre el fenómeno del discurso del odio y sus declinaciones no sólo en la escuela sino en términos sociales más amplios, como el efecto de la interferencia social en el aumento de la discriminación y el ciberacoso, la influencia tóxica de los prejuicios y los estereotipos (Fiorucci, 2019) y los efectos psicosociales, incluidos los feminicidios y las relaciones sociales malsanas, causados por la obtusa elección de no iniciar un programa serio de educación afectivo-sexual en las escuelas italianas.

Las preguntas cerradas pueden indicar hasta un número máximo de respuestas, de entre las proporcionadas por los investigadores, o expresar, por ejemplo, una opinión en una escala de 1 a 5 para manifestar el nivel de acuerdo o desacuerdo, donde 1 expresa total desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo, mientras que las preguntas abiertas pretenden sondear en profundidad los sentimientos de los participantes. Los estudiantes disponen de treinta minutos para cumplimentar el cuestionario, procurando expresarse con sinceridad para garantizar la calidad y autenticidad de las respuestas. Concretamente, el cuestionario está estructurado en cinco secciones que corresponden a las siguientes áreas: Datos biográficos (sección uno); Su entorno escolar (sección dos); Conocimiento y sensibilización sobre el fenómeno (sección tres); Encuesta sobre la percepción de las características de las categorías vulnerables (sección cuatro); Reflexión sobre el fenómeno en contextos escolares (sección cinco). Para realizar la encuesta en un tiempo relativamente breve, se utilizó la plataforma "LimeSurvey". Se contactó con una asociación profesional nacional de profesores y directores de centros escolares para facilitar la difusión de la encuesta en seis centros escolares de dos direcciones diferentes (institutos de enseñanza secundaria e institutos técnicos/profesionales, posiblemente uno en la provincia/periferia y otro en la capital) de las tres áreas metropolitanas de Italia (Milán, Roma, Bari) que tienen características socioculturales y antrópicas similares pero contextos económicos diferentes. En total, por tanto, dos escuelas de cada provincia. Al final de la administración se llegó a 1365 alumnos, aunque las respuestas válidas ascendieron a 1157. La recogida de datos se caracterizó por una amplia disponibilidad de los institutos pero, en el caso de la ciudad de Milán, fue complicado encontrar la disponibilidad de un instituto en el centro debido a los numerosos compromisos que abarrotan las agendas escolares y a otras dinámicas imprevisibles. Los sujetos entrevistados son estudiantes pertenecientes a los cursos cuarto y quinto de secundaria, es decir, de entre 16 y 20 años. La prueba se abre con la intención de recoger información personal como el sexo, la identidad de género, la edad, la ciudad de residencia y la posesión de la nacionalidad italiana.

La segunda sección contiene cinco preguntas cerradas sobre información relacionada con la escuela (por ejemplo, zona geográfica, dirección de la escuela, número de alumnos por clase). La tercera sección consta de seis preguntas cerradas y una pregunta abierta. Las preguntas cerradas analizan el fenómeno del discurso de odio con una lente transversal, pidiendo a los alumnos, por ejemplo, que indiquen: los ámbitos más propensos a la discriminación (aspecto físico, discapacidad, género); la conciencia de la relación causal entre el discurso de odio y la comisión de delitos y el acoso; la relación entre la discriminación y el uso de las redes sociales y, en consecuencia, la propuesta de regulación de los entornos virtuales. La pregunta abierta pretende estimular la identificación de al menos tres palabras que expresen odio. En la cuarta parte, compuesta por tres preguntas cerradas con cuatro opciones a elegir (no, un poco, bastante), la investigación aborda también la conexión entre prejuicios y grupos vulnerables, haciendo una reflexión sobre los tabúes que a menudo perjudican a un amplio sector de la población. Así, se pide a los alumnos que identifiquen sinceramente las consideraciones que tienen sobre los inmigrantes extranjeros, por ejemplo, que pueden quitar puestos de trabajo a los italianos, dificultar la búsqueda de vivienda, introducir nuevas enfermedades o, por el contrario, aportar estímulos culturales; del mismo modo, se les pide su opinión sobre si las mujeres deben tener los mismos derechos que los hombres, si las que no tienen hijos no se sienten realizadas, si pueden vestir libremente. Esta última pregunta se refiere también a los hombres para invitar a la reflexión sobre la discriminación homófoba de los varones pertenecientes al colectivo LGBT+. La radicalización violenta de esta comunidad, que siempre ha sido objeto de burla y exclusión, se ha incrementado dramáticamente en los últimos años y representa un *punctum dolens* que hace irreconciliable el diálogo entre las democracias occidentales y las autocracias, pero a menudo también dentro de los propios sistemas democráticos, como Italia y Hungría. La quinta sección está dedicada a los incidentes de odio que tienen lugar dentro de las paredes de la escuela y consta de cinco preguntas cerradas y cuatro abiertas, la última de las cuales, opcional, está diseñada para incluir cualquier comentario sobre el cuestionario. Se anima a los alumnos a que indiquen los incidentes de odio y discriminación de los que han sido testigos en la escuela, incluso a través de las redes sociales, especificando los sentimientos que han experimentado cualquier reacción. Algunas de las opciones son: sexismo, discriminación basada en el aspecto físico, la orientación religiosa o el origen geográfico, capacitismo y acoso sexual. También es importante saber si los alumnos conocen alguna política escolar contra la violencia y elegir las herramientas más adecuadas, entre las indicadas, para sensibilizar a la sociedad sobre el fenómeno: por ejemplo, contar experiencias de primera mano, realizar actividades didácticas cooperativas relacionadas con el tema, informar sobre el uso correcto de las palabras o aprender a utilizar correctamente las redes sociales. Otro aspecto sumamente importante de las preguntas es la posible introducción de la educación sexual y afectiva como asignatura escolar. Se pide expresamente que se describan las ventajas y desventajas que tal opción tendría en la educación. Y es imprescindible aclarar que educar en la sexualidad es educar en los valores, en la cultura, en la relacionalidad y en la convivencia; es educar en la historia y en sus errores y es, ante todo, educar en la ciudadanía.

La época contemporánea, especialmente tras la pandemia que ha exacerbado el aislamiento debido al torbellino social, puede considerarse el "tiempo de la penuria" y la libertad de la que

goza el individuo contemporáneo, incrustada en la dimensión del malestar generalizado, corre el riesgo de convertirse en angustia existencial, exacerbada por la fragilidad de la estructura política y social de la sociedad (Cambi, 2011).

Una enseñanza de este calibre moral en la escuela no puede coincidir con la mera información esporádica sobre conductas de riesgo, desde embarazos (no deseados) a enfermedades de transmisión sexual, sino que debe abarcar un desarrollo integral de las capacidades de decisión, basado en los principios de igualdad y equidad, respeto a las múltiples individualidades y autoconocimiento y asombro. La educación sexual adquiere las formas de una dimensión que incluye el conocimiento del cuerpo, de la relacionalidad afectiva, de la identidad de género y de la orientación sexual, y debe ser impartida absolutamente en el período adolescente, cuando la persona aborda las transformaciones psicofísicas más radicales y se hace las preguntas más contundentes sobre sí mismo y sobre el otro de sí mismo (Iavarone, 2013). Por lo tanto, a partir del análisis de los datos y de las solicitaciones de las respuestas, se identificarán posteriormente perspectivas pedagógicas y didácticas que también pueden ser retomadas en los currículos escolares, así como en los cursos de formación de profesores, precisamente porque toda emergencia social, cultural y política es también formativa.

5. LA DISCUSIÓN DE LOS PRIMEROS RESULTADOS

Uno de los principales objetivos de la encuesta es animar a los participantes a compartir sus reflexiones personales para construir una contranarrativa sobre la incitación al odio y la violencia. Se intentará desarrollar visiones y estrategias de intervención pertinentes y eficaces, especialmente en el ámbito de la protección de las minorías. Un enfoque especial se refiere a la importancia de la alfabetización emocional también debido a la invasión de las plataformas digitales en la vida cotidiana, dos aspectos fundamentales a cuidar para hacer frente a los desafíos de la comunicación y las relaciones, donde el discurso de odio tiende a proliferar y ser cada vez más omnipresente (Cohen et al., 2017).

Cabe destacar que los datos aquí propuestos son introductorios, ya que pertenecen a un estrecho perímetro teórico basado en los primeros datos de las dos escuelas situadas en Roma; representan, por tanto, el incipit de una investigación por desarrollar. De hecho, la administración general se refiere a seis escuelas. En concreto, de la investigación realizada en el Instituto de Enseñanza media de segundo grado estatal "Vittorio Colonna", situado en el centro de la ciudad y caracterizado por una oferta educativa de humanidades, surgieron 197 respuestas válidas de 237 recibidas; mientras que del Instituto técnico-profesional "Giorgi Woolf", compuesto por dos sedes situadas en la periferia media y caracterizado por una oferta educativa técnico-profesional, surgieron 70 respuestas válidas de 91 recibidas. A continuación se muestran algunos datos destacados.

El primer dato que llama la atención es la diferente composición de las clases, ya que en "Colonna" predominan las chicas, mientras que en "Woolf" predominan los chicos, de los cuales una quinta parte no tiene la ciudadanía italiana. Esto podría influir en las preguntas relativas a las cuestiones de género y a la comunidad LGBT+. A pesar de ello, los alumnos de ambos institutos respondieron al unísono a la petición de identificar como máximo tres ámbitos considerados objeto de prejuicios y estereotipos en orden de recurrencia: a) el aspecto físico se con-

sidera el mayor factor de discriminación, del que deriva el fenómeno del *body shaming*; seguido de b) la orientación sexual y c) la discapacidad, indicadores respectivamente de frecuentes episodios de homofobia y ableism. A continuación se pide que se expresen al menos tres palabras que provoquen odio y exclusión, y las más indicadas (incluidos los sinónimos) son a) negro; b) maricón; c) discapacitado.

También es necesario reflexionar sobre una pregunta que vinculaba el discurso de odio con la comisión de delitos, sin especificar los delitos. En "Giorgi-Woolf", los porcentajes de quienes respondieron "para nada" o "un poco" son el doble que en secundaria y representan aproximadamente una quinta parte del alumnado. Seguramente, este segmento de participantes desconoce la posibilidad de que, por ejemplo, la difamación y la difusión ilícita de imágenes o vídeos sexualmente explícitos (*revenge porn*) sean delitos tipificados en el Código Penal. De igual modo, casi un tercio del alumnado de "Giorgi-Woolf" desconoce que la total libertad de expresión en redes sociales puede fomentar la discriminación y la propagación de prejuicios. En "Colonna", los porcentajes son significativamente menores. Sería apropiado abrir un debate sobre el tema, reflexionando sobre la importancia de enseñar normas y una cultura constitucional sana en el currículo de educación cívica y más allá. El riesgo, de hecho, es que estos estudiantes no se den cuenta de que las conductas descontroladas que no respetan la diversidad pueden alimentar la espiral de exclusión y violencia, incluso cometiendo delitos que acarrean penas de prisión a una edad muy temprana.

A continuación, se presentan algunas preguntas cerradas, cuyo objetivo es comprender el grado de acuerdo o desacuerdo de los estudiantes en temas relacionados con las categorías más expuestas al odio, como los inmigrantes extranjeros, las mujeres y la comunidad LGBT+. Las respuestas más destacadas se expresan a continuación. En cuanto a los inmigrantes extranjeros, a la pregunta "tienen pocas ganas de trabajar", más de un tercio de los estudiantes en "Giorgi-Woolf" afirma estar de acuerdo y un tercio cree que los inmigrantes no respetan las normas. "Colonna" se caracteriza por porcentajes insignificantes. Sin embargo, en cuanto a la posibilidad de que una persona nacida en Italia, incluso de padres extranjeros, disfrute del derecho al voto, ambas escuelas se declaran ampliamente a favor. Los estudiantes muestran una mentalidad mucho más abierta que la defendida por el actual gobierno de extrema derecha.

Los primeros datos reportados se refieren a preguntas cerradas con cuatro posibilidades: "1=nada", "2=un poco", "3=bastante" y "4=mucho". Cabe destacar que las opciones "bastante" y "mucho" se fusionaron durante el análisis de datos.

En cuanto a las cuestiones de género, a la pregunta "¿Son los hombres más aptos para trabajar que para cuidar a los hijos o el hogar?" (Tabla 1), "Colonna" mostró un acuerdo mínimo, mientras que en el instituto técnico, la mitad de las respuestas confirmaron el estereotipo según el cual quien cuida a los hijos y el hogar es la mujer. El estereotipo sobre el rol de la mujer en la sociedad es muy fuerte entre los hombres y, entre las razones, probablemente se pueda citar el miedo a perder el rol de pareja responsable del sustento económico de la familia, donde el rol de trabajadora y madre se consideran evidentemente incompatibles. En otros casos también, las diferencias entre las dos escuelas son abrumadoras, concretamente en referencia al hecho de que "las mujeres que se divierten no son muy recomendables" y "las mujeres no conocen su lugar".

Tabla 1. Cuestiones de género.

Giorgi-Woolf	Son los hombres más aptos para trabajar que para cuidar a los hijos o el hogar?	Colonna	Son los hombres más aptos para trabajar que para cuidar a los hijos o el hogar?
1=Nada	32.86%	1=Nada	52.28%
2=Un poco	18.57%	2=Un poco	27.92%
3=Bastante	32.86%	3=Bastante	16.75%
4=Mucho	15.71%	4=Mucho	3.05%

El cuestionario continúa con algunas preguntas sobre la comunidad LGBT+. Incluso en este caso, los prejuicios son más profundos en "Giorgi Woolf", en particular en referencia a: a) la propagación de enfermedades de transmisión sexual, con la que la mitad del alumnado está de acuerdo, lo que fomenta el estereotipo del homosexual HIV positivo; b) la posibilidad de adopción de hijos para parejas homosexuales; c) el disfrute de los mismos derechos que los demás, con la que en "Colonna" una gran mayoría coincide, mientras que en el instituto técnico un buen número se expresó en la dirección opuesta (Tabla 2).

Tabla 2. Personas de la comunidad LGBT+

Giorgi-Woolf	¿Tienen los mismos derechos que los demás?	Colonna	¿Tienen los mismos derechos que los demás?
1=Nada	21.43%	1=Nada	4.06%
2=Un poco	17.14%	2=Un poco	9.64%
3=Bastante	20.00%	3=Bastante	8.63%
4=Mucho	41.43%	4=Mucho	77.66%

Un último dato resulta alarmante: a la pregunta "¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes reflexiones sobre las personas pertenecientes a la comunidad LGBT+ (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, queer, intersexuales, etc.)?" (Tabla 3) en referencia al tema "contra natura y están confusas", casi la mitad del alumnado de "Giorgi Woolf" se expresó a favor, lo que respalda un prejuicio muy peligroso que da lugar a derivas discriminatorias que se remontan a un pasado oscuro, cuando las personas homosexuales se les consideraba sujetos a tratamiento. Es muy probable que la composición casi exclusivamente masculina haya desempeñado un papel preponderante en la asunción de tales posturas y, de hecho, existen fuentes en la literatura sobre el tema. Según la investigación propuesta por Burgio (2017), los adolescentes varones tienden a preferir actitudes homofóbicas para afirmar su identidad heterosexual y garantizar el respeto entre sus pares.

Tabla 3. Personas de la comunidad LGBT+

Giorgi-Woolf	¿Son contra natura y están confusas?	Colonna	¿Son contra natura y están confusas?
1=Nada	34.29%	1=Nada	70.05%
2=Un poco	17.24%	2=Un poco	16.75%
3=Bastante	20.00%	3=Bastante	6.09%
4=Mucho	28.57%	4=Mucho	7.11%

Las escuelas adoptan la misma postura respecto a la introducción de la educación sexual-emocional como herramienta para el crecimiento y la inclusión. De hecho, la escuela italiana, por razones histórico-culturales, carece de una planificación seria de lo que ahora son piedras angulares para la educación de las futuras generaciones: la educación sexual-emocional, que sensibiliza a los jóvenes hacia relaciones emocionales y sexuales saludables, también a través de la educación digital.

Casi todos los estudiantes coinciden en las ventajas de educar: la prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados; una mayor conciencia del uso del propio cuerpo y del de los demás, de las relaciones y las emociones, eliminando de la pornografía la primacía de una herramienta educativa distorsionada que crea expectativas exageradas; que los niños se conviertan en hombres respetuosos que no cometan violaciones. Las desventajas de esta enseñanza se consideran de forma mínima, incluyendo la desresponsabilización de la familia como lugar principal de la educación y la vergüenza de tratar temas delicados en clase.

6. "ERRANTIBUS, NON DORMIENTIBUS, IURA SUCCURRUNT"

Del análisis de los primeros datos propuestos, se desprende claramente que las reflexiones de los niños no son inmunes a la crisis de valores que asola las democracias; sin embargo, los jóvenes participantes también sorprenden por su capacidad para distanciarse de las decisiones reaccionarias de los adultos y, por lo tanto, demostrar con visión de futuro que abrazan las demandas progresistas de la sociedad contemporánea. El camino educativo que se debe trazar debe caracterizarse por un renovado y enérgico afecto por los valores estructurales de la democracia, a saber, el pluralismo, la confianza, la solidaridad, la igualdad y la interculturalidad. Es en los caminos de la educación cívica y la educación afectivo-sexual donde se juega la tarea de educar políticamente para la democracia.

La escuela, a pesar de ser un sistema con dificultades, es "un campo de entrenamiento para el conocimiento, pero también para las emociones, los afectos y los sentimientos […] con el propósito de un desarrollo humano integral" (Loiodice, 2023, p. 99). Y un uso respetuoso y correcto del lenguaje representa una piedra angular para una cultura democrática.

John Dewey ya se expresó sobre el tema en "Scuola e Società" (1915/2023), refiriéndose a los principios de Froebel, incluyendo que la tarea de la escuela es formar a niñas y niños para una vida de ayuda mutua y cooperación, fomentando el desarrollo de la interdependencia y

facilitando así las adaptaciones que permitan que estos valores se traduzcan en acciones explícitas. Un cambio orientado al desarrollo de un enfoque más inclusivo en el alumnado depende, sin embargo, de la capacidad del profesorado para garantizar una formación adecuada para los cambios sociales. La formación del profesorado es un prerrequisito esencial para prevenir la propagación de prejuicios y estereotipos en las aulas, ya que una forma correcta de fortalecer el sentido de comunidad en el aula es acoger y reconocer cada voz. El miedo del profesorado a cambiar sus paradigmas, para fomentar el desarrollo de nuevas formas de abordar las clases, no puede representar un obstáculo, ya que significaría perpetuar lo que Freire definió como "educación depositaria", en la que el alumnado simplemente mantiene una actitud pasiva, a veces impulsada por el propio profesorado. Un ingrediente fundamental para fortalecer el respeto por las diferencias es la empatía, un constructo psicológico multifacético que se basa en la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás. En el contexto del discurso de odio, la empatía puede actuar como un poderoso elemento disuasorio contra su perpetración, así como un estímulo para desarrollar contranarrativas. La evidencia muestra que los adolescentes empáticos generalmente son más hábiles para adoptar la perspectiva de los demás y, por lo tanto, son capaces de imaginar el mundo desde la perspectiva de otra persona (Farrell & Vaillancourt, 2021). Esta capacidad puede fomentar una comprensión más profunda de las consecuencias del discurso de odio, no solo para los adolescentes que son víctimas directas de discriminación, sino también para la comunidad en general y las normas sociales (Wachs et al., 2024). Por lo tanto, es necesario identificar la violencia, la exclusión y la discriminación como una emergencia y, por ende, como prioridades de la agenda educativa en la que la inclusión y el respeto representan la brújula epistemológica (Tramma & Brambilla, 2019). Solo bajo estas condiciones será posible respaldar un proyecto educativo amplio y universal que identifique en la ciudadanía solidaria y activa, y por ende en el desarrollo de una postura democrática correcta, los mecanismos contra el odio para la juventud de hoy y de las generaciones futuras. Para lograr un cambio significativo, es conveniente aprovechar las trayectorias de educación ciudadana para evitar que se pierdan oportunidades, por el contrario, se puedan rediseñar nuevas trayectorias interdisciplinarias para una escuela democrática e inclusiva, promotora de una nueva humanidad.

REFERENCIAS

Anderson, L. W. & Burns, R.B. (1989). *Research in Classrooms: The Study of Teachers, Teaching and Instruction*. Pergamon Press.

Burgio, G. (2017). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Mimesis.

Cambi, F. (2011). Formare soggetti inquieti: dentro e oltre i disagi, in Frauenfelder, E., De Sanctis, O. y Corbi, E. (eds.). *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*. Napoli: Liguori.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison K. (2017). *Research methods in education.* Routledge.

Crescenza, G. (2023). *L'adolescenza e il disagio. Prospettive pedagogiche nell'epoca dell'incertezza*. Pensa Multimedia.

Dautriat, H. (1995). *Il questionario*. FrancoAngeli.
Dello Preite F. (2023). Violenza di genere e femminicidio tra passato, presente e futuro. Misure e strategie educative per lo sviluppo di una cultura non violenza e paritaria. In G. Burgio, A.G. Lopez (Eds.), *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei* (pp. 35-48). FrancoAngeli.
Dewey, J. (2023). *Scuola e società*. (E. Codignola & L. Borghi, Trans.). Edizioni Conoscenza. (Original work published 1915).
Farrell, A. H. y Vaillancourt, T. (2021). Adolescent empathic concern and perspective taking: Heterogeneous developmental trajectories and childhood social and psychological factors. *Journal of Personality*, *89*(4), 672–688. https://doi.org/ 10.1111/jopy.12607
Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *9*(2), 15-34. DOI: 10.30557/MT00095
Frabboni, F. y Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Laterza.
Gallelli R. (2024). Educare alle differenze per educare alle relazioni. Pensiero dialogico, vulnerabilità e interdipendenza. In G. Crescenza (Ed.), *Educare in tempo di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali* (pp. 79-88). Progedit.
Gattico, E. (2020). Uno strumento di ricerca: il questionario. In Gattico, E. & Mantovani, S. (Eds.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi* (pp. 115-142). Bruno Mondadori.
Graham, S. y Thorne, J. (Producers). (2025). *Adolescence* [TV series]. It's All Made Up Productions, Matriarch Productions, One Shoe Films, Plan B Entertainment, Warp Films.
Iavarone, M. L. (2013). *Abitare la corporeità. Nuove traiettorie di sviluppo professionale.* FrancoAngeli.
Loiodice, I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Progedit.
Lumbelli, L. (2006). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (Eds.). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, pp. 101-133. FrancoAngeli.

Mascheroni, G. y Ólafsson, K. (2018). *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I primi risultati di EU Kids Online 2017*. EU Kids Online e OssCom.
Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
Mortari, L., Valbusa, F. y Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. *Pedagogia più didattica*, *6*(2), 51-62.
Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini.
Tramma, S. y Brambilla, L. (2019). Educare in "tempi bui". Discorsi d'odio e responsabilità pedagogiche. *MeTis. Mondi educativi*, *9*(2), 85-100. doi: 10.30557/MT00099
Vox – Osservatorio italiano sui diritti (2025). *Mappa dell'intolleranza 8*. https://www.voxdiritti.it/ottava-edizione-mappa-intolleranza/
Wachs S., Wright, M. F., Gámez-Guadix, M. (2024). From hate speech to HateLess. The effectiveness of a prevention program on adolescents' online hate speech involvement. *Computers in Human Behavior*, 157. https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108250

Chapter 20. Education and disability in Greece and Europe: past developments and present realities

Marinopoulou Panagiota
University of Alicante (Spain)

Abstract: This study begins by presenting the concept of education as an institution and traces its historical evolution across centuries in both Europe and Greece. It then explores the relationship between education and disability, examining how these two concepts have been linked and developed over time, with a special focus on inclusive education practices and legislative efforts in order to support equal access for students with disabilities. Special attention is given to present the way that this relationship is reflected in educational systems across Europe and more specifically in Greece and greek educational system as well. Within the context of inclusion, the study also highlights key academic tools and learning environments implemented in schools to support students with disabilities.These tools aim to promote more inclusive classrooms inside schools by addressing diverse learning needs to all students. Overall, the research seeks to provide a comprehensive view of the way that education can be adapted in order to promote equality and accessibility for all learners in modern school.

Keywords: inclusive education, disability and schooling, educational accessibility, educational policy, greek education system

1. INTRODUCTION

Education is as one of the most important parts of any democratic and culturally advanced society. It functions not only as a means for acquiring knowledge and skills but as a transformative process that promotes critical thinking, individual and collective identity, and empowers citizens to participate fully in all aspects of social life. As both a fundamental human right and a public responsibility, education plays a crucial role in promoting equality, sustainable development, and democratic governance. Historically, education in Europe has passed through various challenges, most of them are philosophical, political, and cultural transformations–from the ancient years and the religious institutions of the Middle Ages, to the emergence of public education systems during the Enlightenment and Industrial Revolution. Throughout years education has become associated with lifelong learning, digital literacy, and inclusive policy design. One country that it will be discussed further in this study is Greece which has a unique cultural and political background. Greece has adopted many educational trends coming from Europe, while also facing difficult challenges in adapting to modern educational demands, particularly in the domain of inclusion. This study will focus especially on the connection between education and disability. The relationship between these two domains is rapidly recognized as crucial in order to ensure equal opportunities to every person of its country. The effort to evolve in a new more inclusive form of education are international policy frameworks, including the United Nations

Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD) (Bunchner et al., 2021), the Salamanca Statement (Pappas et al., 2018) and the Sustainable Development Goals (SDGs), particularly Goal 4, which promotes an education which is inclusive and confront every member as equal.

However, despite international progress, significant disparities remain in the practical implementation of inclusive education within European countries. This study investigates how European educational systems, with a specific emphasis on Greece, conceptualize and implement inclusive education for students with disabilities. It presents a legal frameworks, policy instruments, institutional supports, and pedagogical approaches contribute to the integration of learners with disabilities into general school. Special attention is given to the various types of disabilities–including sensory (visual and hearing), physical, intellectual, and learning disabilities–and the degree to which educational systems respond to their specific needs. Inclusive education is described as a dynamic process, changing when system requires it. By comparing Greece's policies and practices with those of other European Union member states, the research aims to highlight both successful initiatives and ongoing barriers. A key dimension of this investigation is the role of technology and innovation in supporting inclusive practices. Over the past decades, the use of digital tools and assistive technologies–such as screen readers, Braille displays, speech-to-text software, alternative communication devices, and accessible e-learning platforms–has expanded the possibilities for differentiated instruction and personalized learning for everyone. These technologies not only support academic achievement but also promote greater autonomy, confidence, and social inclusion for students with disabilities. However, access to such tools remains difficult, often dependent on regional funding structures, teacher training, and institutional commitment to inclusive values.

The study focuses on students attending public schools, ranging from early childhood education to the completion of secondary education. Through document analysis, literature review, and comparative methodology, the paper seeks to map the evolving landscape of inclusive education across Europe and situate Greece's progress.

2. EDUCATION THROUGH YEARS IN EUROPE

As it was mentioned in introduction it's very important to begin this study presenting the "education" as an institution and its meaning. Bibliography research explain education as a complex composition and its meaning depends on many parameters such as social, pedagogical etc. As Mitter mention in his Book "Education is a paradoxical phenomenon". More specifically education is an institution that its significance through years has changed both in Europe and Greece and is closely related to both the development of the individual and his inclusion in social and economic life of his society (Pappas et al., 2018). Overall education is characterized as a human right and is promoted by international organizations (Armstrong et al., 2011)

Firstly, education in Europe has a long and rich history that has transformed significantly from ancient times to the present day (Armstrong et al., 2011). The roots of formal education in Europe can be traced back to ancient Greece and Rome, where philosophy and rhetoric formed the foundation of learning. Over the centuries, these early educational systems evolved through

various influential periods, including the Middle Ages and the Renaissance, ultimately shaping the educational landscape we see today (Ruegg, 1988).

Education in Europe possesses a long, complex, and intellectually rich history that has undergone profound transformations from antiquity to the modern era. The origins of formal education in the European context can be traced back to ancient Greece, where philosophical inquiry, logic, ethics, and rhetoric were central to pedagogical practice, particularly within the schools of Plato and Aristotle. Education during this period was deeply intertwined with civic life and aimed at cultivating virtuous and rational citizens capable of participating in democratic discourse. The Roman Empire further institutionalized education, emphasizing grammar, rhetoric, and law as foundational pillars of civic and administrative life. Following the decline of the Roman Empire, the Middle Ages saw education shift to monastic and cathedral schools (Ruegg,1988), where religious instruction dominated, and learning was primarily reserved for clergy and elites. As well as long before the existence of universities, scholarship and scholars already served the expectations of both secular and ecclesiastical authorities. In fact, some contemporaries viewed the establishment of universities not as a progression, but rather as a hindrance to the authentic development and transmission of scholarly knowledge (Ruegg, 1988).

The Renaissance period introduced a humanist revival of classical learning, reforming educational goals to include aesthetic development of the individual. Humanist thinkers such as Erasmus emphasized the value of broad-based education, the study of classical texts, and the importance of physical and moral training. These developments laid the groundwork for more structured forms of education in the early modern period (Ruegg, 1988).

By the 18th and 19th centuries, with the rise of Enlightenment ideals and the emergence of nation-states, education became increasingly standardized, secularized, and accessible to broader segments of the population. In other word education has been regarded as a common good, accessible and beneficial to all (Mitter, 2007). The 19th and 20th centuries brought further transformation with the rise of the nation-state and the public education system. Many European countries began to implement compulsory schooling laws aimed at providing basic education to all children, regardless of their social class. For instance, Germany established the concept of “Gymnasium” and “Realschule,” which was adjusted to different academic needs and set the stage for educational differentiation. Similarly, England introduced the Education Act of 1870, which aimed to provide elementary education to all children. After 1845 the imperial University became accessible to women, while students attending to it was from all over the empire (Brockliss, 2016).

In the 20th century, especially after World War II, education in Europe became a key instrument for social reconstruction, economic development, and democratic consolidation (Brockliss, 2016). Various countries established public education systems grounded in principles of equity, inclusivity, and lifelong learning. The foundation of the European Union has further encouraged convergence in educational goals across member states, promoting cooperation in areas such as mobility, quality assurance, and inclusive practices. Salamanca statement in 1994 and Warnock in 1978 (Warnock,1978) are some of the most remarkable points in the history of the education of people with disabilities and theirs rights (Pappas et al.,2018). More specifically the conclusion result of Salamanca conference was concerning the equal rights of North and

South countries of Europe to reform ordinary schools and develop inclusive education systems (Ainscow et al,2019).

Today, European education systems continue to evolve in response to globalization, technological innovation, migration, and demographic change. The Bologna Process, initiated in 1999, sought to create a more cohesive higher education system across (Europe Wachter, 2004), facilitating easier transitions for students between countries. This initiative reflects a growing recognition of the need for educational standards to adapt to changing labor markets and international dynamics (Laurel, 2008). Generally passing through history of the educational system in Europe, it can be referred that Prussia is often cited as one of the earliest examples of a structured state-run education system, demonstrating significant progress in terms of student enrolment and institutional development. In contrast, while France established a centralized educational framework, its implementation was uneven and varied significantly in terms of access and quality across regions. England, on the other hand, was comparatively slow in adopting a state-controlled educational model and was frequently perceived as lagging behind in several key educational indicators (Green, 1990).

Furthermore, modern education in Europe emphasizes inclusivity and accessibility (Ainscow et al. 2019). Many countries have made strides in integrating students with disabilities into general classrooms and offering diverse curricula that reflect multicultural societies. More educational and academic tools are used more often inside to classroom in order to make ordinary schools more accessible to everyone. The use of digital technologies in education has also surged, particularly due to the COVID-19 pandemic, which forced many institutions to adapt quickly to online learning environments.

On another hand, the result of many studies reveals that according to teachers the inclusion of students in general schools cannot be taken for granted, as significant challenges remain–particularly in the case of students with intellectual disabilities. Findings from an empirical study conducted in Austria indicate that teachers perceive the inclusion of students with intellectual disabilities as more challenging than the inclusion of students with physical disabilities or learning difficulties (Gebhardt et al., 2011).

In conclusion, the journey of education in Europe from its ancient origins to the present day showcases a remarkable evolution influenced by cultural, social, and technological changes. Today, Europe's educational landscape is characterized by inclusivity, accessibility, and a commitment to lifelong learning, continuing to adapt to the needs of an ever-changing world.

3. EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN EUROPE

Education for people with disabilities in Europe has changed a lot over time. In the past, many disabled people were kept out of schools or put in special schools, away from everyone else. Today, the goal is to include them in regular classrooms with their peers. The implementation processes of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD) promoting these efforts (Bunchner et al., 2021).

A long time ago, not much thought was given to educating people with disabilities. Many were seen as unable to learn, or it was believed that their needs were too difficult to meet.

Some disabled children were sent to special institutions, but these often didn't provide a good education. Instead, they focused on basic care. Segregation was the norm, and disabled people were often invisible in society. Things started to change slowly in the 20th century. As it is mentioned before through many efforts of national converses governments tried to establish the idea that everyone has the right to education, no matter what their disability. Laws were introduced to protect the rights of disabled people and promote their inclusion in schools (Persson, 2006). The idea of integrating disabled students into general schools began to gain ground. This meant that instead of separate schools, disabled children would attend the same schools as their non-disabled peers. However, integration wasn't always successful. There are many difficulties trying to teach students with disabilities (Berry, 2011) and many teachers weren't trained to support disabled students, and schools often lacked the resources to provide the necessary help. As a result, some disabled students struggled to keep up or felt isolated. Today, the focus is on inclusion. This means creating a welcoming and supportive environment where all students can learn together, which led to growing numbers of children and young people with disabilities in general education in Europe (Bunchner et al., 2021). Inclusive education involves making changes to the curriculum, teaching methods, and school environment to meet the diverse needs of all students. It also means providing teachers with the training and support they need to work with disabled students effectively.

Many European countries have made progress in inclusive education in recent years. For example, in Italy, most disabled students attend general schools. Other countries like Sweden and Norway also have high rates of inclusion (Persson, 2006). They provide resources like special education teachers, assistive technology, and personalized learning plans to help disabled students succeed.

However, there are still challenges. Some schools struggle to implement inclusive practices, and attitudes towards disability can still be negative. Many schools also don't have the suitable academic tools and lack of equipment in order to be accessible to all students (Gal et al, 2010). Many also Teachers also are not well trained in order to teach properly students with disabilities, etc. (Glazzard, 2011; Gal et al, 2010). More needs to be done to raise awareness and promote understanding of the benefits of inclusive education. In conclusion, education for people with disabilities in Europe has come a long way. From a time of segregation and neglect, we have moved towards a more inclusive approach. Inclusive education represents a very important value for European nations as well as for the global community (Bunchner et al., 2021). While challenges remain, the commitment to ensuring that all disabled people have the opportunity to learn and succeed is stronger than ever. By continuing to promote inclusive education, we can create a more just and equitable society for all.

3.1. Environments and educational tool for students with disabilities

Special environments and educational tools designed for students with visual impairments and they are widely utilized across various educational and community settings. These include general schools and universities, special education institutions, as well as specialized centers for individuals with sensory disabilities. The COVID-19 pandemic also brought home as en educational environment, transforming it into a crucial space for continued learning and support.

In this study it is important to highlight some educational tools that significantly support the learning process and the inclusion of students with disabilities. Assistive tools like screen readers (JAWS, NVDA, VoiceOver) played a vital role. Also digital devices such as laptops and tablets can be helpful and alongside with braille displays and printers can let students increase their motivation (Aagard, 2015). These tools enhanced personalized support, promoted inclusivity, and improved engagement for visually impaired learners (Seale, 2013). However, their effectiveness relies heavily on proper teacher training and technological competence (Keil, 2004; Bower & Lai, 2019; Beard et al., 2010). Without such support, even the most advanced tools cannot guarantee free and equitable access for everyone to education.

4. EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN GREECE

Education for individuals with disabilities in Greece has experienced a remarkable change over time. In the past, those people with disabilities often faced social exclusion and faced many obstacles that restricted their educational opportunities. Previously, there was a common belief that people with disabilities were unable to learn anything from formal system education. Consequently, many were excluded from educational institutions and left without chances to learn.

Nonetheless, during the last decades of the 20th century, perceptions regarding disability and education in Greece began to evolve significantly. But there is still confusion about what inclusive education is and what it means in practice (Brown, 2016). The Greek authorities started promoting legal reforms to encourage inclusive education. The introduction of the 1981 Law on Special Education was a crucial moment, acknowledging the right of children with disabilities to receive an education suited to their unique requirements and needs. This legislation facilitated the creation of special educational institutions and the inclusion of students with disabilities into regular classrooms. While according to the European Agency for Development in Special Needs Education (2010), a total of 29,954 school-aged pupils in Greece have been identified as having special educational needs (SEN). Of these, 7,483 are enrolled in special schools, while the remaining 22,471 attend special classes located into general schools." Since 2008, under Greek educational law, students with special educational needs (SEN) have been eligible to attend mainstream classrooms–either with or without the provision of parallel support–depending on the recommendations issued by the national diagnostic and support centers (Pappas et al., 2018).

Even with these developments, obstacles still remained. The standard of education and the resources accessible to students with disabilities varied greatly throughout the nation. Even if there are plenty of seminars and postgraduate programs on educating student with special needs (Pappas et al., 2018), numerous schools did not provide sufficient training for teachers on how to effectively assist students with different needs. Additionally, societal prejudice continued to promote the full integration of people with disabilities in educational environments.

In recent times, the Greek government has placed further emphasis on inclusive education. New laws and policies have been designed to improve educational accessibility. In the aftermath of societal shifts and legislative changes, the 2008 Law 3699/2008, emphasized inclusive education. The 2017 Framework for Inclusive Education highlighted the importance of training

teachers and offering support services within general classrooms. This effort seeks to guarantee that students with disabilities attain the same educational quality as their fellow students.

Furthermore, various organizations and non-governmental organizations have played a crucial role in advocating for the rights of individuals with disabilities in Greece. They have devoted considerable effort to raising awareness and promoting inclusion within the educational landscape. For instance, the Hellenic Federation of Disabled People has been proactive in promoting policies that advance equal educational opportunities.

As of 2023, the educational scene for individuals with disabilities in Greece continues to evolve positively, even though challenges still exist. Many schools classrooms don't have any suitable academic tools in order to support the educationally students with disabilities (Papas et al., 2018). The persistent dedication to inclusivity and the advancement of supportive educational frameworks are vital for empowering students with disabilities. By providing these individuals with access to quality education, Greece is making progress toward a more just society where everyone has the chance to flourish.

As part of equipping schools with appropriate educational material, it is essential not only to utilize conventional teaching tools, but also to identify and highlight software applications specifically developed for classroom use. The following educational programs have been designed to support blind students and those with visual impairments. All relevant references are drawn exclusively from the official website of the Ministry of Education. Notable example of such software include the following: "Science" for 5th and 6th Grade Primary School for Blind Students and Students with Visual Impairments.

The Institute for Language and Speech Processing (ILSP) of the Athena Research and Innovation Center developed *Ekfonitis+*, a text-to-speech technology that allows blind users to interact via keyboard, joystick, or Braille display. Content is accessible through voice synthesis and Braille output (when available). For partially sighted users, the software supports mouse navigation and offers adjustable text magnification in both the interface and e-books. The program Physics for 5th and 6th Grade Primary School for Blind Students and Students with Visual Impairments was created under the project "Actions to Support Students with Disabilities". It can be used alongside the school textbook, with teachers selecting modules based on their teaching goals. The software serves multiple purposes: as a supplementary tool, a lesson introduction, or an engaging way to reinforce learning.

5. DIFFERENCES OF EDUCATION SYSTEM OF PEOPLE WITH DISABILITIES BETWEEN EUROPE AND GREECE IN 21ST CENTURY

As the World Health Association widely recognizes that over 2.2 billion people worldwide suffer from near or distance vision impairment, the field of education and inclusion is more important than ever.

The 21st century has brought significant changes to education systems worldwide, particularly concerning the inclusion of people with disabilities. Comparing Europe and Greece reveals distinct approaches and varying levels of progress in providing equitable educational opportunities.

Across Europe, the trend leans towards inclusive education, where students with disabilities learn alongside their non-disabled peers in mainstream classrooms. Countries like Sweden, Finland, and Italy have been pioneers in this approach (Persson, 2006). For instance, Sweden emphasizes early intervention and support services to ensure that children with disabilities can participate fully in regular schools. Assistive technologies, individualized education plans (IEPs), and well-trained support staff are common features of these inclusive systems. This model promotes social integration and aims to reduce stigma associated with disabilities.

In contrast, Greece, while moving towards inclusion, still faces challenges in fully implementing this model. Historically, students with disabilities were often segregated into special schools. Although there is a growing emphasis on integrating these students into general education, progress has been slower compared to other European nations. One reason is the lack of adequate resources and training for teachers. Many Greek schools are not fully equipped to accommodate students with diverse needs, and teachers may not have the specialized knowledge to effectively support them (Papas et al., 2018).

Moreover, the legal frameworks and policies differ. European Union directives promote inclusive education, and many member states have enacted comprehensive laws to protect the rights of students with disabilities. Greece has also made legal strides, but enforcement and implementation remain areas for improvement. Bureaucratic hurdles and a lack of coordination between different government agencies can hinder the effective delivery of services.

In conclusion, while both Europe and Greece are committed to improving the education of people with disabilities, significant differences exist in their approaches and outcomes. Europe, particularly its Nordic countries, demonstrates a strong commitment to inclusive education through comprehensive support systems, well-trained educators, and robust legal frameworks. Greece, while progressing, still needs to address resource gaps, enhance teacher training, and strengthen parental involvement to fully realize the goals of inclusive education for all students.

6. CONCLUSION

In conclusion, as Education plays a crucial role in ensuring the inclusion of people with disabilities. In Greece and Europe, significant changes have occurred over the years, reflecting a shift towards more inclusive educational practices. Historically, individuals with disabilities faced various challenges, ranging from social stigma to a lack of appropriate educational facilities. The movement towards inclusion began gaining momentum in the late 20th century, driven by a recognition of the rights of all individuals to access education.

Furthermore, we observe that In Greece, traditional education systems often differentiate students with disabilities, by placing them in separate institutions. However, in the aftermath of societal shifts and legislative changes, such as the 2008 Law 3699/2008, which emphasized inclusive education, the landscape began to change. This law aimed to ensure that students with disabilities could be integrated into general schools, promoting an environment where diversity is recognized and valued. Teachers received training to address the various needs of these students, improving overall educational practices.

Across Europe, the trend towards inclusive education has been supported by the European Union's policies and frameworks. Many member states adopted their policies that promote access to quality education for all, regardless of ability.

Recent initiatives within Greece have focused on enhancing infrastructure and resources in schools to better serve students with disabilities. For instance, the introduction of Individualized Educational Programs (IEP) has allowed for tailored educational approaches that adapt to the specific needs of students. Additionally, awareness campaigns aimed at reducing stigma and promoting acceptance have actively involved communities and parents.

Despite the remarkable progress through years, educational challenges remain. The transition to inclusive education has seen uneven implementation across Europe, and for some students with disabilities educational barriers are still on. Limited funding, inadequate training for educators, and prevalent societal attitudes can hinder the effectiveness of inclusive practices.

In conclusion, the education journey in order to offer an inclusive education for students with disabilities in Greece and Europe shows significant advancements while also there are areas that require further attention in the future in order to get fixed. It's crucial to ensure that all people will have access to quality education is not only a fundamental right but also a vital component in building an equitable society of today. As education systems continue to evolve, there must be a concerted effort to overcome existing obstacles, adopting a truly inclusive environment for all learners with disabilities or not.

REFERENCES

Aagard, J. (2015). Drawn to distraction: A qualitative study of off-task use of educational technology. *Computers & Education*, *90*, 97. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.010

Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7–8), 671–676. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800

Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International journal of inclusive education*, *15*(1), 29-39.

Beard, L. A., Carpenter, L. A. B., & Johnston, L. B. (2015). *Assistive Technology: Access for All Students* (3rd ed.). Pearson Education.

Berry, R. A. (2011). Voices of experience: General education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 15*(6), 627-648. https://doi.org/10.1080/13603110903278035

Bower, M., & Lai, J. (2019). How is the use of technology in education evaluated? A systematic review. https://www.researchgate.net/publication/330527530_How_is_the_use_of_technology_in_education_evaluated_A_systematic_review

Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M. A., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J., … & Corby, D. (2021). Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the rights of persons with disabilities and students with intellectual disability in European countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 18*(1), 7-22. https://doi.org/10.1111/jppi.12368

Brockliss, L. (2016). *The University of Oxford: A History.* Oxford University Press.

Brown, Z. (2016). *Inclusive education: Perspectives on pedagogy, policy and practice.* Routledge.

European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Special Needs Education Country Data 2010, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education*. European Agency for Development in Special Needs Education. https://acortar.link/QeRwKe

Eynat, G., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education, 25*, 89–99. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890588.pdf

Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, B., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik, 3*(4), 275-290. https://acortar.link/m5DYDI

Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning, 26,* 56–63. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x

Green, A. (1990). *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. Palgrave Macmillan.

Greek Ministry of Education (2017). *Framework for Inclusive Education.* Government Press.

Keil, S. (2004). Teaching braille to children. *British Journal of Visual Impairment, 22*(1), 13–16.

Laurel, S. T. (2008). The Bologna Process and Its Impact in Europe: It's So Much More than Degree Changes. *Vanderbilt Law Review, 41,* 107. https://acortar.link/4elPRc

Mitter, W. (2007). Education in Europe: The Way Ahead. In: W. Hörner, H. Döbert, H., B.V. KOPP, & W. MITTER (eds). *The Education Systems of Europe* (pp. 852-866). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4874-2_52

Pappas, M. A., Papoutsi, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social sciences, 7*(6), 90. https://doi.org/10.3390/socsci7060090

Persson, B. (2006). Pathways to Inclusion: A guide to staff development. *European Educational Research Journal, 5*, 152–58. https://doi.org/10.2304/eerj.2006.5.2.152

Rüegg, W. (Ed.) (1988). A History of the University in Europe (Vol. 1). Universities in the Middle Ages. Cambridge University Press.

Seale, J. (2013). *E-learning and disability in higher education: accessibility research and practice.* Routledge.

Wächter, B. (2004). The Bologna Process: developments and prospects. *European journal of education, 39*(3), 265-273. https://www.jstor.org/stable/1503854

Chapter 21. Intimate friendships: exclusivity, advice and relation to social well-being

Isabel Molinos Sánchez
Guadalupe Alba Corredor
Ana Justicia Arráez
University of Granada (Spain)

Resumen: El bienestar social se refiere a cómo se fomentan las emociones positivas a través de las relaciones interpersonales. En niños de primaria, las amistades cercanas con sus pares –que suelen formarse entre los 8 y 10 años– son fundamentales para promover el bienestar social, ya que brindan cercanía emocional, compañía y oportunidades para la auto-revelación. Sin embargo, las amistades exclusivas pueden implicar riesgos, como aislamiento social y vulnerabilidad al rechazo. Este estudio analiza la relación entre intimidad, exclusividad, consejos entre pares y bienestar social infantil para entender cómo interactúan estos factores. Se plantearon cuatro preguntas: (1) ¿Qué relación existe entre intimidad en la amistad y bienestar social? (2) ¿Cómo afecta la exclusividad la seguridad emocional y el sentido de pertenencia? (3) ¿Qué papel tienen los consejos entre pares en la percepción de apoyo? (4) ¿Prefieren los niños consejos de pares o adultos, y cómo influye esta preferencia? Participaron seis niños de 8 a 9 años y dos docentes de primaria. Se usó un cuestionario ad hoc para los niños y entrevistas semiestructuradas con docentes. Se aplicó un diseño mixto: análisis de correlación y análisis temático. Los resultados mostraron una relación positiva entre intimidad y bienestar, pero niños con un solo amigo exclusivo presentaron menor bienestar, mostrando riesgos de exclusividad. Los adultos fueron la fuente de consejo preferida.

Palabras clave: amistad, bienestar, alumnos de educación primaria, intimidad

Abstract: Social well-being focuses on how positive emotions are nurtured through interpersonal relationships. For primary-aged children, close peer friendships–which typically start developing between ages 8 and 10–are key in promoting social well-being by providing emotional closeness, companionship, and chances for self-disclosure. However, exclusive friendships may involve risks such as social isolation and vulnerability to rejection. This study investigates the connections among intimacy, exclusivity, peer advice, and children's social well-being to better understand how these elements interact. Specifically, the study addressed four research questions: (1) How strongly is friendship intimacy related to children's social well-being? (2) In what way does friendship exclusivity affect children's emotional security and sense of belonging? (3) What role does peer advice play in shaping children's perceptions of support and well-being? (4) Do children prefer advice from peers or adults, and how does this choice impact their well-being? The study included six children aged 8–9 and two upper primary school teachers. Data were gathered using an ad hoc questionnaire for the children and semi-structured interviews with the teachers. A mixed-methods design was applied: correlation analysis explored quantitative data, and thematic analysis examined qualitative responses. Results showed a positive link between friendship intimacy and well-being. Yet, children with only one exclusive friend showed lower well-being, revealing risks of exclusivity. Adults remained children's preferred source of advice.

Keywords: friendship, well-being, primary school students, intimacy

1. INTRODUCTION

Between the ages of 8 and 10, children enter a key phase in their emotional development, during which they form deeper relationships with their peers that are crucial to their social well-being. These relationships are characterised by exclusivity and intimacy, traits that are less common in the relationships of younger children. Due to their exclusive and intimate nature, giving and receiving advice is at the heart of the relationship, which in turn fosters children's social well-being.

Well-being has been considered a complex construct to measure (Negovan, 2010). There are two main reasons for this. Firstly, there is no universally agreed definition of well-being (Sabolova et al., 2020). To attempt to overcome this issue and for the purposes of this research, the following definition of well-being will be adopted "Good mental states, including all of the various evaluations, positive and negative, that people make of their lives." (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2013, p. 10). This definition gives importance to how a person views their lives and how they evaluate it and emphasizes the importance of a person's feelings and emotional states such as the feeling of happiness or sadness.

Secondly, well-being is difficult to measure because it is a multi-dimensional construct (Negovan, 2010). One of the dimensions identified is social well-being which focuses on how relationships can prompt positive feelings (Brunow and Kuhn-Brown, 2023). Given that this research wishes to explore how children's relationships and interactions with peers relates to their well-being, social well-being will be the main dimension discussed.

Intimate friendships and best friendships have long been recognized as central to children's well-being. The definition of intimacy used in this research is based on Sullivan's interpersonal theory (1953), which suggests that children aged 8 to 10 begin to form intimate friendships. At this stage, intimate relationships are characterized by having one exclusive and affectionate friend, whom Sullivan refers to as a "chum" (p. 22). This is significant, as in earlier childhood years children tend to have multiple friends without favouring one over the others. The relationship with a chum, therefore, differs from relationships with other peers. Additionally, intimacy at this age involves receiving advice or support from the chum and sharing personal information, such as secrets and problems.

Sullivan's (1953) interpersonal theory first introduced the idea that social needs evolve with age and must be met to maintain well-being. These needs–such as feeling valued and being able to self-disclose–are closely tied to intimate friendships, which offer emotional closeness and mutual understanding (Teszenyi, 2018). Other theories also highlight children's social needs, for example, Weiss' Social Provision Theory (1974) emphasises the need for emotional closeness, while Maslow's Hierarchy of Needs (1970) notes how children require love and a sense of self-esteem. It is important to point out that both theories describe how relationships are essential to fulfilling these human needs. Therefore, intimate relationships are crucial for children, as they help meet their emotional needs and, in turn, positively influence their social well-being.

However, not all children require intimate relationships to maintain their well-being. Some prefer independence (Daly & Willoughby, 2020) and fulfil their needs separately from others, suggesting they can be self-reliant. Additionally, some researchers argue that exclusive friendships (such as chumships) can expose children to emotional risks, potentially reducing their social

well-being. For example, Healy (2017) warns that having an exclusive friend can leave children more vulnerable in the case of rejection, which can have serious negative consequences such as depression (Schwartz-Mette et al., 2020). Therefore, exclusive friendships may leave children vulnerable to rejection, which increases the risk of low well-being. Moreover, Weiss (1973) adds that if children do not belong to a larger social circle, they may experience loneliness, leading to decreased well-being. This suggests that achieving high social well-being may require both the presence of intimate friendships and inclusion in a broader peer group. However, being friends with many peers often reflects friendliness rather than emotional closeness (Healy, 2017).

Additional debate surrounds the value of peer advice and emotional support. On one hand, mutual support is considered central to friendship (Sullivan, 1953), and children often report peer advice as meaningful (Sabolova et al., 2020), particularly because friends may share similar perspectives to them (Hartup, 2021). Furthermore, intimate relationships not only involve sharing secrets and problems, but a key aspect is feeling understood and cared for (Teszenyi, 2018). On the other hand, children understand that disclosing a secret carries the risk of harming the friendship, as the secret could be shared openly with others, potentially affecting the relationship (Liberman, 2020). Additionally, it is important for children to have a trusted adult and to seek their help when needed (Reinke et al., 2024). In certain situations–particularly those involving safeguarding concerns–children may even prefer to turn to adults for support (Russell & Higgins, 2023). These nuances highlight the need for closer investigation into whether peer advice and intimate connections genuinely foster social well-being–or whether they sometimes compromise it.

Although research acknowledges the growing intimacy of peer relationships during primary school, findings regarding their impact on social well-being are contradictory. Some studies highlight the emotional benefits of close friendships, whereas others emphasize the risks of rejection and loneliness. Additionally, the specific role of advice–particularly the advice children receive within these intimate relationships–has been largely overlooked.

The aim of this study is to explore the relation between intimate peer relationships and social well-being, aiming to understand how these variables interact. The exclusivity of these intimate relationships will be discussed, as well as the advice that children receive within these friendships.

2. RESEARCH QUESTIONS

The study addressed several key questions: To what extent does intimacy in friendships relate to children's social well-being?; How does the exclusivity of a friendship affect children's emotional security and sense of belonging?; What role does peer advice play in children's perception of emotional support and well-being?; and Do children prefer advice from peers or adults, and how does this preference influence their well-being?

3. METHOD

3.1. Participants

The research was conducted at a two-form entry primary school located in the suburbs of Sussex, rated as 'Good' by the United Kingdom's Office for Standards in Education (Ofsted). This institution was selected using a convenience sampling method, as one of the researchers had existing personal connections with the school and it was receptive to participating in the study.

The participants of this study were six Year 4 pupils, aged 8 to 9 years old, all from the same class. This class was chosen as the focus group because the teacher was particularly open to participating in the research. Within this class, stratified sampling was used, with students grouped based on their academic ability: working towards age-related expectations, meeting age-related expectations, and working at greater depth. From each group, one male and one female participant were randomly selected, ensuring equal gender representation (3 males and 3 females). Stratified sampling was chosen to ensure a balanced representation of students across different academic abilities and to reduce bias in participant selection (Hankin, Mohr, & Newman, 2019).

Two adult participants were included in the study. The Year 4 class teacher was selected due to her direct involvement with the participating children, providing valuable insight into their classroom interactions and social dynamics. In addition, a Year 5 class teacher from a different school was invited to contribute a broader perspective, drawing on her experience with slightly older pupils and a different educational setting. Her school, a three-form entry village junior school, was also rated 'Good' by Ofsted. Her participation was based on convenience sampling, due to her availability and existing professional relationship with the lead researcher

3.2. Instruments

3.2.1. Questionnaires

An ad hoc questionnaire was developed specifically for this study to explore the relationship between children's intimate friendships and their social well-being.

The questionnaire assessed several key variables central to the study. Social well-being was measured using Question 14, which asked participants, "How happy do your friends make you?" Responses were recorded on a scale from 0 to 10. This item was informed by Rath and Harter's (2010) definition of social well-being, which emphasizes the positive emotions that emerge from meaningful relationships. Intimacy was measured using a Total Intimacy Score derived from four closed, yes/no questionnaire items, each reflecting a key feature of intimate friendships as defined by Sullivan (1953): a) Question 2 asked, "Do you have one friend or more with whom you feel you can share your problems?" and included an open-ended follow-up question, "Why do you choose to share your problems with that person?"; b) Question 5 asked, "Do your friends offer advice to help you?"; c) Question 7 asked, "Do you have one or more friends inside your class with whom you can share your secrets?"; and d) Question 9 asked, "Do you have a best friend?" Each "yes" response was assigned a value of 1, and the values were summed to generate a Total Intimacy Score out of 4. This approach was grounded in the features of intimate relationships found in Sullivan's work (1953).

Advice was also analysed using three items: a) Question 4 asked, "Would you prefer to share your problems with a friend or with a grown-up and why?" (an open-ended question); b) Question 6 asked, "Do you want to hear the advice your friends give you?" (a closed yes/no question); and c) Question 13 asked, "What do your friends do to make you feel happy?" (an open-ended question).

> To ensure age-appropriateness, the questionnaire was evaluated using the Flesch-Kincaid readability test, one of the most widely used and validated readability measures (Brewer, 2018). Results indicated that the questionnaire was "very easy to read," making it suitable for the target age group of 8–9 years old.

3.2.2. Semi-structured interviews

Semi-structured interviews with teachers were conducted to uncover additional insights that could be linked to the questionnaire data, thereby contributing to a more comprehensive understanding of the findings. This method was selected based on the view that interviews can reveal information not easily captured through questionnaires or other written forms of data collection (Utibe, 2020). The semi-structured interview was designed to last between 30 and 60 and included a mixture of 10 open- and closed-ended questions. The interview was divided into four blocks. The first two questions, which focused on the "teacher as a trusted adult," addressed the teacher's interpersonal role, their relationship with students, and why students come to them for help. The second block, which included four questions, was related to "peer support and relationships," exploring peer relationships and children's social well-being. The next block asked two questions regarding the teachers' "classroom practices for social development" and delved into the strategies and practices teachers use to encourage well-being and social interaction. Lastly, the final two questions were centred around "intimacy", asking teachers about the children's emotional closeness and their deeper connections with peers.

3.3. Procedure

The study commenced with the submission of an ethics application to the researcher's affiliated university and its Ethics Committee. Following a thorough review, ethical approval was granted and formalised through a signed agreement between the lead researcher and the institution. This agreement confirmed adherence to the ethical guidelines of the British Educational Research Association (BERA, 2018). Prior to data collection, participants were provided with an information sheet outlining the purpose of the study, their right to withdraw at any time, and assurances of confidentiality and anonymity. Opt-out consent was obtained through a consent form, which also clarified that, in exceptional circumstances, certain data might need to be disclosed.

Data collection began with the distribution of paper-based questionnaires. They were provided to the class teacher, who distributed them to the children during non-instructional time. Completed questionnaires were collected in person one week later.

Some challenges arose during the scheduling of the semi-structured interviews. Due to logistical constraints and limited availability, the first participating class teacher responded to the interview questions via email. Subsequently, an online meeting was arranged to conduct the interview with the second teacher, as geographical distance made an in-person meeting unfeasible.

3.4. Design

The design of this study is empirical, non-experimental, and cross-sectional, with a mixed-methods approach. It combines a correlational design, which allows for the analysis of relationships between variables, with an exploratory qualitative design aimed at gaining an in-depth understanding of participants' perceptions and experiences. This methodological combination seeks to provide a comprehensive view of the phenomenon under study by integrating both quantitative and qualitative data.

3.5. Data analysis

The quantitative data collected through the questionnaires were analysed using Pearson's correlation via Microsoft Excel to explore the relationship between key variables–specifically, intimacy and social well-being. This analysis aimed to determine whether children who reported more emotionally supportive and close friendships also experienced higher levels of social well-being.

Although the questionnaire also included items related to peer advice (e.g., Items 4, 6, and 13), these were analysed qualitatively due to the open-ended nature of the responses. These responses were examined for patterns in how children perceive and value advice and emotional support from peers.

The qualitative data from semi-structured teacher interviews were analysed using thematic analysis, following the six-phase approach outlined by Braun and Clarke (2013). Both transcription and thematic coding were conducted manually. This analysis aimed to explore teachers' perceptions of the role of intimacy and peer advice in children's social well-being, and to identify common themes such as emotional security, peer support, and the importance of diverse social connections.

4. RESULTS

As children begin to form closer peer bonds during middle childhood, the nature of these relationships may play a key role in shaping their social well-being. This study investigates whether intimate friendships–including aspects of exclusivity and peer advice–contribute to higher levels of social well-being among 8- to 9-year-old children. The results below are presented according to each of the key variables explored.

4.1. Intimacy

These results suggest a strong association between having an intimate relationship and experiencing higher levels of social well-being. Children who reported having close, emotionally supportive friendships generally indicated higher well-being scores. A Pearson's correlation was conducted to examine the relationship between intimacy and social well-being, yielding a coefficient of $r = 0.75$, which is considered a very strong positive correlation (Senthilnathan, 2019).

The questionnaire responses illustrated this trend clearly. For example, children who reported having close and affectionate friendships consistently rated their happiness with friends at the higher end of the scale. These ratings suggest that intimacy within peer relationships is strongly linked to how children experience social support and emotional well-being.

Table 1 presents the responses of the child participants to Item 9 ("Do you have a best friend?"), which assesses the presence of exclusive friendships, and Item 14 ("From 1 to 10, how happy do your friends make you?"), which measures perceived social well-being. There was noticeable variation in participants' responses. For example, one child who reported having an exclusive friend rated their well-being as 8, while another with an exclusive friend gave a lower rating of 5. In the open-ended response, this participant stated, "they are my only friend," which suggests a lack of belonging to a broader social group.

Table 1. Child participant responses to items 9 and 14.

Item 9	Item 14
No	8
Yes	7
Yes	10
No	5
Yes	5
Yes	9

During the teacher interviews, one participant emphasized that close peer relationships are crucial for children's well-being, particularly because they provide emotional security and validation. The other teacher acknowledged that while intimacy is beneficial, respectful and supportive interactions–even if not deeply close–can also contribute positively to a child's social experience. Despite these differences, both teachers identified common features of well-being-promoting friendships, such as feeling valued, safe, supported, and confident. One teacher explained, "They know the quality, like how close they are, how much support, how much affection they show each other… it would only be someone who you have that closeness with."

During the teacher interviews, both teacher participants emphasized the importance of children forming relationships with a variety of peers, rather than relying solely on an exclusive friend. One teacher highlighted the balance between friendship quality and quantity: "I think there is a fine line between having a good number of quality relationships but also having the quantity so that you have someone to turn to if the quality relationship fails you."

The other teacher also noted challenges associated with exclusive friendships:

Children [with exclusive friendships] can feel lonely, so in that sense just having one quality friendship probably is not good because I would say that some children isolate themselves from the rest of the class. Some do not want to work with other children and are not interested in sharing.

4.2. Advice

The questionnaire responses also showed that all child participants selected "sometimes" when asked whether they want to hear advice from their friends. Additionally, all participants indicated a preference for going to an adult over a friend when they needed to share a problem. Child participants also provided responses describing how their friends support their well-being in other ways. The most common responses were that their friends "play with me," "make me laugh," and "make me happy."

In the teacher interviews, both participants stated that advice from peers are important for children's well-being. However, both teachers also noted that children may sometimes reject peer advice or help.

When asked about children's preferences for seeking help, the teachers gave varying responses. One teacher stated that children often prefer approaching adults because they are more comfortable being vulnerable with them. The other acknowledged that children also go to peers because of shared understanding and relatability.

Both teachers reported observing children supporting each other in a variety of ways. These included playing together, listening, asking if a peer is okay, and using calming strategies such as stroking a peer's back.

5. DISCUSSION

This study set out to explore the relationship between children's intimate friendships and their social well-being, with a specific focus on peer advice, and the concept of being in exclusive relationships with a friend. The findings suggest that close friendships and the ability to give and receive advice from peers are strongly linked to children's social well-being, and they also underscore the importance of feeling a sense of belonging within a broader social group.

The findings of this study agree with longstanding theoretical claims about the significant role of intimacy in children's social well-being. Sullivan's (1953) theory remains particularly relevant, as the patterns observed suggest that children with higher levels of intimacy in their friendships may indeed experience greater emotional stability and self-worth–two outcomes central to Sullivan's conceptualization of interpersonal development. This is further echoed by Teszenyi (2018), who explains that intimate exchanges in friendships are closely linked to well-being, particularly through feelings of being understood, supported, and emotionally connected. The present research adds weight to this body of evidence, highlighting how intimacy in childhood friendships continues to serve as a critical determinant of social well-being.

Weiss's theory (1974) also provides a useful interpretative frame for the current results. His suggestion that emotional closeness is a fundamental human need is supported by the apparent psychological benefits observed in children with more intimate friendships–benefits that align with reduced feelings of social isolation and increased emotional security. These patterns may be explained by the emotional reciprocity and mutual validation that such friendships offer. This interpretation is consistent with Maslow's (1970) framework, which posits that well-being is nurtured through the satisfaction of core needs such as belonging, esteem, and emotional connection. The present findings suggest that intimate friendships may fulfil these needs by offering children safe spaces to express themselves and feel valued by others.

In this way, the results of this study agree with existing theoretical and empirical work by demonstrating that the depth of emotional connection within childhood friendships plays a substantial role in supporting well-being. The implication here is that it is not merely the presence of friends that matters, but the quality and intimacy of those relationships.

However, while some children described high levels of happiness within their intimate friends, others reported moderate or even low levels of well-being. One participant noted, "they are my only friend," which may indicate a reliance on a single friendship in the absence of broader social integration.

This aligns with Weiss's (1973) theory that well-being is highest when individuals experience both intimacy and a sense of belonging within a larger social circle. An exclusive and

intimate friendship may provide emotional closeness, but without additional peer connections, children may remain socially vulnerable. This was evident in the current study, where the presence of an intimate friend did not necessarily equate to a wider support network or stronger social well-being.

Healy (2017) further supports this interpretation by highlighting the instability of exclusive friendships in childhood and the potential risks of over-dependence on a single peer. As social groups shift and children navigate changing relationships, reliance on just one friend can leave children exposed to feelings of isolation if that bond weakens or ends. The comment from a child who reported having an exclusive friend but still felt socially isolated illustrates this point and suggests that intimate exclusive friendships, while potentially beneficial, are not always sufficient for emotional security or a sense of belonging.

Therefore, these findings support a more nuanced understanding of intimate friendships. While they can be emotionally meaningful, their protective effect on well-being appears contingent on the presence of additional social relationships. Intimacy alone may not be enough; it must be embedded within a broader social context to reliably contribute to children's social well-being, as both Weiss (1974) and Healy (2017) suggest.

The findings related to advice in intimate friendships challenge some of the prevailing assumptions in the literature. Contrary to previous studies that highlight the importance children place on receiving advice from peers (Sabolova et al., 2020), the current study suggests that advice may not be a central feature of children's friendships, at least in terms of what children actively value or seek. While some children acknowledged that they talk to friends, advice from peers was not often valued. This calls into question the universality of earlier claims and highlights potential contextual or developmental factors that may influence how children perceive the role of advice in friendship.

These findings support the idea that children may prefer to seek guidance from adults rather than peers when facing difficulties, aligning with previous research by Reinke et al. (2024), who emphasized the importance of having a trusted adult for support, and Russell and Higgins (2023), who noted that children often turn to adults in situations involving safety concerns. This trend was echoed in the questionnaire responses, where children appeared to rely more on adults for advice. While peer relationships may offer emotional support, they do not seem to serve as the primary source of problem-solving or informational guidance. This distinction refines our understanding of how friendship contributes to well-being–not necessarily through advice or guidance, but through presence, shared experiences, and companionship. Further support comes from Sabolova et al. (2021), who emphasized that peer support does not always need to be expressed through explicit advice-giving. Instead, children may enhance each other's well-being simply by spending time together. This was reflected in the data from this study, where companionship and emotional closeness appeared more central to friendship quality than the exchange of advice. Thus, the emotional function of friendship may take precedence over instrumental functions like problem-solving.

These results also align with expectations formed during the literature review, where theorists such as Sullivan (1953) emphasized the value of emotional support and mutual responsiveness in children's relationships. However, while they viewed advice as a potential component

of support, the current findings suggest that emotional presence, rather than informational aid, is what children may prioritize.

Interestingly, the interviews with teachers provided a mixed perspective–one suggesting children do turn to peers for help, and the other indicating a preference for adult advice. This discrepancy complicates the interpretation and points to the possibility that advice-seeking behaviors may vary depending on individual differences, classroom culture, or the nature of the issue at hand. As such, while the data supports some aspects of existing theory, it also introduces questions about when and why children choose specific sources of support, underscoring the complexity of help-seeking within peer relationships.

6. CONCLUSIONS

The aim of this study was to explore how specific features of intimate peer relationships–namely, exclusivity and peer advice–relate to children's social well-being. The findings offer a nuanced understanding of the emotional significance of childhood friendships, while also highlighting potential risks when these friendships are overly exclusive or lack broader social integration.

First, the results strongly support existing theoretical frameworks that link intimacy in friendships with positive emotional outcomes. Drawing from the work of Sullivan (1953), Weiss (1974), and Maslow (1970), the study suggests that emotionally close peer relationships help children feel understood, supported, and valued–key components of social well-being. The strong positive correlation found between intimacy and well-being ($r = 0.75$) further reinforces intimacy as a protective factor during middle childhood.

Second, although many children reported having a best friend, the exclusivity of that friendship did not always translate into higher well-being. Some participants with only one friend expressed feelings of isolation, indicating that intimacy without wider peer connections may not be sufficient for emotional security. This reflects Weiss's (1973) claim that well-being is best supported by both deep interpersonal connections and inclusion in a broader peer group. Teacher interviews also confirmed this, with both participants emphasizing the importance of helping children build multiple positive relationships rather than over-relying on a single peer.

Finally, the role of peer advice was more limited than expected. While intimacy often includes sharing and mutual support, the children in this study showed a preference for seeking advice from adults rather than peers. This suggests that advice is not a central feature of how children experience support within friendships. Instead, children valued companionship and shared enjoyment–such as playing, laughing, and having fun–as the most meaningful aspects of their relationships. These findings challenge earlier assumptions and highlight the importance of emotional presence over problem-solving in peer interactions.

This study was limited by its small sample size and context-specific setting, which restrict the generalisability of its findings. Additionally, logistical constraints affected the format of one teacher interview, which may have limited the depth of qualitative insight.

A key implication for practice is the importance of fostering both emotionally close friendships and inclusive peer networks in school environments. Teachers and practitioners should aim to support children's need for intimacy while also encouraging a diversity of social interactions that protect against isolation and promote holistic social well-being.

REFERENCES

British Educational Research Association. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). BERA. https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018-online

Brewer, J. C. (2019). Measuring text readability using reading level. In M. Khosrow Pour (Ed.), *Advanced methodologies and technologies in modern education delivery* (pp. 93–103). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7365-4.ch008

Brunow, B., & Kuhn-Brown, K. (2023). Cultivating social well-being: (Re)discovering the impact of positive relationships. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German, 56*(1), 58–62. https://doi.org/10.1111/tger.12233

Daly, O., & Willoughby, T. (2020). A longitudinal person-centered examination of affinity for aloneness among children and adolescents. *Child Development, 91*(6), 2001–2018. https://doi.org/10.1111/cdev.13411

Hartup, W. W. (2021). The company they keep: Friendships and their developmental significance. In S. Muncer & A. Campbell (Eds.), *The social child* (1st ed., pp. 143–163). Psychology Press.

Hankin, D. G., Mohr, M. S., & Newman, K. B. (2019). Stratified sampling. In D. G. Hankin, M. S. Mohr, & K. B. Newman (Eds.), *Sampling theory: For the ecological and natural resource sciences* (pp. 68–91). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198815792.003.0005

Healy, M. (2017). Should children have best friends? *Studies in Philosophy and Education, 36*(2), 183–195. https://doi.org/10.1007/s11217-016-9512-9

Liberman, Z. (2020). Keep the cat in the bag: Children understand that telling a friend's secret can harm the friendship. *Developmental Psychology, 56*(7), 1290–1304. https://doi.org/10.1037/dev0000960

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper.

Negovan, V. (2010). Dimensions of students' psychosocial well-being and their measurement: Validation of a students' psychosocial wellbeing inventory. *Europe's Journal of Psychology, 6*(2), 85–104. https://doi.org/10.5964/ejop.v6i2.186

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *OECD guidelines on measuring subjective well-being*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264191655-en

Rath, T., & Harter, J. (2010). *Wellbeing: The five essential elements*. Gallup Press.

Reinke, W. M., Herman, K. C., Huang, F. L., Glenn-Perez, A. L., Raut, P., Aguayo, D., Venkat, S., Boddie, D., Harris, J. M., & Owens, S. (2024). Having a trusted adult in school: Concurrent and predictive relations with internalizing problems across development. *Journal of Positive Behavior Interventions, 27*(3), 135–144. https://doi.org/10.1177/10983007241276534

Russell, D. H., & Higgins, D. J. (2023). Friends and safeguarding: Young people's views about safety and to whom they would share safety concerns. *Child Abuse Review, 32*(3), 1-11. https://doi.org/10.1002/car.2825

Sabolova, K., Birdsey, N., Stuart-Hamilton, I., & Cousins, A. L. (2020). A cross-cultural exploration of children's perceptions of wellbeing: Understanding protective and risk factors. *Children and Youth Services Review, 110*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104771

Schwartz-Mette, R. A., Shankman, J., Dueweke, A. R., Borowski, S., & Rose, A. J. (2020). Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 146*(8), 664–700. https://doi.org/10.1037/bul0000239

Senthilnathan, S. (2019). *Usefulness of correlation analysis* [Preprint]. SSRN. https://doi.org/10.2139/ssrn.3416918

Sullivan, H. S., Perry, H. S., & Gawel, M. L. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton.

Teszenyi, E. (2018). *Friendships in children's communities*. Routledge.

Utibe, T. (n.d.). Impacts of interview as research instrument of data collection in social sciences. *Journal of Digital Art & Humanities, 1*(1), 15–24. https://doi.org/10.33847/2712-8148.1.1_2

Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. MIT Press.

Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others* (pp. 17–26). Prentice Hall.

Capítulo 22. Integración estratégica de H5P en Moodle: un análisis profundo para la transformación pedagógica en la educación superior

Moisés Moreno Rando
Universidad Alicante (España)

Resumen: Este estudio analiza la integración de actividades interactivas H5P en Moodle en el contexto universitario, destacando su potencial para mejorar la participación estudiantil, dinamizar el aprendizaje y enriquecer la evaluación formativa. Aunque muchos docentes conocen H5P, su uso sigue siendo limitado y se centra en actividades básicas. A través de una metodología mixta (revisión bibliográfica, análisis de buenas prácticas y encuestas a docentes), se identifican barreras clave: falta de formación específica y continua, desconocimiento de su valor pedagógico, percepción de alta carga de trabajo y escaso apoyo institucional. Desde la perspectiva estudiantil, H5P es bien valorado por su capacidad de motivar, facilitar la comprensión y proporcionar retroalimentación instantánea, aunque se señala margen de mejora en diseño y usabilidad. El estudio propone una formación progresiva del profesorado en dos niveles, que avance desde el uso básico hasta la integración profunda de H5P en la docencia. Se concluye que su adopción efectiva requiere programas de formación sostenida, recursos adecuados, comunidades de práctica y respaldo institucional. Más allá del aspecto técnico, H5P se presenta como una herramienta que impulsa la reflexión pedagógica y promueve modelos de enseñanza centrados en el estudiante, con un gran potencial transformador en la educación superior.

Palabras clave: moodle H5P, educación superior, formación del profesorado, aprendizaje activo

Abstract: This study analyzes the integration of H5P interactive activities in Moodle within the university context, highlighting their potential to enhance student engagement, energize learning, and enrich formative assessment. Although many instructors are familiar with H5P, its use remains limited and mainly focused on basic activities. Using a mixed-method approach (literature review, analysis of best practices, and faculty surveys), key barriers were identified: lack of specific and ongoing training, limited awareness of pedagogical potential, perceived high time investment, and insufficient institutional support. From the student perspective, H5P is positively valued for increasing motivation, improving understanding, and offering instant feedback, though there is room for improvement in design and usability. The study proposes a two-level progressive training program for faculty, advancing from basic activities to deep pedagogical integration. It concludes that effective adoption of H5P requires structured, ongoing professional development, appropriate resources, active communities of practice, and strong institutional backing. Beyond its technical aspect, H5P is presented as a tool that fosters pedagogical reflection and supports a shift toward student-centered learning models, holding strong transformative potential in higher education.

Keywords: H5P moodle, higher education, teacher training, active learning

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las tecnologías digitales en la enseñanza universitaria ha experimentado un notable crecimiento en los últimos años, una transformación impulsada no solo por la imperiosa necesidad de innovación pedagógica frente a las demandas de la sociedad del conocimiento,

sino también por la ineludible adaptación a entornos de aprendizaje híbridos y completamente en línea. Esta transición se vio acelerada por circunstancias globales, como la pandemia de COVID-19, que obligó a una adopción masiva de la enseñanza remota de emergencia, evidenciando tanto las potencialidades como las carencias en la preparación de las instituciones y los docentes. En este contexto evolutivo, las plataformas de gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés) se han erigido como ecosistemas fundamentales para la mediación pedagógica. Entre ellas, Moodle se ha consolidado como una de las soluciones más utilizadas a nivel global, ofreciendo un vasto abanico de herramientas y recursos para la administración y desarrollo de cursos en línea. Dentro de este ecosistema digital, las actividades interactivas H5P (HTML5 Package) han emergido como un recurso clave y prometedor. H5P se presenta como una tecnología que permite a los educadores crear, compartir y reutilizar contenido interactivo directamente en Moodle sin necesidad de poseer habilidades avanzadas de programación, abriendo así nuevas vías para fomentar la participación del alumnado, mejorar la comprensión de los contenidos y dinamizar los procesos de evaluación formativa. La experiencia de instituciones como la Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC) ilustra cómo la adopción de H5P, acompañada de formación específica y recursos de apoyo, ha permitido a los docentes desarrollar materiales didácticos dinámicos, facilitando tanto la enseñanza como el aprendizaje (Molina et al., 2023). La versatilidad de H5P es notable, ofreciendo una amplia gama de tipos de actividades que incluyen desde el emparejamiento de palabras, crucigramas y sopas de letras, hasta videos interactivos, cuestionarios con diversos formatos de pregunta, ejercicios de rellenar espacios en blanco, actividades de arrastrar y soltar, y juegos de memoria, entre muchos otros (Zúñiga, 2022).

Sin embargo, a pesar de su considerable potencial y de la creciente disponibilidad de la herramienta, especialmente a través de plugins recomendados para Moodle, la integración efectiva y generalizada de H5P en la práctica docente universitaria sigue presentando desafíos significativos. Factores como la falta de formación específica y continua, una resistencia intrínseca al cambio metodológico que se aleja de los enfoques transmisivos tradicionales, y un profundo desconocimiento sobre la amplitud y profundidad de las posibilidades pedagógicas que estas actividades interactivas pueden ofrecer, limitan considerablemente su uso y aprovechamiento en la enseñanza superior. Como señala (Díaz-Rodas, 2024), el profesorado universitario enfrenta el reto constante de equilibrar teoría y metodología de manera coherente, y las nuevas corrientes pedagógicas, a menudo habilitadas por la tecnología, generan tensiones con los enfoques tradicionales, exigiendo una continua adaptación y renovación de los métodos didácticos. Esta situación se agrava por la crítica frecuente que reciben muchas aulas virtuales, percibidas a menudo como espacios poco interactivos, monótonos y carentes del dinamismo necesario para mantener el interés y la implicación del alumnado (Rodas, 2021). Precisamente para contrarrestar esta problemática, H5P se postula como una herramienta digital capaz de facilitar la creación, edición, publicación y compartición de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) que pueden renovar los entornos virtuales, ofreciendo nuevas oportunidades para el desarrollo de experiencias educativas más atractivas, efectivas y centradas en el estudiante (Rodas, 2021).

Existe, por tanto, una brecha perceptible entre el potencial transformador de H5P, ampliamente reconocido en la literatura y en experiencias pioneras (Molina et al., 2023) (Zúñiga,

2022) (Mejía, 2023), y su implementación real y efectiva en el día a día de la docencia universitaria. Esta brecha no es meramente técnica, relacionada con el desconocimiento del software, sino que hunde sus raíces en factores pedagógicos, culturales y organizacionales más profundos. La resistencia al cambio, las inercias de prácticas docentes arraigadas y la falta de una visión institucional clara que promueva y recompense la innovación educativa con tecnologías son elementos que contribuyen a esta disparidad. En este sentido, es fundamental analizar en profundidad cómo se están diseñando e implementando los cursos de formación docente en esta materia, qué tipos de actividades H5P se utilizan con mayor frecuencia y cuáles son las tendencias de uso, las percepciones y las necesidades reales entre el profesorado universitario. Desde un enfoque teórico que se nutre del aprendizaje activo y los principios del constructivismo digital, este trabajo pretende aportar un análisis detallado y exhaustivo sobre la implementación de actividades H5P en Moodle en el ámbito universitario.

1.1. Objetivos

Los objetivos específicos de este estudio, ampliados para reflejar la profundidad del análisis requerido, son: evaluar exhaustivamente el estado actual de la formación docente en el uso de H5P en Moodle en el contexto universitario; clasificar y analizar críticamente la aplicabilidad pedagógica de las principales actividades H5P en diversos contextos de enseñanza universitaria; investigar en detalle las estadísticas de uso, las percepciones, las barreras y los facilitadores para la adopción de H5P por parte del profesorado; examinar la perspectiva y experiencia del alumnado con actividades H5P; y proponer y fundamentar estrategias detalladas para optimizar la capacitación docente y el aprovechamiento pedagógico de H5P en Moodle, incluyendo un modelo de formación progresiva. Este artículo buscará, en última instancia, explorar cómo se puede cerrar la brecha entre el potencial y la realidad, para que H5P se convierta en un verdadero motor de innovación en la educación superior.

2. EL POTENCIAL TRANSFORMADOR DE H5P EN ENTORNOS DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

La herramienta H5P se distingue por su capacidad para convertir materiales educativos estáticos en experiencias de aprendizaje dinámicas e interactivas, ofreciendo un amplio espectro de posibilidades para enriquecer la práctica docente en la educación superior. Su potencial transformador radica no solo en la variedad de contenidos que permite crear, sino en cómo estos pueden fomentar un mayor compromiso del estudiante y una comprensión más profunda de los conceptos.

2.1. Tipología de actividades interactivas H5P

La diversidad tipológica de actividades H5P es uno de sus mayores activos, permitiendo a los docentes seleccionar y adaptar los recursos a una multiplicidad de objetivos de aprendizaje y contextos disciplinares. Más allá de una simple enumeración, estas actividades pueden categorizarse según su función pedagógica predominante. Por ejemplo, encontramos actividades

orientadas a la presentación de información de manera interactiva, como "Course Presentation" o "Timeline", que permiten estructurar contenidos complejos de forma secuencial y visualmente atractiva. Otras se centran en la evaluación formativa y la autocomprobación, como "Fill in the Blanks", "Mark the Words", "Multiple Choice Question" o "True/False Question" (Zúñiga, 2022). Un tercer grupo lo constituyen actividades con un componente lúdico, diseñadas para motivar y repasar conceptos de forma amena, tales como "FlashCards", "Find the Words", "Memory Game" o "Dialog Cards". Finalmente, existen actividades que promueven la aplicación del conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas, como "Drag and Drop", "Image Hotspots", "Interactive Video" o "Branching Scenario". La experiencia en la asignatura de Salud Pública, documentada por (Mejía, 2023), ilustra esta versatilidad con el uso de "Arrastrar y soltar" para la clasificación de enfermedades, "Video interactivo" para los determinantes sociales de la salud, "Tarjetas de estudio" para estadística descriptiva y "Presentación interactiva" para estadística inferencial. De manera similar, (Unsworth y Posner, 2022) demostraron cómo "Course Presentation" puede integrar texto, videos y diversos tipos de quizzes (opción múltiple, verdadero/falso, arrastrar y soltar, rellenar huecos) para crear prácticas de laboratorio virtuales en Bioquímica. En el ámbito de la enseñanza de idiomas, (Dhini y Ardiasih, 2021) emplearon "Fill in the Blanks", "Drag the Words" y "Multiple Choice" para mejorar las habilidades de expresión oral y auditiva, mientras que (Casañ-Núñez et al, 2022) utilizaron una variedad que incluía "Drag and Drop", "Fill in the Blanks", "Flashcards", "Dialog Cards", "Find the Hotspot" y "Memory Game" en la enseñanza de la Fonética del Español. Esta riqueza tipológica es fundamental, ya que permite a los docentes no solo diversificar sus estrategias de enseñanza, sino también atender a diferentes estilos de aprendizaje y alcanzar objetivos curriculares variados.

2.2. Beneficios

Uno de los beneficios más consistentemente destacados de H5P es su capacidad para fomentar el aprendizaje activo, la interactividad y, consecuentemente, un mayor compromiso por parte del alumnado. Como argumenta (Mejía, 2023), H5P se convierte en un aliado para presentar temáticas que podrían resultar áridas o de difícil comprensión de una manera más dinámica y estimulante, lo cual no solo incrementa la motivación intrínseca de los estudiantes, sino que también consolida el aprendizaje activo a través de metodologías innovadoras que favorecen la retención y la aplicación del conocimiento. Esta afirmación se ve corroborada por los hallazgos de (Mutawa et al, 2023), quienes en un estudio sobre el uso de H5P en entornos de aprendizaje asíncrono, encontraron que la naturaleza interactiva de la herramienta, especialmente a través de videos con preguntas incrustadas y elementos lúdicos, incrementaba significativamente el compromiso y la atención de los estudiantes. La interactividad inherente a H5P transforma al estudiante de un receptor pasivo de información a un participante activo en la construcción de su propio conocimiento. En el contexto de prácticas de laboratorio virtuales, (Unsworth y Posner, 2022) observaron que H5P no solo facilitaba el aprendizaje autodirigido, permitiendo a los estudiantes trabajar a su propio ritmo, sino que también promovía el desarrollo de habilidades cruciales de resolución de problemas e interpretación de

datos. Esta capacidad de H5P para promover la independencia y un aprendizaje centrado en el estudiante también ha sido señalada por otros investigadores. La interactividad, por tanto, no debe ser vista como un mero adorno tecnológico, sino como un mecanismo pedagógico que, bien diseñado, puede conducir a una implicación cognitiva más profunda y significativa por parte del estudiante (Casañ-Núñez et al, 2022).

Otro pilar fundamental del potencial de H5P reside en su capacidad para ofrecer retroalimentación inmediata y facilitar la personalización del aprendizaje. La retroalimentación es un componente esencial del proceso de aprendizaje, y H5P la integra de manera natural en muchas de sus actividades. Según (Casañ-Núñez et al, 2022), esta retroalimentación instantánea permite a los estudiantes no solo saber si sus respuestas son correctas o incorrectas en tiempo real, sino también comprender sus errores y corregirlos de manera autónoma, convirtiéndose en una herramienta poderosa para la autorregulación del aprendizaje. Este aspecto es igualmente resaltado por (Mutawa et al, 2023), quienes indican que la retroalimentación inmediata que provee H5P contribuye directamente a un mayor conocimiento del tema por parte del estudiante. Además, la funcionalidad que permite múltiples intentos para completar una actividad, como destacan (Unsworth y Posner, 2022) y (Casañ-Núñez et al, 2022), junto con la flexibilidad de acceso al contenido en cualquier momento y lugar, fomenta un aprendizaje verdaderamente personalizado. Los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo, repasar conceptos cuantas veces sea necesario y centrarse en aquellas áreas que les presentan mayor dificultad, promoviendo así la autonomía y la responsabilidad individual en su proceso formativo.

Más allá de la adquisición de contenidos disciplinares específicos, la integración reflexiva y pedagógicamente fundamentada de H5P en la docencia universitaria puede actuar como un catalizador para el desarrollo de competencias transversales, cruciales en el siglo XXI. La literatura y las experiencias documentadas sugieren que el uso de H5P va más allá de la simple transmisión de información. Por ejemplo, la necesidad de analizar datos y diagnosticar condiciones en las prácticas de laboratorio virtuales diseñadas con H5P por (Unsworth y Posner,2022) fomenta directamente habilidades de resolución de problemas e interpretación de datos. (Mutawa et al, 2023) también vinculan el uso de H5P con el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas. La promoción del aprendizaje autodirigido y la autonomía, consistentemente señalada como un beneficio (Unsworth y Posner, 2022) (Casañ-Núñez et al, 2022) es en sí misma una competencia fundamental. El ciclo de interactuar con el material, recibir retroalimentación inmediata y tener la oportunidad de reintentar la actividad, fomenta un proceso de prueba, error y reflexión que es la base del pensamiento crítico. (Casañ-Núñez et al, 2022) van más allá, mencionando explícitamente el desarrollo de habilidades cognitivas como la atención selectiva, la capacidad de concentración y la habilidad para establecer asociaciones, así como el fortalecimiento de las competencias digitales de los estudiantes. Por lo tanto, H5P, cuando se implementa con una intencionalidad pedagógica clara, trasciende su rol de herramienta de entrega de contenido para convertirse en un entorno de aprendizaje que cultiva activamente estas competencias esenciales, preparando a los estudiantes de manera más integral para los desafíos académicos y profesionales futuros.

3. DESAFÍOS Y FACILITADORES EN LA ADOPCIÓN INSTITUCIONAL Y DOCENTE DE H5P

A pesar del evidente potencial de H5P para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, su adopción generalizada y efectiva por parte del profesorado universitario se enfrenta a una serie de barreras significativas. Estos obstáculos no son meramente técnicos, sino que se entrelazan con factores pedagógicos, culturales y organizacionales que deben ser abordados de manera integral.

3.1. Metodología

El presente estudio ha sido diseñado bajo un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para analizar la implementación de actividades H5P en Moodle en la formación de docentes universitarios. Para la recopilación de datos, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de estudios recientes sobre el uso de H5P en entornos educativos, complementada con un análisis de casos de buenas prácticas en universidades que han integrado estas herramientas en sus programas de formación docente. Además, se ha desarrollado una encuesta estructurada dirigida al profesorado universitario con el objetivo de conocer su nivel de conocimiento, uso y percepción sobre H5P, así como los principales retos y necesidades formativas identificadas. Los datos cuantitativos han sido procesados mediante software de análisis estadístico, mientras que la información cualitativa ha sido interpretada a través de técnicas de análisis de contenido, permitiendo obtener una visión integral sobre la adopción y efectividad de H5P en la enseñanza universitaria.

3.2. Análisis y estudio

El análisis detallado de las barreras identificadas en el profesorado, a partir de los datos recopilados en este estudio y en la literatura, revela un panorama complejo. La falta de formación específica sigue siendo el principal escollo, con un 68% de los docentes encuestados señalándola como un impedimento mayor. Este dato se ve reforzado por investigaciones como la de (Casañ-Núñez et al, 2021), que encontró que un alarmante 81.4% de los estudiantes del máster de profesorado encuestados no sabían cómo crear contenido H5P, lo que subraya la magnitud del desafío formativo desde las etapas iniciales de la preparación docente. Ligado a esto, el "desconocimiento de sus posibilidades", mencionado en el resumen del estudio original, actúa como una barrera cognitiva que impide a muchos docentes visualizar el valor añadido real que H5P puede aportar a sus asignaturas, más allá de una simple digitalización de contenidos. La percepción de que el diseño de actividades H5P de calidad "requiere un tiempo considerable" es otra barrera importante, identificada por el 55% del profesorado. Si bien la creación de cualquier material educativo de calidad demanda tiempo y esfuerzo, esta percepción puede verse exacerbada por la curva de aprendizaje inicial de la herramienta, la falta de familiaridad con los principios de diseño instruccional para la interactividad, o la ausencia de plantillas y recursos reutilizables que podrían agilizar el proceso. Además, factores externos como la calidad y fiabilidad de la conexión a internet, señalada por (Dhini y Ardiasih, 2021) como un desafío crítico, pueden limitar la viabilidad de H5P, especialmente en contextos con infraestructura tecnológica

deficiente o para estudiantes con acceso limitado. Finalmente, la "resistencia al cambio metodológico", mencionada en la introducción original, representa una barrera cultural y actitudinal profunda. Adoptar H5P de manera significativa a menudo implica repensar las estrategias pedagógicas, pasar de un modelo centrado en el profesor a uno centrado en el estudiante, y abrazar la interactividad como un medio para el aprendizaje activo, lo cual puede ser un desafío para docentes acostumbrados a enfoques más tradicionales.

Desde la perspectiva institucional, el apoyo, las políticas y los recursos disponibles juegan un papel crucial como facilitadores o, en su defecto, como barreras adicionales. La "carencia de apoyo institucional", reportada por un 42% del profesorado, es un factor determinante. Este déficit puede manifestarse de diversas formas: falta de inversión en licencias para herramientas complementarias o versiones premium de H5P que ofrecen funcionalidades avanzadas como mejores reportes y características de colaboración (aunque el núcleo de H5P es de código abierto, H5P.com ofrece estas opciones); una infraestructura Moodle no optimizada o con limitaciones para el manejo de contenido H5P; la ausencia de personal de soporte técnico-pedagógico especializado que pueda asistir a los docentes; o, de manera más sutil pero igualmente impactante, la falta de reconocimiento y valoración del esfuerzo innovador y del tiempo invertido por los docentes en la creación de estos recursos. Experiencias positivas, como la de la UVic-UCC (Molina et al, 2023), demuestran que cuando el apoyo institucional es sólido y está bien direccionado (incluyendo formación y recursos), la integración de H5P puede ser exitosa. Es imperativo que las instituciones desarrollen políticas claras que no solo permitan, sino que activamente fomenten la experimentación y adopción de tecnologías como H5P, no como una imposición vertical, sino como parte integral de una estrategia global de mejora de la calidad educativa y de desarrollo profesional docente.

Las barreras para la adopción de H5P no deben entenderse como entidades aisladas, sino como elementos interconectados que a menudo se refuerzan mutuamente, creando un ciclo difícil de romper sin una intervención sistémica y multifacética. Por ejemplo, una formación deficiente o inexistente (barrera del 68%) conduce inevitablemente a un desconocimiento de las vastas posibilidades pedagógicas de H5P. Este desconocimiento, a su vez, hace que la tarea de diseñar actividades interactivas parezca más ardua y consumidora de tiempo de lo que podría ser con la capacitación adecuada, reforzando la percepción de que "requiere un tiempo considerable" (barrera del 55%). Si a esto se suma una falta de apoyo institucional tangible (barrera del 42%), ya sea en forma de tiempo asignado para la innovación, reconocimiento, o soporte técnico-pedagógico, los docentes se sentirán poco motivados para invertir el esfuerzo necesario para superar la curva de aprendizaje inicial o para experimentar con nuevas metodologías. Esta falta de uso o un uso limitado y quizás inapropiado de la herramienta, como el reportado por la Universidad Estatal de Padang donde solo el 0.085% de las sesiones de curso utilizaban H5P y a menudo de forma inadecuada, impide que se generen internamente casos de éxito y buenas prácticas. Sin estos ejemplos inspiradores y la evidencia local de su valor, es más difícil convencer a otros docentes de las ventajas de H5P y superar la inercia o la resistencia al cambio metodológico. Este ciclo de interdependencia subraya la necesidad de que las estrategias de fomento de H5P no se centren en un único aspecto, como ofrecer un curso aislado, sino que aborden de manera coordinada la formación, la gestión del tiempo (por ejemplo, mediante la

creación de repositorios de recursos compartidos), el desarrollo de una cultura de colaboración y el establecimiento de un entorno institucional que verdaderamente apoye y valore la innovación pedagógica.

4. ESTRATEGIAS FUNDAMENTADAS PARA LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN H5P

La superación de la brecha entre el potencial de H5P y su uso efectivo en la universidad depende críticamente de la implementación de estrategias de capacitación docente robustas, progresivas y pedagógicamente fundamentadas. La propuesta formativa estructurada en dos niveles, delineada en el estudio original, constituye un punto de partida sólido que puede ser enriquecido y expandido a la luz de la literatura y las experiencias recientes.

4.1. Resultados y discusión

El Nivel I, orientado a docentes con poca o nula experiencia previa en H5P, debe centrarse en el desarrollo de habilidades básicas y en la familiarización con la interfaz y las funcionalidades esenciales de la herramienta dentro del entorno Moodle. Los módulos propuestos son pertinentes:

Módulo 1 | Introducción a H5P: Este módulo debe ir más allá de una simple presentación, abordando qué es H5P, sus ventajas pedagógicas fundamentales, cómo se integra y accede a través del Banco de Contenido de Moodle 2, y una visión general de los tipos de contenido más accesibles.

Módulo 2 | Actividades de texto (Fill in the Blanks, Mark the Words): Se enfocará en la creación práctica, configuración de opciones (como la sensibilidad a mayúsculas/minúsculas, retroalimentación) y, crucialmente, en su aplicación pedagógica para fomentar la comprensión lectora, el aprendizaje de vocabulario específico y la identificación de conceptos clave.

Módulo 3 | Actividades de audio (Dictation, Audio Recorder): Este módulo explorará el uso de H5P para el desarrollo de habilidades auditivas y orales, especialmente relevante en la enseñanza de idiomas, pero también aplicable en otras áreas para la presentación de contenido o la recogida de respuestas de voz.

Módulo 4 | Actividades de imagen (Image Sequencing, Image Pair): Se destacará el potencial de estas actividades para el aprendizaje visual, la comprensión de procesos secuenciales, el establecimiento de relaciones y comparaciones.

Módulo 5 | Actividades lúdicas (Find the Words, FlashCards): Se introducirán los principios básicos de la gamificación aplicada al aprendizaje, mostrando cómo estas herramientas pueden utilizarse para el repaso de conceptos de una manera motivadora y atractiva.

Módulo 6 | Actividades multimedia (Course Presentation, Timeline): Se capacitará en la creación de presentaciones interactivas básicas y líneas de tiempo, herramientas útiles para contextualizar información y presentarla de forma estructurada y enriquecida.

Módulo 7 | Formas de presentación (Question Set: Essay, Image Choice, Multiple Choice, True/False Question): Este módulo enseñará a agrupar diferentes tipos de preguntas en un solo recurso H5P, facilitando la creación de cuestionarios formativos variados.

El Nivel II, diseñado para docentes que ya poseen una base en H5P y desean explorar herramientas más avanzadas y enfoques pedagógicos más complejos, debe profundizar en la sofisticación tanto técnica como instruccional:

Módulo 1 | Repaso y Fundamentación Pedagógica Avanzada de H5P: Se revisarán los conceptos del Nivel I, pero se pondrá un énfasis mucho mayor en la conexión explícita de H5P con teorías del aprendizaje como el constructivismo, el cognitivismo y el conectivismo, y en los principios del diseño instruccional para la interactividad efectiva.

Módulo 2 | Actividades de texto avanzadas (Drag the Words, Drag & Drop, Accordion): Se explorarán actividades que permiten una mayor complejidad interactiva, como la reorganización de información, la clasificación avanzada y la presentación de contenido de forma jerárquica o expansible.

Módulo 3 | Actividades de audio avanzadas (Speak the Words Set): Se abordará la creación de actividades que permitan la práctica de la expresión oral con posibilidades de autoevaluación o evaluación por pares, si la tecnología y las configuraciones de Moodle lo permiten.

Módulo 4 | Actividades de imagen avanzadas (Image Hotspots, Image Slider, Agamotto): Se capacitará en el uso de herramientas para la exploración detallada e interactiva de imágenes, la creación de secuencias de imágenes comparativas (antes/después) y la construcción de narrativas visuales.

Módulo 5 | Actividades lúdicas avanzadas (Dialog Cards, Memory Game con mayor complejidad): Se profundizará en el diseño de actividades lúdicas que impliquen un mayor desafío cognitivo y una interactividad más rica.

Módulo 6 | Actividades multimedia avanzadas (Interactive Video, Link, Crossroads): Este módulo será central, enfocándose en la creación de videos interactivos con preguntas y ramificaciones, la inserción de enlaces contextualizados y el diseño de escenarios de aprendizaje basados en la toma de decisiones (Crossroads).

Módulo 7 | Formas de presentación avanzadas (Column, Interactive Book: Chart, Collage): Se enseñará a estructurar contenidos complejos utilizando el formato de columnas, a crear libros interactivos que integren diversos tipos de contenido H5P (incluyendo gráficos o collages) y a empaquetar múltiples actividades en una experiencia de aprendizaje cohesiva.

La progresión de estos niveles y la selección de actividades deben estar justificadas no solo por la complejidad técnica creciente, sino, fundamentalmente, por su potencial pedagógico y su alineación con las recomendaciones de la literatura sobre el diseño de cursos de formación docente en tecnologías digitales. La experiencia de (Díaz-Rodas, 2024) en la implementación de un "laboratorio H5P" utilizando el modelo ADDIE para ejercitar la creación de contenido digital en el profesorado universitario, es particularmente relevante. Su estudio, que reveló un nivel de desarrollo competencial A1, básico, en la creación de contenido digital y OVA entre los docentes participantes antes de la intervención, subraya la necesidad crítica de estos espacios de formación práctica y guiada. Un "laboratorio H5P" permite a los docentes no solo aprender sobre la herramienta, sino "hacer con la herramienta", experimentar, cometer errores en un entorno seguro y recibir retroalimentación constructiva, lo cual es esencial para desarrollar la fluidez y la confianza necesarias.

Asimismo, los hallazgos del estudio de (Martínez-Álvarez et al, 2023) sobre la utilidad y la excelente acogida de un curso personalizado en H5P para la mejora de la formación docente en evaluación educativa, refuerzan la idea de que la capacitación en H5P gana en efectividad cuando se contextualiza y se adapta a necesidades disciplinares o temáticas específicas. Esto sugiere que, además de los niveles generales, podrían diseñarse itinerarios formativos o módulos especializados para diferentes áreas de conocimiento.

Es crucial que la formación en H5P trascienda el mero manejo técnico de la herramienta. El objetivo final no es que los docentes sepan "hacer clic" en las opciones correctas, sino que desarrollen la competencia digital docente en un sentido más amplio, como la define (Díaz-Rodas, 2024): la capacidad de "creación de contenido digital" y la "reelaboración y creación de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA)" que sean pedagógicamente sólidos y efectivos. Por ello, la formación debe estar intrínsecamente ligada a la innovación pedagógica, enfocándose en cómo integrar H5P de manera estratégica en el diseño de experiencias de aprendizaje activas, significativas y alineadas con los objetivos curriculares.

Finalmente, la capacitación en H5P no debería concebirse como un evento formativo aislado y puntual, sino como el inicio de un proceso de desarrollo profesional continuo. Las tecnologías educativas y las aproximaciones pedagógicas están en constante evolución. Por ello, es fundamental fomentar la creación de comunidades de práctica donde los docentes puedan compartir experiencias, recursos H5P (una disposición que encontraron muy alta entre futuros profesores, con un 100% dispuesto a usar contenido de colegas), solucionar problemas conjuntamente y seguir aprendiendo de manera colaborativa. La percepción de que el diseño de H5P requiere un "tiempo considerable" podría mitigarse significativamente a través de la compartición y reutilización de recursos dentro de estas comunidades. Además, estas redes de apoyo entre pares pueden ayudar a contrarrestar parcialmente una eventual falta de apoyo institucional y a mantener el impulso innovador a largo plazo. Plataformas como H5P.com, que ofrecen características de colaboración, podrían explorarse, aunque la colaboración también puede fomentarse a través de repositorios institucionales en Moodle. La formación, por tanto, debe plantar la semilla y proporcionar las herramientas iniciales, pero el crecimiento y la consolidación del uso efectivo de H5P dependerán de un ecosistema de aprendizaje y apoyo continuo.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES FUTURAS

Este estudio explora la integración de actividades interactivas H5P en Moodle en el contexto universitario. Revela un potencial transformador, pero limitado por obstáculos significativos. Existe interés y percepción positiva hacia H5P (docentes y estudiantes), pero su implementación efectiva se ve frenada por la falta de formación docente continua, la inversión de tiempo en diseño y un apoyo institucional insuficiente.

La propuesta formativa en dos niveles es una estrategia viable. Esta formación debe ir más allá de lo técnico, enfocándose en la competencia digital docente y la integración pedagógica sólida. La evidencia (Mutawa et al, 2023) (Unsworth y Posner, 2022) (Casañ-Núñez et al, 2022) confirma que la implementación estratégica de H5P mejora el aprendizaje activo, la evaluación formativa, el compromiso estudiantil y la comprensión.

Las implicaciones para las instituciones son clave. Se necesitan políticas claras que fomenten la innovación y el uso de tecnologías como H5P, valorando el esfuerzo docente. Es crucial la inversión sostenida en formación y desarrollo profesional, creando comunidades de práctica y mentoría. La provisión de recursos adecuados y soporte técnico-pedagógico robusto es indispensable (Moodle, herramientas, personal, H5P.com si procede). Fomentar la creación, compartición y reutilización de REA/OVA desarrollados con H5P (Rodas, 2021) (Díaz-Rodas, 2024) optimiza el tiempo y difunde buenas prácticas.

Para el futuro, se sugieren líneas de investigación prioritarias: estudios longitudinales sobre el impacto de la formación en H5P y los resultados de aprendizaje estudiantil; análisis comparativos rigurosos (con grupos control, diversas disciplinas y contextos culturales); profundizar en el diseño efectivo de actividades H5P (características eficaces, perfiles de estudiantes); investigar la contribución de H5P al desarrollo de competencias del siglo XXI (pensamiento crítico, colaboración, creatividad, comunicación); y explorar el potencial pedagógico de nuevas funcionalidades de H5P.

La adopción exitosa de H5P en la educación superior trasciende la tecnología; es un indicador y motor de una transformación cultural hacia modelos pedagógicos activos, centrados en el estudiante, colaborativos (fomentando la colaboración a través de tareas o compartición docente) y tecnológicamente enriquecidos. La implementación efectiva requiere reflexión docente (Díaz-Rodas, 2024), inversión institucional en desarrollo profesional y una cultura de innovación/compartición. Superar las barreras implica un cambio en prioridades, valores y cultura institucional. La integración de H5P es parte del viaje hacia una universidad más innovadora y adaptada al siglo XXI, dependiendo de un compromiso institucional profundo.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Mi agradecimiento al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante por contar conmigo para la formación del personal docente e investigador y el estudio de su uso, formación H5P, …, y vivir en primera persona los aspectos relacionados con dicha formación.

REFERENCIAS

Beltrán, L. M. M., y del Barrio Cuesta, M. (2023) Coordinaciones en Moodle, ejercicios H5P y autonomía del estudiante en las clases de ELE. *Publicaciones Centros Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2023/05_martul-barrio.pdf

Casañ-Núñez, J. C., Márquez-Baldó, L., Millán Scheiding, C., y Martí Climent, A. (2022). Contenido multimedia e interactivo H5P en la enseñanza: perspectiva del estudiantado de ramas de educación. En O. Buzón García, (Coord.), *Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030,* 1656-1685. *Dykison*.

Dhini, B. F., y Ardiasih, L. S. (2021). Enhancing learners' listening skills with h5p: A moodle-based online learning platform. *In 34th Annual Conference of the Asian Association of Open Universities,* 2, 169-185.

Díaz-Rodas, Samuel (2024). Implementación del laboratorio H5P para ejercitar la creación de contenido digital en el profesorado universitario. *Vivat Academia*, 157, 1-25. http://doi.org/10.15178/va.2024.157.e1501

Martínez-Álvarez, I., Alonso de Mena, E., Lucas Barcia, E., y García-Barrera, A. (2023). Utilidad de un curso personalizado en H5P para la mejora de la formación docente en evaluación educativa. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 25, 7-28. https://doi.org/10.51302/tce.2023.3389

Mejía Reyes, Á. (2023). Diseño e implementación de recursos en H5P como actividades formativas en la asignatura de Salud pública. *CIE Academic Journal*, 2(1), 5-14.

Molina Vicente, E., Massana Molera, E., Ballús Pujol, A., y Samson, R. (2023). Implementación del estándar H5P para la creación de materiales interactivos en la Universidad de Vic–Universidad Central de Cataluña. *Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones.*

Mutawa, A. M., Al Muttawa, J. A. K., y Sruthi, S. (2023). The effectiveness of using H5P for undergraduate students in the asynchronous distance learning environment. *Applied Sciences*, 13(8), 4983. https://doi.org/10.3390/app13084983

Rodas, H. S. D. (2021). Uso educativo de la herramienta H5P para el Desarrollo de Contenido Interactivo.

Rodas, S. D. (2024). Implementación del laboratorio H5P para ejercitar la creación de contenido digital en el profesorado universitario. *Vivat Academia*, 1-25.

Unsworth, A. J., y Posner, M. G. (2022). Case Study: Using H5P to design and deliver interactive laboratory practicals. *Essays in Biochemistry*, 66(1), 19-27. https://doi.org/10.1042/EBC20210057

Zúñiga, M. G. C. (2022). Mediación pedagógica a través de contenidos interactivos y ejercicios de evaluación formativa con H5P. *Revista Arjé*, 5(1), 182-195.

Capítulo 23. Relevancia de la actividad física en Educación Infantil desde la óptica de la función directiva

María del Mar Mulero Cruces
Adriana Nielsen Rodríguez
Ángel Ramón Romance García
Universidad de Educación de Málaga (España)

Resumen: La actividad física en la infancia constituye un pilar esencial para el desarrollo integral, con efectos positivos en la salud física y mental, la competencia social y el rendimiento cognitivo. A pesar de las recomendaciones internacionales que sugieren un mínimo de 60 minutos diarios de actividad física moderada o vigorosa, gran parte del alumnado no alcanza estos niveles. La escuela, como espacio estructurado y universal, se presenta como el contexto idóneo para fomentar hábitos activos desde edades tempranas. En este marco, la figura de la dirección escolar adquiere un papel estratégico, ya que su liderazgo es determinante para promover una cultura institucional que valore el movimiento. La acción directiva influye no solo en el profesorado mediante la formación y el impulso de metodologías activas, sino también en el entorno familiar, el alumnado y la organización general del centro. A través de propuestas en el horario lectivo, los recreos y los desplazamientos activos, se puede incrementar de manera eficaz la actividad física diaria. Apostar por este enfoque supone avanzar hacia una escuela más saludable, inclusiva y comprometida con los objetivos de desarrollo sostenible propuestos por la Agenda 2030.

Palabras clave: actividad física, desarrollo infantil, gestión escolar, hábitos activos

Abstract: Physical activity in childhood is an essential pillar for comprehensive development, with positive effects on physical and mental health, social competence and cognitive performance. Despite international recommendations that suggest a minimum of 60 minutes a day of moderate or vigorous physical activity, a large part of the student body does not reach these levels. School, as a structured and universal space, is presented as the ideal context to promote active habits from an early age. In this framework, the figure of school management acquires a strategic role, since their leadership is decisive in promoting an institutional culture that values the movement. Management action influences not only the teaching staff through training and the promotion of active methodologies but also the family environment, the students and the general organisation of the school. Through proposals in school hours, recesses and active travel, daily physical activity can be effectively increased. Betting on this approach means moving towards a healthier, more inclusive school that is committed to the sustainable development goals proposed by the 2030 Agenda.

Keywords: physical activity, childhood development, school management, active habits

1. INTRODUCCIÓN

La infancia constituye una etapa crítica en la configuración del bienestar integral de la persona, donde factores como la salud física, el desarrollo emocional, la adquisición de habilidades cognitivas y las competencias sociales interactúan de manera compleja y dinámica (Guerrero y Gutiérrez, 2024). En este contexto, la actividad física (en adelante AF) se establece como una

herramienta transversal y esencial para promover un desarrollo equilibrado y sostenido a lo largo del tiempo (Rodríguez et al., 2020). Más allá de sus conocidos beneficios sobre la salud corporal, el movimiento y el juego activo poseen una influencia profunda sobre la formación de la identidad personal, la construcción del pensamiento crítico y la adquisición de normas y valores sociales.

Diversas investigaciones recientes sustentadas en evidencias científicas han puesto de relieve el impacto positivo de la AF en la maduración del sistema nervioso, la mejora del rendimiento académico y la promoción de una convivencia más empática y respetuosa (Ávila et al., 2021). Esta perspectiva integradora ha sido recogida por organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS), que insta a gobiernos y comunidades educativas a garantizar un acceso equitativo y de calidad a la AF desde las edades más tempranas.

En una sociedad donde el sedentarismo infantil y el uso intensivo de tecnologías comienzan a manifestar consecuencias preocupantes para la salud pública, replantearse el papel de la AF en la infancia no solo responde a un imperativo preventivo, sino que plantea una apuesta por una educación más humana, activa y consciente (Mamani-Ramos et al., 2023). El presente artículo analiza, desde un enfoque multidisciplinar, la importancia de esta en tres dimensiones clave del desarrollo infantil: la salud, la competencia social y el desarrollo cognitivo, aportando evidencias y propuestas para su aplicación pedagógica efectiva.

Por ello y según Torres y Salinas (2024), el papel compensatorio de los centros educativos, y en particular, de los equipos directivos, es fundamental para la implantación real y efectiva de programas que fomenten la AF desde las primeras etapas educativas. Su liderazgo incide directamente en la creación de una cultura institucional que valore el movimiento como parte integral del desarrollo infantil. Mediante una gestión estratégica y colaborativa, las direcciones escolares tienen la capacidad de movilizar recursos, reestructurar tiempos y espacios, e impulsar la formación docente en metodologías activas, convirtiéndose así en agentes clave en la transformación hacia entornos escolares más saludables y alineados con los objetivos de la Agenda 2030 (Esteller-Cano et al., 2023).

2. DESARROLLO

La infancia es una etapa fundamental para establecer hábitos que perduren a lo largo de la vida, ya que es un período de aprendizaje y formación de la persona como individuo, en el que se instauran costumbres y rutinas que perdurarán a lo largo de la existencia. En este contexto, la AF en la infancia constituye un pilar esencial para el desarrollo integral de niñas y niños, con implicaciones directas en su salud física, bienestar emocional, socialización y capacidad cognitiva (Anchía-Umaña, 2024).

La evidencia científica acumulada en las últimas décadas subraya que una práctica regular de ejercicio físico moderado a vigoroso no solo reduce el riesgo de enfermedades crónicas, sino que también promueve la maduración de estructuras cerebrales asociadas a la atención, la memoria y el control ejecutivo (WHO, 2020). Asimismo, desde una perspectiva psicosocial, la AF actúa como vehículo para el aprendizaje de normas sociales, la resolución de conflictos y el desarrollo de la autoestima, facilitando así entornos escolares más inclusivos y saludables. El concepto de AF se compone de cualquier movimiento corporal producido por los tejidos

músculo esqueléticos que requieren un esfuerzo y el consecuente gasto de energía, incluyendo actividades realizadas en diversos periodos o lapsos como serían: el tiempo libre, la actividad realizada para desplazarse o como parte del trabajo lectivo en sí.

La Organización Mundial de la Salud (Concha et al., 2023) recomienda un mínimo de 60 minutos diarios de AF para la población infantil, y destaca la importancia de enfoques pedagógicos activos en contextos educativos para asegurar su cumplimiento. Se registran grandes carencias en el cumplimiento de esta recomendación, encontrando hábitos sedentarios y que inducen al aislamiento social, con las consecuentes carencias en el desarrollo humano. La promoción de la AF en la infancia no debe ser entendida como un mero componente de ocio, sino como una inversión estructural en la salud pública, social y en la equidad educativa, que requiere de políticas coordinadas entre los sistemas sanitario, educativo y comunitario (Anchía-Umaña, 2024).

De hecho, en la actualidad se ha descartado la hipótesis de que la AF solo atañe a problemas de salud (Ávila et al., 2021), ampliando la mirada y añadiendo conceptos como bienestar psicosocial y emocional, competencias sociales, interacción social, internalización de valores y normas e incluso autoeficacia (autoconciencia/autoestima/autonomía). De todo esto resulta un compendio de vivencias situacionales que promueven el mejor desarrollo del alumnado de la etapa de infantil, con la búsqueda de futuros ciudadanos consumados y sanos en los planos físico, mental y social. A continuación, se subdividen estos apartados, dando una visión más clara y especifica de cada parte:

2.1. Incremento de la salud y su relación con la AF

La práctica regular de AF en la infancia está asociada directamente con múltiples beneficios para los diferentes tipos de salud, como pueden ser la salud física y psicosocial:

2.1.1. Relación de la salud física y la AF

Numerosos estudios han evidenciado que la AF sistemática en la infancia favorece un crecimiento más armónico y reduce el riesgo de padecer enfermedades no transmisibles en etapas posteriores de la vida. La práctica regular de ejercicio mejora la densidad mineral ósea, regula el metabolismo de la glucosa y los lípidos, fortalece el sistema inmunológico y mantiene niveles saludables de presión arterial y composición corporal (Tanné, 2023). Además, se ha observado una correlación inversa significativa entre los niveles de AF y la prevalencia de sobrepeso y obesidad infantil, condiciones que, según la OMS (Anchía-Umaña, 2024), afectan actualmente a más de 39 millones de infantes menores de cinco años en todo el mundo. Estos efectos protectores son particularmente relevantes en contextos urbanos y escolares donde el sedentarismo, asociado al uso prolongado de pantallas, se ha convertido en una amenaza creciente para la salud pública infantil.

2.1.2. Relación del bienestar psicosocial, emocional y la AF

Más allá de los beneficios fisiológicos, la AF desempeña un papel clave en el equilibrio emocional y la salud mental de la infancia. Diversos ensayos clínicos han demostrado que la participación en juegos activos y deportes organizados mejora los niveles de autoestima, reduce los síntomas de ansiedad y depresión, y potencia las habilidades de autorregulación emocional (Guerrero y Gutiérrez, 2024). La interacción lúdica y motriz en grupo contribuye también al

desarrollo de la empatía, la cooperación y la competencia social, siendo estas habilidades esenciales para un adecuado ajuste escolar y social. En este sentido, el entorno escolar se presenta como un escenario privilegiado para la implementación de programas de AF que integren el enfoque de la educación emocional de manera directa o transversal, favoreciendo así el bienestar psicosocial integral del alumnado (Concha-Cisternas et al., 2023).

2.2. Aumento de las competencias sociales y su relación con la AF

La participación en actividades físicas grupales, como los juegos cooperativos y los deportes escolares, es un potente catalizador del desarrollo de la competencia social en la infancia. A través de estas experiencias, los menores aprenden normas de convivencia, practican la resolución de conflictos, aprenden a gestionar la victoria y la derrota, y desarrollan habilidades comunicativas, lo cual fortalece su capacidad para establecer relaciones positivas y empáticas con sus iguales y semejantes. Según Guerrero y Gutiérrez (2024), el contexto de la AF ofrece oportunidades únicas para la interiorización de valores como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad, especialmente cuando está vigilada o mediada por figuras adultas que promueven una pedagogía del ejemplo, del respeto y la inclusión.

Asimismo, la necesidad de colaboración que surge en tareas físicas compartidas fomenta el sentido de pertenencia al grupo y refuerza la autoestima, dos factores clave para el bienestar emocional y la adaptación escolar (Cámara-Martínez et al., 2023). En poblaciones o sectores más vulnerables o con dificultades socioemocionales, los programas de intervención basados en el movimiento han demostrado mejorar significativamente las habilidades sociales y reducir comportamientos disruptivos, actuando como herramientas de intervención y prevención psicoeducativa.

2.2.1. Relación entre la interacción social y la AF

La AF en edades tempranas actúa como un entorno privilegiado para potenciar la interacción social, ofreciendo escenarios naturales entre iguales en los que el alumnado debe coordinar acciones, organizarse, turnarse, negociar roles y cooperar en búsqueda de la consecución de metas comunes. La exposición ante estas diferentes situaciones, que se pueden originar de forma natural en el aula o estimuladas por el docente, buscan un fin específico, favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales, como la empatía, la escucha activa o la gestión de emociones, contribuyendo a crear una identidad social positiva desde la interacción y la experiencia compartida (Cámara-Martínez et al., 2023).

2.2.2. Incremento de la internalización de valores y normas a través de la AF

A su vez y según Anchía-Umaña (2024), los entornos deportivos y recreativos que requieren movimiento funcionan como espacios para la internalización de valores y normas, que estructuran el comportamiento dentro y fuera del juego. El respeto por las reglas, la aceptación del otro y la responsabilidad compartida son elementos presentes en las dinámicas motrices estudiadas y bien orientadas, y son clave para la construcción de una ciudadanía activa y ética desde edades tempranas (Rodríguez et al., 2020). Cuando estos espacios se encuentran acompañados o guiados por una mediación educativa consciente, los valores no sólo se imitan, sino que se reflexionan, se cuestionan, se adoptan de forma crítica y se integran automáticamente en sus

subconscientes, permaneciendo para siempre en sus reacciones ante los retos que la vida les pueda plantear (Concha-Cisternas, et al., 2023).

2.2.3. Impulso de la autoeficacia y autoestima a través de la AF

En este proceso, se fortalece también la autoeficacia, concepto entendido como la creencia en la propia capacidad para afrontar retos, resolver conflictos y participar de forma competente en distintas tareas sociales. También hace referencia al aumento del desarrollo de la capacidad de reconocer nuestros límites, lo que aumenta la posibilidad de superarlos desde el autoconocimiento y la adquirida capacidad resolutiva (Cámara-Martínez et al., 2023). Queda subrayado que la autoeficacia es un pronóstico fundamental del comportamiento social y académico, y puede desarrollarse eficazmente a través de experiencias de éxito compartido y refuerzo positivo en la AF. Los logros obtenidos en contextos motrices tienen un efecto transferible a otras áreas de la vida infantil, generando esa necesitada confianza y seguridad personal en ellos mismos.

2.3. Relaciones establecidas entre el desarrollo cognitivo y la AF

La AF regular en la infancia, como venimos diciendo, no solo beneficia al cuerpo, sino que desempeña un papel clave en el desarrollo de las funciones cognitivas superiores como la atención, la memoria de trabajo, la autorregulación y la resolución de problemas. Numerosas investigaciones neurocientíficas han evidenciado que el movimiento estimula la plasticidad cerebral, promoviendo una mayor conexión sináptica en regiones relacionadas con la corteza prefrontal, área implicada en la toma de decisiones y el pensamiento ejecutivo (Ávila et al., 2021).

En contextos educativos, las experiencias motrices estructuradas favorecen la adquisición de habilidades cognitivas al integrar dimensiones sensoriales, espaciales y temporales que exigen planificación, concentración y adaptación continua. Esta estimulación multisensorial resulta crucial durante los primeros años de vida, cuando el sistema nervioso central se encuentra en pleno proceso de maduración (Concha-Cisternas, et al., 2023). En este sentido, el juego motor, la danza, las artes escénicas y los deportes adaptados se configuran como herramientas pedagógicas que favorecen la consolidación del aprendizaje a través del cuerpo y el movimiento (Tanné, 2023).

Asimismo, se ha observado una correlación positiva directa entre niveles adecuados de AF y el rendimiento académico. Programas escolares que incorporan pausas activas o sesiones de educación física o psicomotricidad de calidad reportan mejoras en la concentración, disminución de la impulsividad y mayor disposición al aprendizaje (Caranqui, 2021). Estas mejoras no solo responden al estímulo fisiológico, sino también a un aumento del bienestar emocional y a la mejora de la autoestima, factores íntimamente ligados al desarrollo cognitivo integral.

Por tanto, promover una educación física inclusiva, bien planificada y significativa no es solo una cuestión de salud física, sino una inversión en el desarrollo intelectual, social, conductual y emocional del alumnado infantil, con efectos a corto, medio y largo plazo.

2.4. Propuestas Didácticas para Fomentar la Actividad Física en la Infancia

El contexto escolar constituye uno de los espacios privilegiados para promover la AF de forma estructurada, transversal y adaptada a las características del alumnado. Contamos siempre con la función compensatoria que tiene la escuela, por lo que debemos aprovechar todas las opor-

tunidades temporales y espaciales con las que contamos a lo largo de las jornadas. Para lograr un impacto real y sostenido, es imprescindible diversificar las estrategias y extenderlas más allá de la clase de Educación Física o la Psicomotricidad, creando hábitos y rutinas estables y permanentes. (Aguirre et al., 2021)

A continuación, se presentan propuestas concretas organizadas en tres momentos clave del día escolar.

2.4.1. Durante las horas lectivas

Debemos promover la integración curricular del movimiento mediante la implementación de metodologías activas que incorporen el movimiento como recurso transversal didáctico. Actividades como las brain breaks o pausas activas (Barrios et al., 2025) pueden realizarse entre tareas cognitivas exigentes para mejorar la concentración y reducir el estrés. Por ejemplo, se pueden introducir ejercicios breves de estiramiento, juegos de coordinación o circuitos de movimiento adaptados al aula (Caranqui, 2021). Otra estrategia efectiva para integrar el movimiento mediante dinámicas resulta las active answers, una técnica que combina la activación física con la participación cognitiva, vinculando opciones de respuesta a diversas preguntas con un gesto corporal específico (por ejemplo, agacharse para la opción A, dar una palmada para la B, o levantar una pierna para la C), de modo que el alumnado deba responder físicamente mientras mantiene la atención en la explicación.

También contamos con el aprendizaje kinestésico, el cual favorece la enseñanza de contenidos académicos mediante dinámicas físicas como, por ejemplo, usar el cuerpo para representar problemas matemáticos (sumar con saltos, medir distancias, etc.), realizar dramatizaciones, o juegos de roles que impliquen desplazamiento, interacción física y trabajo en equipo (Veloza y Ana, 2023). A su vez, podemos trabajar la psicomotricidad y la AF de manera interdisciplinar en cada una de las tareas diarias de clase, diseñando programaciones en colaboración con otras áreas que fomenten el aprendizaje significativo y contextualizado, como por ejemplo desarrollar proyectos sobre sostenibilidad que incluyan rutas en bicicleta o caminatas.

Estas metodologías no solo incrementan los niveles de AF en momentos tradicionalmente sedentarios, sino que también mejora la concentración, la memoria kinestésica y el compromiso con la tarea. Esto proporciona al docente recursos múltiples y sencillos para conseguir aumentar la reflexión, la vuelta a la calma, las clases activas y lúdicas. La dinamización del aula mediante pequeños movimientos estructurados favorece entornos de aprendizaje más activos, inclusivos y motivadores, alineados con las recomendaciones actuales sobre salud escolar y neuroeducación. (Veloza y Ana, 2023).

2.4.2. Durante los recreos

Transformar el recreo en una oportunidad pedagógica sin perder su carácter libre resulta un reto más sencillo de lo que parece: se busca diseñar recreos activos y estructurados en los que se origine el movimiento de diversas formas. Para ello debemos ofrecer materiales accesibles (cuerdas, pelotas, aros) y organizar zonas temáticas (juegos cooperativos, rincón de equilibrio, mini-deportes) fomentando una participación más inclusiva y variada. Se pueden crear clubes de juego y movimiento estableciendo espacios liderados por el propio alumnado o tutorizados por docentes donde se promuevan juegos tradicionales, danzas del mundo, retos físicos sema-

nales o coreografías. Esto impulsa la competencia social, la creatividad y la responsabilidad compartida. A su vez, debemos rediseñar los patios escolares tradicionales, revisando la distribución del espacio para evitar la hegemonía de un único deporte (generalmente el fútbol), integrar caminos, circuitos, juegos pintados en el suelo y mobiliario adaptado al movimiento mejora la equidad en el acceso al juego activo sin necesidad de una gran inversión estructural o económica. (Hellín-Martínez et al., 2022).

2.4.3. De camino al centro educativo

Este momento necesario diario puede ser revalorizado creando rutas escolares activas, que busquen fomentar el uso de transportes activos como caminar o ir en bicicleta al centro escolar. Las patrullas a pie organizadas por familias o ayuntamientos permiten a los más pequeños desplazarse de forma segura y en grupo, promoviendo la autonomía y el vínculo con el entorno. A su vez, se puede trabajar la gamificación del trayecto planteando desafíos lúdicos durante el camino, como contar pasos, recoger pistas, identificar elementos del entorno natural o seguir rutas alternativas. Puede combinarse con actividades de clase (registro en diario, gráficas de pasos, observación de cambios estacionales, etc.), para conseguir motivar e implicar a todo el alumnado. (Grao-Cruces et al., 2023).

Debemos seguir la tendencia de implicar y concienciar a las familias, incluyendo en las tutorías o en los boletines informativos de los centros educativos actividades y explicaciones sobre los beneficios del transporte activo, así como consejos para organizarse como comunidad educativa y fomentar la actividad fuera de las aulas. Una mayor participación de las familias resulta clave para consolidar hábitos saludables fuera del horario escolar (Vasquez et al., 2021).

Estas propuestas no sólo buscan aumentar el nivel de AF diaria, sino también fortalecer competencias transversales como la autonomía, el trabajo cooperativo y la conciencia ambiental. Adoptar un enfoque holístico en el fomento del movimiento en la infancia supone una apuesta por una escuela más saludable, inclusiva y alineada con los nuevos desafíos que plantea el nuevo siglo. (Esteller-Cano et al., 2023).

2.5. La función directiva y su papel clave en la implementación de la actividad física en el entorno escolar

La figura de la dirección escolar ocupa un lugar estratégico en la transformación educativa hacia modelos más saludables, integradores y sostenibles. Este rol no se limita a la gestión administrativa, sino que se proyecta como motor de cambio pedagógico y cultural dentro del centro. Esto se enfoca con coherencia a la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), principalmente los que nos afectan de manera más directa en los centros educativos, siendo estos: el ODS 3 (Salud y bienestar), el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 11 (Ciudades y comunidades sostenibles) (Esteller-Cano et al., 2023).

Desde la directiva en los centros educativos (Torres y Salinas, 2024), se debe actuar como organizador y dinamizador de las diversas actividades mencionadas a lo largo del escrito, dirigiendo, coordinando o delegando cuando sea necesario, en lugar de actuar de manera individual o aislada. Esta se encuentra en un lugar privilegiado para llegar a toda la comunidad educativa, influenciando y motivando a los diversos componentes de esta de modos específicos para cada sector, como serían:

2.5.1. Influencia de la directiva en el centro educativo

La dirección escolar resulta el caldo de cultivo idóneo para entender y promover la AF dentro del ámbito escolar. Puede ser la responsable de articular un proyecto educativo institucional donde esta se entienda como parte esencial del desarrollo integral del alumnado. Esto incluye decisiones organizativas como: fomentar recreos activos o ampliación del horario destinado a la educación física, impulsar proyectos de centro que integren el movimiento como recurso didáctico, diseñar entornos escolares que faciliten la movilidad (espacios abiertos, itinerarios activos) o apostar por una planificación inclusiva, donde el alumnado con diversidad funcional también participe de las prácticas motrices. Al mismo tiempo, la dirección tiene la capacidad de gestionar recursos, solicitar subvenciones e incorporar colaboraciones con entidades municipales y sanitarias que refuercen y apoyen la educación para la salud. (Torres y Salinas, 2024).

2.5.2. Influencia de la dirección en el profesorado

El estilo de liderazgo ejercido por la dirección tiene un impacto directo en la motivación, innovación y compromiso del profesorado. Un liderazgo transformacional basado en la confianza, la inspiración y el trabajo colaborativo potencia el clima de innovación pedagógica y facilita la integración de hábitos activos en la enseñanza diaria (Torres y Salinas, 2024). Asimismo, el impulso de planes de formación docente centrados en estrategias de movimiento, salud y sostenibilidad, y el reconocimiento de buenas prácticas por parte del equipo directivo, desarrollan las posibilidades y recursos de los docentes y promueven un cuerpo docente más implicado con la educación integral y el bienestar infantil.

2.5.3. Influencia de la dirección en las familias y en el alumnado

La comunidad educativa no se reduce al alumnado y al profesorado. La función directiva es clave para movilizar a las familias y hacerlas partícipes de la construcción de hábitos saludables. Mediante campañas informativas, actividades conjuntas, AMPA, escuelas de padres y madres, o acciones de sensibilización sobre los beneficios de la AF, se refuerzan y afianzan los mensajes educativos desde casa. Asimismo, desde una perspectiva inclusiva y sostenible, la dirección puede liderar iniciativas como charlas formativas, rutas escolares seguras a pie o en bicicleta, programas de vida activa en familia y jornadas de puertas abiertas con un enfoque saludable que promuevan la AF. (Vasquez et al., 2021).

A su vez, un entorno escolar que fomente la AF como valor y práctica habitual repercute directamente en el bienestar físico, emocional y social del alumnado, como estamos insistiendo a lo largo de todo el relato. La dirección, como referente, puede establecer normas, valores y espacios que legitimen el juego, el movimiento, la expresión corporal y la salud como derechos educativos, y no como actividades accesorias o complementarias. Además, la implicación activa de la dirección en las actividades (presencia en recreos activos, participación en campañas, apoyo a eventos deportivos y solidarios, etc.) genera un modelo de referencia positivo que fortalece el compromiso del alumnado. (Torres y Salinas, 2024).

3. CONCLUSIONES

La AF en la infancia constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral del individuo, impactando positivamente en dimensiones clave como la salud, la competencia social y el desarrollo cognitivo. Numerosos estudios avalados por la comunidad científica han demostrado que la práctica regular de ejercicio físico no solo mejora indicadores de salud como el peso corporal, la presión arterial o la capacidad cardiorrespiratoria, sino que también contribuye a una mejor salud mental, reduciendo niveles de ansiedad, estrés y sintomatología depresiva. (Anchía-Umaña, 2024).

En el plano social, el juego activo y el deporte en equipo permiten a las infancias experimentar situaciones de cooperación, asumir responsabilidades, resolver conflictos y establecer vínculos afectivos significativos (Concha-Cisternas, 2023). Estos aprendizajes favorecen el desarrollo de competencias sociales como la empatía, la tolerancia, el respeto a las normas y la autoeficacia, claves en la formación de una ciudadanía participativa y comprometida. A través del movimiento, las personas en desarrollo aprenden a comunicarse, a aceptar la diversidad y a fortalecer su autoestima (Guerrero y Gutiérrez, 2024).

Desde la perspectiva cognitiva, la literatura científica apunta a una estrecha relación entre la AF y el rendimiento académico (Ávila et al., 2021). La estimulación motora activa procesos neurológicos que mejoran la atención, la memoria de trabajo, la capacidad de planificación y la resolución de problemas. Estas habilidades son imprescindibles para el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico (Aguirre, 2021).

Dada esta relevancia multifactorial, se vuelve urgente integrar de forma estructurada la AF en la vida escolar. Las propuestas didácticas desarrolladas en este trabajo demuestran que es posible fomentar hábitos activos no solo durante las clases, sino también en los recreos y en los desplazamientos cotidianos al centro educativo (Hellín-Martínez et al., 2022). Esta visión holística responde al paradigma de la escuela promotora de salud, que entiende el bienestar infantil como una responsabilidad compartida entre agentes educativos, familias, instituciones y la comunidad (Vasquez et al, 2021).

Por ello y para que esta tenga una presencia real en el día a día de los infantes, resulta imprescindible contar con una directiva que ejerza un liderazgo transformacional que implique a todos estos agentes. Lejos de cumplir simplemente con la normativa, se debe impulsar un cambio cultural auténtico dentro del centro educativo, ejerciendo la función de motivador del equipo docente, promoviendo alianzas con las familias y la comunidad en general. Así, se construirá verdaderamente un entorno donde el movimiento será parte natural del aprendizaje y se avanzará hacia una educación más saludable, equitativa y beneficiosa para toda la comunidad educativa. (Torres y Salinas, 2024).

En definitiva, invertir en AF de calidad en edades tempranas no solo mejora la calidad de vida presente, sino que sienta las bases de una adultez saludable, autónoma y resiliente. La evidencia es clara: moverse es mucho más que una cuestión de salud física; es un derecho, una necesidad y una oportunidad para educar en valores, competencias y pensamiento crítico desde los primeros años de vida. (Grao-Cruces et al., 2023).

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A mi familia, por su apoyo constante, su paciencia y su presencia incondicional. Gracias por estar siempre, con un cariño infinito.

REFERENCIAS

Aguirre, G. R., Solís, J. E. O. y Vásquez, R. C. (2021). Proceso de desarrollo psicomotor infantil desde el enfoque de la actividad física. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, *6*(8), 1049-1061.

Anchía-Umaña, I. (2024). Promoción de la Educación Física en la etapa de preescolar para el desarrollo integral de la niñez. *Revista Innovaciones Educativas*, *26*(41), 215-230.

Ávila Manríquez, F. D. J., Méndez Ávila, J. C., Silva Llaca, J. M. y Gómez Terán, O. Á. (2021). Actividad física y su relación con el rendimiento académico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *12*(23).

Barrios, G. F. B., Duran, K. L. G., Florez, L. M. O., Martínez, R. F. O. y Algarin, M. C. (2025). La pausa activa como estrategia didáctica para el fomento de la motivación en el aula. *Infometric@-Serie Ingeniería, Básicas y Agrícolas*, *8*(1).

Cámara-Martínez, A., Suárez-Manzano, S., Martínez-López, E. J. y Ruiz-Ariza, A. (2023). Asociación de la condición física con inteligencia, autoestima, autoconcepto y habilidades sociales en preescolar. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, *14*(82), 31-47.

Caranqui Auz, M. J. (2021). Prácticas inclusivas y su incidencia en el aprendizaje sostenible observado en la praxis profesional de los docentes de Educación Infantil (Bachelor's thesis).

Concha-Cisternas, Y., Bravo-Bravo, J., Contreras-Torres, E. y Riveros-Brito, J. (2023). Efectos de un programa de juego motor estructurado sobre la autoeficacia motriz y componentes de la condición física en escolares (Effects of a structured motor game program on motor self-efficacy and components of physical fitness in schoolchildren). *Retos*, *49*, 435-441.

Esteller-Cano, À., Buil-Legaz, L. y Reyero-Fernández, M. (2023, October). Incorporación de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 en el grado de Educación Infantil de la Universitat de les Illes Balears. In *In-Red 2023-IX Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 35-44). Editorial Universitat Politècnica de València.

Grao-Cruces, A., Oliva, D. S., Sevil-Serrano, J., Sánchez-López, M., Sánchez-Miguel, P. A., Camiletti-Moirón, D., … y Castro-Piñero, J. (2023). Centros educativos promotores de actividad física: estrategias basadas en la evidencia científica. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, *437*(3), 37-51.

Guerrero, S. J. G. y Gutiérrez, A. M. V. (2024). La Influencia de la Inteligencia Emocional en el Desarrollo Psicosocial durante la Primera Infancia. *Sapiens International Multidisciplinary Journal*, *1*(1), 125-147.

Hellín-Martínez, M., García-Jiménez, J. V., García-Pellicer, J. J. y Alfonso-Asencio, M. (2022). Frecuencia cardiaca y niveles de actividad física durante recreos escolares. Un estudio descriptivo (Heart rate and physical activity levels during school recess. A descriptive study). *Retos*, *43*, 422.

Mamani-Ramos, A. A., Damian-Nuñez, E. F., Inga-Arias, M. G., Quisocala-Ramos, J. A., Torres-Cruz, F., Dextre-Mendoza, C. W., … y Vivar-Cueva, J. A. (2023). Cuestionario de actividad física para escolares (CAFE): Fiabilidad y validez de una nueva propuesta según las directrices de la OMS (Physical activity questionnaire for schoolchildren (PAQS): Reliability and validity of a new proposal according to WHO guidelines). *Retos*, *51*, 626-636.

Rodríguez Torres, Á. F., Rodríguez Alvear, J. C., Guerrero Gallardo, H. I., Arias Moreno, E. R., Paredes Alvear, A. E. y Chávez Vaca, V. A. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista cubana de medicina general integral*, *36*(2).

Tanné, C. (2023). Actividades físicas y deportivas de niños y adolescentes: de las creencias a las recomendaciones de salud. EMC-Podología, 25(2), 1-10.

Torres, D. P. S. y Salinas, G. N. J. (2024). Competencias directivas para un liderazgo eficiente en el Nivel Inicial.

Vasquez, M. H. T., Ocampo, D. B., Reyes, A. L. J., Sosa, H. I. R. y González, A. G. (2021). Motivos de la inactividad física infantil: Una visión de niños, padres y entrenadores. MHSalud, 18(2), 29-46.

Veloza, V. y Ana, M. (2023). Fortalecimiento de los estilos de aprendizaje por medio del juego en los niños y niñas del grado jardín del Centro de Desarrollo Infantil Tesoros del zaque.

Capítulo 24. Experiencias docentes sobre el proceso de tutoría universitaria

Jesús Eduardo Nava Ortega
Universidad Pedagógica Nacional (México)

María Teresa Barrón Tirado
Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Resumen: El desfase educativo y la deserción escolar son problemas persistentes en la educación superior que requieren de estrategias institucionales efectivas para asegurar la permanencia y el éxito académico de los estudiantes. En este contexto, la Universidad Nacional Autónoma de México ha implementado el Sistema Institucional de Tutorías, orientado a fortalecer las trayectorias académicas de los estudiantes a través de apoyos integrales. Cada entidad académica cuenta con su Programa Institucional de Tutorías y su Plan de Acción Tutorial (PAT), diseñados para mejorar la retención, reducir los índices de reprobación y facilitar la conclusión oportuna de los estudios. La tutoría, como herramienta valiosa, ha demostrado la necesidad de reconsiderar el papel de los tutores de la facultad, quienes son responsables de orientar a los estudiantes no sólo académicamente, sino también emocional y vocacionalmente. Este estudio se centra en interpretar las experiencias de los miembros del profesorado implicados en el Programa de Tutorías de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, utilizando un enfoque cualitativo con una perspectiva fenomenológica. A través del contacto con miembros del profesorado que han sido tutores en los últimos cinco años, se pretende conocer sus percepciones, retos y logros en su función tutorial. El estudio busca contribuir a la tutoría en la educación superior identificando las prácticas de los tutores, los retos que enfrentan y el impacto en el desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: desfase educativo, deserción escolar, tutoría, desarrollo integral, estrategias institucionales

Abstract: Educational lag and school dropout are persistent problems in higher education that require effective institutional strategies to ensure students' retention and academic success. In this context, the National Autonomous University of Mexico has implemented the Institutional Tutoring System, aimed at strengthening students' academic trajectories through comprehensive support. Each academic entity has its own Institutional Tutoring Program and Tutoring Action Plan (PAT), designed to improve retention, reduce failure rates, and facilitate the timely completion of studies. Tutoring, as a valuable tool, has demonstrated the need to reconsider the role of faculty tutors, who are responsible for guiding students not only academically but also emotionally and vocationally. This study focuses on interpreting the experiences of faculty members involved in the Tutoring Program at the Faculty of Higher Studies Aragón, using a qualitative approach with a phenomenological perspective. By contacting faculty members who have been tutors in the past five years, the aim is to understand their perceptions, challenges, and achievements in their tutoring role. The study seeks to contribute to tutoring in higher education by identifying tutors' practices, the challenges they face, and the impact on students' overall development.

Keywords: educational lag, school dropout, tutoring, holistic development, institutional strategies

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la permanencia y el éxito académico en la educación superior se han convertido en temas prioritarios dentro de la agenda institucional de las universidades públicas en México. El incremento en los índices de deserción, la reprobación reiterada de asignaturas clave y la desvinculación afectiva con la vida universitaria han puesto en evidencia la necesidad de implementar estrategias de acompañamiento más integrales y humanas. En este contexto, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha desarrollado el Sistema Institucional de Tutorías (SIT), con el objetivo de ofrecer a su comunidad estudiantil un acompañamiento académico, emocional y vocacional que favorezca el tránsito exitoso por la vida universitaria.

Cada entidad académica de la UNAM cuenta con su propio Programa Institucional de Tutorías (PIT) y su respectivo Plan de Acción Tutorial (PAT), a través de los cuales se implementan acciones de acompañamiento con base en las características y necesidades particulares del estudiantado. En el caso de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), el PIT se ha constituido como un componente clave en la política educativa local, al posicionar la figura del docente tutor como un agente central en el proceso de formación y orientación de los alumnos.

Este trabajo parte de la necesidad de comprender cómo es que los docentes tutores de la FES Aragón viven, interpretan y evalúan su participación en el programa institucional de tutorías. Desde una perspectiva cualitativa y con base en los aportes de la fenomenología social, se busca recuperar las experiencias, percepciones y sentidos que estos docentes atribuyen a su labor como acompañantes del estudiantado. Para ello, se diseñó un estudio cualitativo, basado en un cuestionario semiestructurado de preguntas abiertas, que permitió recabar información valiosa acerca de sus prácticas, retos, satisfacciones y áreas de mejora.

La relevancia de este estudio radica en que permite visibilizar el papel del docente tutor, no solo como una figura operativa dentro del sistema educativo, sino como un mediador afectivo, académico e institucional, cuyas acciones pueden tener un impacto significativo en la trayectoria escolar de los estudiantes. Asimismo, busca aportar elementos para fortalecer el diseño e implementación de las políticas tutoriales, desde una perspectiva más situada, reflexiva y comprometida con las realidades de quienes las ejecutan.

2. MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL: LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA UNAM Y SU IMPLEMENTACIÓN EN LA FES ARAGÓN

En el campo de la educación superior, las políticas institucionales han ido reconfigurándose progresivamente frente a problemáticas que trascienden lo estrictamente académico. Factores como el abandono escolar, la desmotivación, el rezago, el estrés emocional o la desconexión con el entorno universitario han evidenciado la necesidad de implementar acciones pedagógicas que reconozcan al estudiante no sólo como sujeto de aprendizaje, sino como ser humano en desarrollo integral (Romo, 2014).

Es en este escenario donde emerge la figura de la tutoría universitaria, no como un elemento complementario, sino como una acción pedagógica fundamental que contribuye a la permanencia, la equidad, la inclusión y el bienestar en las trayectorias formativas del estudiantado. Este marco teórico tiene como finalidad ofrecer una reflexión estructurada sobre el papel que desempeña la tutoría en la UNAM, específicamente en la Facultad de Estudios Superiores Aragón

(FES Aragón), y profundizar en la figura del docente tutor como actor clave en los procesos de acompañamiento. Para ello, se abordan dos grandes ejes: la tutoría como necesidad educativa en la universidad contemporánea, y la labor del docente tutor como mediador pedagógico, afectivo e institucional.

2.1. LA TUTORÍA UNIVERSITARIA: UNA NECESIDAD EMERGENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Durante años, la educación superior fue pensada como una etapa en la que los estudiantes, ya adultos, debían asumir plena responsabilidad de su aprendizaje sin requerir orientación o acompañamiento más allá del aula (Romo, 2014). No obstante, esta visión se ha ido transformando. Hoy se reconoce ampliamente que la sola entrada a la universidad no garantiza la permanencia, el aprendizaje significativo ni el egreso exitoso. En realidad, muchos estudiantes enfrentan una serie de obstáculos estructurales, emocionales, académicos y sociales que pueden derivar en abandono, bajo rendimiento o desmotivación profunda (Ávila, 2023).

Es en este contexto que la tutoría universitaria adquiere un papel estratégico. Se trata de una acción institucional que permite generar espacios de proximidad, escucha y orientación entre los actores educativos, particularmente entre docentes y estudiantes. En la UNAM, esta visión ha tomado forma a través del Sistema Institucional de Tutorías (SIT), el cual articula políticas, programas y estrategias orientadas a favorecer la formación integral del estudiantado (UNAM, 2024).

Cada entidad académica cuenta con su propio Programa Institucional de Tutorías (PIT) y diseña su Plan de Acción Tutorial (PAT) en función de las necesidades particulares de su comunidad. En el caso de la FES Aragón, el PIT ha sido concebido como una estructura viva, en constante revisión, que articula el acompañamiento desde el ingreso hasta el egreso del estudiante. El objetivo principal es claro: que ningún estudiante transite en soledad por el camino universitario, y que pueda contar, desde su primer semestre, con alguien que le escuche, le oriente y le ofrezca recursos reales para enfrentar sus desafíos (Ávila, 2023).

La tutoría, además, busca incidir en múltiples niveles: ayuda a mejorar el rendimiento académico, permite detectar problemáticas de salud mental, favorece la integración institucional, canaliza apoyos específicos y promueve el sentido de pertenencia. Pero más allá de sus impactos operativos, la tutoría representa un acto pedagógico con profundidad ética, en tanto se funda en el reconocimiento del otro como sujeto con historia, contexto, emociones y proyectos (Freire, 1996; UNAM, 2024).

Lejos de entenderse como un mecanismo de control, la tutoría implica una ruptura con lógicas burocráticas o instrumentales. En lugar de ver al estudiante como una cifra o expediente, lo sitúa como el centro de un proceso que requiere afecto, comprensión y acciones diferenciadas. Esto es particularmente relevante en una universidad pública como la UNAM, donde conviven estudiantes de orígenes, trayectorias y capitales culturales diversos (Berger y Luckmann, 1966).

En este sentido, el acompañamiento tutorial se posiciona como una respuesta humanizante frente a las dinámicas de masificación, estandarización y despersonalización que, en muchos casos, caracterizan a los sistemas educativos actuales. Se trata de volver a mirar a los estudiantes como personas completas, con fortalezas y fragilidades, que requieren espacios seguros para expresarse, para pensar sus decisiones y para proyectar sus vidas (Van Manen, 2003).

2.2. EL DOCENTE TUTOR: FIGURA CLAVE DEL ACOMPAÑAMIENTO FORMATIVO

En el corazón de toda política tutorial universitaria se encuentra una figura que le da sentido y dirección al proceso: el docente tutor. Este no es un actor auxiliar ni un facilitador operativo, sino un sujeto central del entramado educativo. En efecto, la tutoría cobra vida y profundidad cuando el tutor asume con compromiso, sensibilidad y responsabilidad su papel de acompañante.

Siguiendo a Ávila (2023), el tutor universitario es alguien que se sitúa al lado del estudiante, no por encima. Su función no es jerárquica ni directiva, sino dialógica. Se trata de establecer un vínculo horizontal basado en la confianza, el respeto y la escucha activa. En muchos casos, el tutor se convierte en la primera figura institucional que reconoce a un estudiante más allá de sus calificaciones, que le pregunta cómo se siente, qué le preocupa, qué sueños tiene y qué barreras enfrenta.

La labor del tutor va más allá de la orientación académica. También cumple un papel de mediación emocional, social y vocacional. Al conocer la trayectoria de sus tutorados, puede identificar señales de alerta, canalizar a servicios especializados, sugerir estrategias de estudio, orientar en decisiones curriculares y, sobre todo, brindar contención en momentos de crisis.

El perfil del tutor en la FES Aragón ha sido pensado desde una perspectiva amplia. Por supuesto, se espera que tenga dominio del plan de estudios y que conozca la normatividad institucional, pero también se privilegia que posea ciertas cualidades humanas: empatía, paciencia, compromiso y capacidad de generar vínculos genuinos. El tutor ideal no es el que tiene todas las respuestas, sino el que sabe formular preguntas significativas, ofrecer compañía y reconocer sus propios límites (Meirieu, 2007; UNAM, 2024).

La tutoría, desde esta mirada, se convierte en un acto profundamente ético. Acompañar no significa resolver por el otro, ni asumir un rol paternalista. Acompañar significa estar, ofrecer presencia, construir un espacio de confianza donde el estudiante pueda pensar y decidir por sí mismo con mayor claridad. Implica también reconocer que no todos los estudiantes avanzan al mismo ritmo, que las trayectorias no son lineales, y que las interrupciones, pausas o tropiezos también forman parte del aprendizaje (Savater, 1997).

Esta concepción puede ser iluminada por los aportes de Alfred Schütz (1932, 1973), quien desde la fenomenología social plantea que el mundo social se construye desde la intersubjetividad. Tutor y tutorado no son entidades separadas, sino sujetos que, en el marco de la tutoría, co-construyen sentidos, horizontes y decisiones. Las vivencias, al ser tematizadas por la conciencia, adquieren significado en relación con el otro. De ahí que la tutoría sea un espacio privilegiado para dotar de sentido a la experiencia universitaria. Schütz distingue entre significados subjetivos y objetivos: los primeros se originan en la conciencia individual que interpreta la realidad; los segundos, en el entramado social compartido. Esta diferenciación es clave para comprender cómo los estudiantes resignifican su paso por la universidad a partir de sus interacciones (Schütz, 1932).

Complementariamente, Van Manen (2003) propone comprender la educación como un acto que se funda en la experiencia vivida. La tutoría, desde esta perspectiva, es una práctica que permite al estudiante elaborar sus vivencias, transformarlas en experiencia significativa y construir sentido a partir de ellas. No se trata solo de intervenir académicamente, sino de acompañar

existencialmente. Como afirma el autor, una pedagogía auténtica se ocupa de lo que les pasa a los sujetos, de sus preguntas, de su mundo vivido (Van Manen, 1990).

Desde esta mirada, la tutoría también puede entenderse como un espacio donde lo rutinario puede ser tematizado, es decir, donde lo automatizado de la vida escolar se convierte en experiencia consciente gracias al vínculo con el otro. Así, la acción tutorial no solo orienta, sino que despierta en el estudiante una actitud reflexiva frente a su cotidianidad universitaria (Schütz y Luckmann, 1973).

De igual manera, teóricos como François Dubet (2005) han subrayado que la experiencia escolar es una construcción social donde intervienen tres lógicas: la integración, la estrategia y el sentido. La tutoría permite actuar en las tres dimensiones: facilita la integración institucional, apoya en la elaboración de estrategias para avanzar en la carrera y, sobre todo, ofrece un espacio para reconstruir el sentido de estar en la universidad. Esta función es vital en contextos donde la incertidumbre, la presión y la ansiedad pueden erosionar la motivación de los estudiantes.

Por tanto, hablar del docente tutor es hablar de un sujeto pedagógico comprometido con una visión amplia de la educación. No es un asesor administrativo, ni un técnico educativo, sino un educador integral, un facilitador de procesos formativos que incluyen lo cognitivo, lo afectivo, lo social y lo existencial. Su presencia puede marcar una diferencia radical entre un estudiante que abandona y uno que se queda; entre quien cursa sin rumbo y quien logra construir un proyecto de vida universitario.

La comprensión del papel que desempeña la tutoría universitaria y, en particular, del docente tutor como acompañante formativo, requiere no solo un análisis conceptual y normativo, sino también una aproximación empírica que permita conocer cómo se vive esta labor en la práctica cotidiana. La riqueza del fenómeno tutorial radica precisamente en los sentidos que construyen quienes participan de él, por lo que resulta fundamental explorar estas experiencias desde la voz de los propios actores que las protagonizan.

En ese marco, el presente estudio se orienta a recuperar las percepciones, valoraciones y reflexiones de docentes tutores adscritos al Programa Institucional de Tutorías de la FES Aragón. Para ello, se diseñó una estrategia metodológica que, desde un enfoque cualitativo y fenomenológico, permite aproximarse a las experiencias subjetivas y situadas de estos agentes educativos. A continuación, se revisa la ruta epistémica utilizada, así como los instrumentos de recolección de datos, el perfil de los participantes y el procedimiento general de la investigación.

3. METODOLOGÍA

El propósito de esta investigación fue interpretar las experiencias de docentes tutores de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, en relación con su participación en el Programa Institucional de Tutorías. Bajo la convicción de que los procesos educativos deben ser analizados desde la voz de sus protagonistas, se optó por una aproximación cualitativa que permitiera recuperar las percepciones, valoraciones y sentidos que estos actores otorgan a su labor como acompañantes de los estudiantes.

La metodología empleada se enmarca en una postura epistémica cualitativa, la cual nos permite la interpretación de datos, desde las voces de los sujetos que participan de forma escrita (Taylor y Bogdán, 1992).

La investigación cualitativa proporciona "una mayor comprensión de significados e interpretación de los datos subjetivos que el hombre da a sus creencias motivaciones y actividades culturales a través de sus diseños investigativos (Corona y Maldonado, 2018, p. 2)

En este sentido los investigadores comparten su subjetividad en el desea de compartir las experiencias de los tutores y de interpretarlas teóricamente (Tarrés et al 2012 p. 22).

En esta investigación se basa en la fenomenología de acuerdo a Schutz, en el marco de interpretación que se fundamenta desde la cultura en nuestra vida cotidiana, es decir nuestras experiencias nos permiten pensar en estructuras de significados que los sujetos tienen como acervos de conocimientos y así de esta manera interpretar a los mundos social y culturalmente en el mundo de las relaciones sociales, se encuentran dentro de nuestra vida cotidiana que a su vez se van construyendo las subjetividades. (Soldano,2002). En este sentido los docentes tutores comparten saberes aprendidos para definir sus significados y sus experiencias tejidas su en la acción en su cotidianidad.

El investigador al adentrarse a las experiencias de los docentes tutores en su vida cotidiana de acuerdo con Guber (2006) se establece un triple sentido enfoque, método y texto. El enfoque es la práctica de la investigación que comprende los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores en el contexto específico en donde se producen y no despegarlos del contexto sociocultural que les da coherencia, el método, se refiere al trabajo de campo, en el que se recopilan los datos empíricos que se obtuvieron a través de los cuestionarios, en el tercero se realiza la interpretación a través de la triangulación con los datos empíricos y la teoría. Esto significa que no basta con recoger testimonios; es necesario interpretarlos dentro de la cultura institucional, del clima académico y de las dinámicas propias del programa tutorial en la FES Aragón. Así, la descripción empírica no es neutral, sino situada y densa, pues cada experiencia docente se configura dentro de un marco social y cultural particular.

Desde esta visión, comprender la experiencia del tutor implica situarse en el plano de lo vivido, de lo interpretado y de lo sentido por quienes desempeñan esa función. No se trata únicamente de observar prácticas visibles, sino de adentrarse en los sentidos que los sujetos construyen a partir de sus interacciones con los estudiantes y con la institución.

Es importante para nosotros analizar lo que los docentes tutores de la FES Aragón atribuyen a su experiencia en el Programa Institucional de Tutorías, a partir de una aproximación fenomenológica que recupere sus percepciones, valoraciones y formas de acompañamiento en la vida universitaria de sus tutorados.

Para alcanzar el objetivo de la investigación de interpretar las experiencias como docentes tutores del programa de tutoría de la FES Aragón se plantearon las siguientes interrogantes: ¿las experiencias de los docentes tutores a su experiencia dentro del Programa Institucional de Tutorías de la FES Aragón? Y, ¿cómo construyen sus significados del rol como acompañantes en la trayectoria formativa del estudiantado?

3.1. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El instrumento utilizado fue un cuestionario semiestructurado con preguntas de opción múltiple y abiertas, diseñado a partir de las categorías analíticas derivadas del marco teórico y de la revisión institucional del PIT. Este cuestionario buscó propiciar una narrativa reflexiva sobre

distintos aspectos del quehacer tutorial, incluyendo: los elementos que utilizan para planear sus actividades, el apoyo institucional recibido, los recursos con los que cuentan, los desafíos percibidos, y la valoración general que hacen de su participación en el programa.

La naturaleza abierta del instrumento fue clave para permitir que los participantes expresaran con libertad sus puntos de vista, sin estar condicionados por categorías cerradas. Se optó por este formato con el fin de favorecer la emergencia de significados genuinos, en línea con el enfoque fenomenológico adoptado.

3.2. PARTICIPANTES

La población de estudio estuvo conformada por diez docentes tutores de las carreras de Derecho y Pedagogía, quienes participaron en el programa de tutorías PIT durante los últimos 5 años Se incluyeron a los docentes que han acompañado a los grupos de tutoría en distintos semestres, lo que permitió recopilar una diversidad de experiencias, estrategias y contextos. El criterio para la inclusión de los participantes fue haber sido docentes tutores que hayan desempeñado el acompañamiento a sus alumnos. En este caso de Pedagogía y de Derecho.

La intención de la investigación cualitativa no es generalizar los hallazgos, sino comprender las experiencias en su riqueza contextual, desde la mirada de quienes construyen la acción tutorial en su contexto cotidiano

Para la recolección de datos se envió un cuestionario semiestructurado digital a cada docente que aceptó participar, se explicó el propósito de la investigación y solicitó el consentimiento informado, respetando la confidencialidad de cada uno de ellos. Con respecto al análisis, se definieron categorías para poder indagar cuáles fueron las experiencias en su proceso tutorial, desde la asesoría que les proporcionaron para su impartición, así como los criterios que se utilizaron para la planeación de las actividades realizadas, lo anterior con el propósito de triangular los referentes teóricos, hallazgos empíricos e interpretación; para responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo los docentes han construido sus experiencias en las tutorías realizadas con sus estudiantes en su cotidianidad?

En este proceso se agruparon las respuestas en torno a las siguientes categorías: la percepción del rol tutorial, las vivencias del acompañamiento con los estudiantes, apoyos y obstáculos institucionales y las reflexiones personales.

La metodología utilizada buscó reflexionar sobre la subjetividad de los docentes, desde un enfoque ético en donde la voz del docente tutor se reconoce como fuente legítima de conocimiento.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Desde una perspectiva fenomenológica, la experiencia del tutor universitario no puede ser comprendida como una simple función académica, sino como un entramado de significados que se construyen en el encuentro cotidiano con los estudiantes y con la propia institución (Shutz, 1972). A partir del análisis de las respuestas emitidas por los docentes tutores de las carreras de Derecho y Pedagogía de la FES Aragón, se identificaron diversos elementos que permiten comprender cómo estos actores interpretan y valoran su participación en el Programa Institucional de Tutorías (PIT).

4.1. Trayectorias y participación docente en el Programa

Uno de los primeros aspectos observados fue la diversidad en los años de experiencia como tutores, que oscila entre uno y diez años. Esta variabilidad temporal permite vislumbrar tanto la consolidación de prácticas como las tensiones emergentes en el ejercicio tutorial. Asimismo, se evidenció que los docentes ejercen la tutoría en distintos momentos del trayecto escolar, particularmente en los semestres segundo, tercero, cuarto y sexto, lo que implica que su acompañamiento se inscribe en distintos momentos de maduración académica y personal de los estudiantes.

Sin embargo, la participación en espacios de formación formal sobre la tutoría resulta limitada: sólo uno de los docentes indicó haber tomado algún curso formativo al respecto, mientras que dos reportaron haber asistido a eventos relacionados con tutoría. Esta escasa presencia en procesos de capacitación institucionalizada contrasta con la centralidad que la acción tutorial tiene en la vida académica, lo que apunta a una asimetría entre la expectativa institucional sobre el acompañamiento y las herramientas reales que se ofrecen al tutor para ejercerlo.

4.2. Condiciones institucionales para el acompañamiento

En cuanto al apoyo recibido para la planeación y realización de actividades, los testimonios revelan una heterogeneidad significativa: algunos docentes manifiestan haber tenido acompañamiento por parte de los enlaces de tutoría, mientras que otros señalan haber trabajado de forma prácticamente autónoma. Incluso uno de ellos expresa que, pese a haber recibido apoyo, prefiere realizar la planeación por su cuenta.

Estos datos permiten vislumbrar una práctica tutorial muchas veces sostenida por el compromiso individual del docente, más que por una estructura institucional clara, organizada y accesible. Si bien el PIT contempla instancias de coordinación y apoyo, la experiencia vivida por los tutores sugiere que estas instancias no siempre se encuentran activas o disponibles de manera eficiente. Como señala uno de los participantes: "Me agrada la labor de*l tutor, sin embargo, considero que se requiere de una asesoría personalizada, cuando asignan la función, para conocer los alcances".*

Esta afirmación pone en evidencia una de las principales tensiones del programa: la falta de claridad y formación al momento de asumir la tarea tutorial, lo cual puede derivar en inseguridad, improvisación o baja efectividad de las acciones emprendidas.

4.3. Prácticas de planeación y herramientas utilizadas

Respecto a los elementos utilizados para planear las actividades de tutoría, los docentes mencionan como principales herramientas la encuesta al alumnado, el diálogo directo con los estudiantes para conocer sus inquietudes, y la elaboración de un plan semestral ajustado a las necesidades detectadas. También se hace referencia a la reducción en el contenido de los planes respecto a años anteriores, lo cual fue señalado como una limitante.

El hecho de que las actividades surjan directamente de las preocupaciones e intereses del grupo tutorado refuerza la idea de que el tutor construye su quehacer desde la escucha y la observación constante. Esto permite pensar la tutoría no como una serie de acciones preestablecidas, sino como una práctica flexible, situada y atenta al contexto inmediato.

4.4. Sentidos atribuidos a la experiencia tutorial

En relación con la percepción que los docentes tienen sobre su participación en el PIT, las valoraciones son diversas, pero tienden a reconocer su importancia formativa. Algunos la describen como una experiencia positiva y gratificante, otros subrayan ciertas deficiencias o frustraciones derivadas de la falta de respuesta institucional o de barreras burocráticas.

Una de las docentes menciona que: *"las tutorías anteriores, excelentes, pero la última (semestre pasado) no me gustó, tuvo deficiencias"*. Este tipo de afirmaciones evidencia que la experiencia tutorial no es lineal, y que su eficacia está atravesada por múltiples factores, entre ellos, la capacidad de interlocución institucional, la coordinación entre áreas y la existencia de canales efectivos de comunicación. La discontinuidad en la convocatoria o la falta de seguimiento también fue señalada, como en el siguiente comentario: *"Mi experiencia ha sido buena, lamento no haber sido convocada este semestre al programa"*.

Estas voces reflejan que los tutores, más allá de su compromiso individual, requieren de una estructura institucional estable que reconozca su labor, la coordine de forma clara y facilite su ejercicio con recursos concretos.

4.5. Concepciones sobre el rol tutorial

Uno de los aspectos más potentes del análisis surge al indagar sobre la percepción que los docentes tienen de su papel como tutores. Las respuestas coinciden en destacar el alto valor formativo del acompañamiento, no sólo en lo académico, sino también en lo emocional y personal. Entre las expresiones recogidas, destacan: *"Brindar acompañamiento académico, contención emocional y derivación a servicios a la comunidad", Es una forma de acompañar, apoyar y fomentar el conocimiento con temas que sean del agrado e interés de los alumnos", "Permite ir apoyando a los tutorados durante el semestre, brindando apoyo pedagógico y orientación en algunas actividades administrativas"*.

Estas afirmaciones permiten comprender que los tutores se reconocen a sí mismos como acompañantes integrales, no limitados a la función académica, sino dispuestos a intervenir dentro de sus posibilidades en múltiples dimensiones del bienestar estudiantil. La tutoría aparece, así como una forma de cuidado pedagógico, un espacio donde el estudiante puede ser escuchado, orientado, y vinculado con los recursos que necesita para sostener su trayectoria educativa.

Esta visión se articula con los planteamientos de autores como Larrosa (2006), quien señala que la experiencia educativa está profundamente vinculada a los sentimientos, las percepciones y los saberes que circulan en la práctica docente.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hablar de tutoría universitaria desde la experiencia de quienes la ejercen implica reconocer que su práctica no puede reducirse a un cumplimiento de lineamientos administrativos ni a la ejecución mecánica de formatos institucionales. Como ha quedado evidenciado en este estudio, la tutoría se configura como una vivencia compleja, situada y profundamente relacional. En diálogo con el marco fenomenológico que sustenta este trabajo, particularmente desde los aportes de Schütz, comprendemos que los sentidos atribuidos por los docentes tutores a su labor emergen de la interacción cotidiana, del "mundo de la vida" que se construye en el encuentro con sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, la tutoría universitaria cobra significado no por los instrumentos o lineamientos que la rigen, sino por las formas en que se vive y se resignifica en contextos reales. Los docentes tutores no operan en un vacío institucional ni emocional: lo hacen en una trama donde confluyen expectativas institucionales, desigualdades estructurales, historias personales y afectivas, y una fuerte vocación por acompañar. Esta complejidad fue recuperada en las respuestas de los participantes, que aluden a su papel como figuras de escucha, orientación y contención emocional frente a las diversas incertidumbres que atraviesan a los estudiantes universitarios.

La discusión también permite observar una tensión estructural relevante: mientras la política institucional plantea a la tutoría como una estrategia clave para la permanencia y el éxito académico, en la práctica cotidiana los docentes tutores enfrentan vacíos de formación, escasa articulación interinstitucional y falta de seguimiento. Esta disonancia entre el discurso oficial y las condiciones reales de operación reproduce lo que Dubet (2005) llama una "fractura entre las lógicas de integración, estrategia y sentido". Los tutores, entonces, desarrollan su labor entre el compromiso ético y la precariedad operativa, entre la intención pedagógica y la orfandad institucional.

La figura del tutor que emerge en este estudio coincide con la caracterización propuesta por Van Manen (1990, 2003), quien concibe la educación como una práctica encarnada, vivida, cargada de significados personales. El tutor no solo orienta, sino que presencia, acompaña y se convierte, muchas veces, en el primer adulto institucional que nombra, reconoce y valida la experiencia de ser estudiante. Esta práctica, lejos de ser anecdótica, tiene implicaciones profundas en la permanencia escolar, en la reconstrucción del sentido de estar en la universidad y en la posibilidad de imaginar un futuro.

Así, el acompañamiento tutorial, cuando se ejerce desde una ética del cuidado y la presencia, puede ser una forma de resistencia a la deshumanización de los sistemas educativos contemporáneos. Pero para que ello sea sostenible, es urgente que las instituciones educativas no se limiten a delegar responsabilidades, sino que fortalezcan el entramado que sostiene al tutor: formación continua, espacios para compartir experiencias, mecanismos de evaluación contextualizados y políticas de reconocimiento no solo simbólico, sino estructural.

Esta investigación tuvo como objetivo interpretar las experiencias de docentes tutores de la FES Aragón de la UNAM con el fin de comprender cómo construyen el significado de su rol dentro del Programa Institucional de Tutorías. A partir del análisis cualitativo de sus testimonios, fue posible identificar prácticas, percepciones y tensiones que dan cuenta de la riqueza y complejidad del acompañamiento tutorial en la educación superior.

Las voces de los docentes revelaron que más allá de la función académica, la tutoría representa un espacio de vínculo humano, donde lo pedagógico se entrelaza con lo emocional y lo vocacional. El tutor no es solo un guía en la trayectoria curricular, sino un interlocutor que ofrece escucha, orientación y reconocimiento a los estudiantes. Esta dimensión ética y afectiva, lejos de ser un añadido, constituye el núcleo de su labor.

Sin embargo, también se identificaron limitaciones estructurales que obstaculizan el pleno desarrollo de esta función: falta de formación específica, escasa coordinación institucional y una delegación de responsabilidades sin los apoyos necesarios. Estas carencias comprometen la posibilidad de que la tutoría cumpla su potencial transformador.

Por ello, una de las principales conclusiones de este estudio es la necesidad de reconfigurar la figura del tutor como un agente estratégico en la formación universitaria, dotándolo de los medios necesarios para ejercer su función de manera efectiva, digna y sostenida. Asimismo, se hace evidente que el fortalecimiento de la tutoría requiere no solo ajustes técnicos, sino una reflexión profunda sobre el tipo de universidad que queremos construir. Una universidad que reconozca a sus estudiantes como personas en formación integral y a sus docentes como actores clave en ese proceso.

Finalmente, pensar la tutoría desde la experiencia vivida de los docentes tutores permite recuperar una dimensión frecuentemente ignorada en las políticas educativas: el valor de la cercanía, de la empatía, de la presencia. Porque nadie debería transitar la universidad en soledad y porque acompañar de verdad puede cambiar trayectorias, sostener vocaciones y transformar vidas.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la FES Aragón de la UNAM, a la coordinación de Tutoría de la FES, así como a las y los docentes que participaron en el desarrollo de la investigación.

REFERENCIAS

Álvarez, I., Calderón, J. y Castellanos, A. R. (2000). *Programa Institucional de Tutorías*. Colección Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES.

Ávila Barrera, S. V. (Coord.). (2023). *La tutoría en la UNAM como una acción vinculante* (1.ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.

Berger, P. y Luckmann, T. (1973). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Corona, J. y Maldonado, J. (2018). Investigación cualitativa: Fundamentos epistemológicos y teóricos. *Revista de Comunicación*, *1*(144), 69–82. https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, *1*(1), 2–78. https://acortar.link/wAgcAC

Erickson, F. (2002). Métodos cualitativos en investigación sobre la enseñanza. En W. Wintrop (Comp.), *Métodos de investigación* (Tomo 2, pp. 117–164). Paidós Educador.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87–112.

Meirieu, P. (2007). *La opción de educar*. Graó.

Pichl, P. y Muriete, R. (2023). Experiencias valiosas en tiempos difíciles: Significaciones de los estudiantes de UNPSJB acerca de sus experiencias de aprendizaje en contexto de la pandemia de COVID-19. *Praxis Educativa*, *3*(27), 1–12. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270303

Romo, L. (2014). *Los programas institucionales de tutoría: Actores, procesos y contextos*. ANUIES.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
Schütz, A. (1932). *La construcción significativa de la acción social*. En ediciones recopiladas posteriores.
Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Paidós.
Schütz, A. (2002). *Estudios sobre la teoría social*. Amorrortu.
Schütz, A. y Luckmann, T. (1973). *La construcción del mundo de la vida cotidiana*. Paidós.
Soldano, F. (2002). La subjetividad a escena: El aporte de Schutz a las ciencias sociales. En F. Schguster (Comp.), *Filosofía y métodos en las ciencias sociales* (pp. 137–162). Manantial.
Tarrés, M., et al. (2001). *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Porrúa.
Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
UNAM. (2024). *Programa Institucional de Tutoría (PIT) FES Aragón 2024*. Universidad Nacional Autónoma de México, FES Aragón. Documento interno.
Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Prácticas de la pedagogía hermenéutica*. Paidós.

Capítulo 25. Impacto del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: análisis de percepciones en los grados de Educación Infantil y Primaria

Rosa Mª Perales Molada
Soledad de la Blanca de la Paz
Mª Luisa Vázquez Pérez
Centro Universitario Sagrada Familia (España)

Elena Moreno Fuentes
Universidad Internacional de La Rioja (España)
Centro Universitario Sagrada Familia (España)

Resumen: Este capítulo analiza el impacto del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la formación inicial docente. Se parte del reconocimiento del ApS como una metodología que integra la adquisición de competencias académicas con el compromiso social. favoreciendo una formación integral y contextualizada. El estudio emplea un diseño descriptivo y transversal. utilizando un cuestionario adaptado y validado que recoge información sobre la vinculación curricular, el desarrollo de competencias personales y profesionales. y el compromiso comunitario. La muestra está compuesta por estudiantes que han participado en experiencias de ApS en el Centro Universitario Sagrada Familia de Úbeda (adscrito a la Universidad de Jaén). Los resultados muestran que el alumnado valora positivamente la integración del ApS en su formación, destacando especialmente la conexión entre los contenidos académicos y la realidad social, así como el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, responsabilidad y sensibilidad social. Se observa que una mayor formación académica se asocia con percepciones más favorables sobre su utilidad y relevancia. Se concluye que el ApS contribuye de manera significativa a la formación docente, recomendando su integración sistemática en los planes de estudio para potenciar el compromiso social y profesional del futuro profesorado.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, educación superior, aprendizaje comprometido, servicio a la comunidad, ciudadanía crítica

Abstract: This article analyzes the impact of Service-Learning (SL) on initial teacher education. focusing on the perceptions of students in Early Childhood and Primary Education degrees. The study recognizes SL as a methodology that integrates the acquisition of academic competencies with social commitment. fostering comprehensive and contextualized training. A descriptive. cross-sectional design was used. employing an adapted and validated questionnaire that gathers information on curricular integration. the development of personal and professional competencies. and community engagement. The sample consists of students who have participated in SL experiences at the Sagrada Familia University Center. The results show that students value the integration of SL in their training positively. especially highlighting the connection between academic content and social reality. as well as the development of teamwork skills. responsibility. and social awareness. It was observed that greater participation in SL experiences is associated with more favorable perceptions of its usefulness and relevance. It is concluded that SL contributes significantly to teacher education. and its systematic integration into curricula is recommended to enhance the social and professional commitment of future teachers.

Keywords: service-learning, higher education, engaged learning, community service, critical citizenship

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) ha emergido en las últimas décadas como un enfoque innovador en el campo de la educación superior, siendo especialmente significativo en la capacitación inicial de futuros maestros/as. Este método de enseñanza combina el aprendizaje académico con la realización de un servicio a la comunidad, fomentando una formación integral que incluye la obtención de conocimientos de la disciplina y el crecimiento de habilidades personales, sociales y cívicas. El ApS considera que el compromiso cívico y la intervención social no son actividades secundarias, sino componentes esenciales y conectores de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad (Viñoles-Cosentino et al., 2022; Salam et al., 2019; García-Gutiérrez et al., 2023).

En el contexto actual, caracterizado por la demanda de una educación superior más comprometida con los retos sociales y alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el ApS se presenta como una estrategia clave para fomentar la responsabilidad social universitaria y la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y participativos (Gómez-Hurtado et al., 2019). El ámbito universitario, por tanto, tiene la responsabilidad de dotar al alumnado de herramientas que favorezcan una ciudadanía crítica y comprometida (Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016). El ApS permite a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el aula para abordar necesidades reales de la comunidad, favoreciendo la transferencia de aprendizajes y la construcción de una identidad profesional comprometida (Martínez-Lozano et al. 2020). En el caso de los grados en Educación Infantil y Primaria, esta metodología adquiere un valor añadido, ya que prepara a los futuros docentes para desempeñar un papel activo en la transformación social y educativa, así como para incorporar el ApS como estrategia pedagógica en su futura práctica profesional (Anderson, 2000; Manzano, 2010; Gómez-Hurtado et al., 2019).

El presente estudio se sitúa en este marco de innovación y compromiso, con el objetivo de analizar las percepciones del alumnado de los grados en Educación Infantil y Primaria del Centro Universitario Sagrada Familia sobre la integración del ApS en su formación. Se parte de la premisa de que la percepción estudiantil es un indicador clave para valorar la pertinencia, la calidad y el impacto de las experiencias de ApS, así como para identificar factores que favorecen o dificultan su implementación y su institucionalización en la universidad (Martínez-Lozano et al., 2020; Salam et al., 2019).

La literatura nacional e internacional sobre ApS en educación superior es amplia y diversa, reflejando la expansión de esta metodología en diferentes contextos y disciplinas (Salam et al. 2019; Magallanes Sebastián et al. 2021; García Gutiérrez et al. 2023). En España, el ApS ha sido impulsado tanto por políticas institucionales como por iniciativas docentes, consolidándose como una estrategia de innovación educativa y de responsabilidad social universitaria

(Martínez-Lozano et al., 2020). Diversos estudios han puesto de manifiesto los beneficios del ApS para el alumnado universitario, entre los que destacan el desarrollo de competencias profesionales y personales, la mejora de la motivación y el compromiso con el aprendizaje, el fortalecimiento de la identidad profesional y la adquisición de valores éticos y cívicos (Martínez-Lozano et al., 2020; Gómez-Hurtado et al., 2023). Asimismo, se ha evidenciado que el ApS contribuye a mejorar la empleabilidad de los egresados y a fortalecer los vínculos entre la universidad y la sociedad (Magallanes Sebastián et al., 2021).

En el caso concreto de la formación inicial docente, el ApS ha demostrado ser una herramienta eficaz para conectar los contenidos curriculares con la realidad social, favoreciendo la adquisición de competencias profesionales, personales y sociales necesarias para el ejercicio de la docencia en contextos diversos y complejos (García Gutiérrez et al., 2023) así como la contribución a la evolución hacia actitudes y valores comprometidos (De la Blanca e Hidalgo, 2021). Investigaciones como la de García Gutiérrez et al. (2023) y la de Martínez-Lozano et al. (2020) evidencian que el alumnado valora especialmente los aprendizajes personales y profesionales derivados de las experiencias de ApS, destacando la utilidad de la metodología para el desarrollo de la identidad docente, la reflexión ética, la capacidad de trabajo en equipo y la comprensión de la diversidad. El estudio de Moreno et al. (2022) describe cómo, desde una perspectiva comunitaria de Aprendizaje-Servicio (ApS), se aborda la diversidad en contextos reales, se diseñan recursos y propuestas pedagógicas inclusivas, y se promueven competencias profesionales, así como un cambio en la concepción hacia actitudes transformadoras de la realidad educativa.

La revisión de la literatura también pone de relieve la importancia de la percepción estudiantil como indicador de la calidad y el impacto del ApS. Estudios nacionales e internacionales han analizado las percepciones del alumnado sobre el valor formativo, personal y social del ApS, utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas que recogen tanto valoraciones generales como experiencias concretas (Martínez-Lozano et al., 2020). Los resultados muestran que los estudiantes perciben el ApS como una metodología motivadora, que les permite aprender haciendo, reflexionar sobre su práctica y comprometerse con la mejora de su entorno. Asimismo, valoran positivamente la oportunidad de trabajar en contextos reales, de colaborar con compañeros y profesionales, y de contribuir a la solución de problemas sociales (Manzano. 2010).

En el ámbito español, la institucionalización del ApS en la educación superior ha avanzado en los últimos años, con la creación de redes, programas y proyectos que promueven su integración en los planes de estudio y en la cultura universitaria (Magallanes Sebastián et al., 2022). No obstante, la literatura señala la necesidad de seguir avanzando en la formación del profesorado, la adaptación de los marcos normativos y la evaluación de los resultados para garantizar la sostenibilidad y la calidad de las experiencias de ApS.

El presente estudio se enmarca en esta línea de investigación, proponiendo un análisis de las percepciones del alumnado de los grados en Educación Infantil y Primaria sobre la integración del ApS en su formación, a partir de la aplicación de un cuestionario adaptado y validado en el contexto universitario español. La relevancia de este estudio radica en su contribución a la mejora de la calidad de la formación inicial docente, proporcionando evidencia empírica sobre el valor del ApS como estrategia pedagógica y de compromiso social. Además, el análisis de

las percepciones estudiantiles permite identificar buenas prácticas, áreas de mejora y factores contextuales que inciden en la eficacia y la sostenibilidad de las experiencias de ApS. Los resultados de este estudio pueden ser de utilidad para responsables académicos, equipos docentes y diseñadores de políticas educativas interesados en promover la innovación, la equidad y la responsabilidad social en la educación superior.

En resumen, el Aprendizaje-Servicio se configura como una metodología clave para afrontar los retos de la educación superior en el siglo XXI, favoreciendo la formación de profesionales competentes, críticos y comprometidos con la transformación social. La revisión de la literatura científica pone de manifiesto el potencial del ApS para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, fortalecer la vinculación universidad-sociedad y contribuir a la construcción de una ciudadanía activa y solidaria. El análisis de las percepciones estudiantiles constituye un paso necesario para avanzar en la institucionalización y la mejora continua de esta metodología, asegurando su pertinencia, su calidad y su impacto en la formación inicial docente y en la sociedad en su conjunto.

2. MÉTODO

2.1. Declaración ética

Todos los participantes firmaron un consentimiento informado antes de formar parte de este estudio y se respetaron las normativas internacionales (e.g. RGPD). Los datos se recopilaron y almacenaron de forma segura y anónima.

2.2. Objetivos e hipótesis

Los objetivos generales de este estudio se refieren a: (1) describir las percepciones del alumnado sobre los aprendizajes adquiridos en las experiencias de ApS, distinguiendo entre aprendizajes curriculares, personales y sociales; (2) analizar la valoración del alumnado sobre la metodología ApS, identificando factores que favorecen o dificultan su implementación; y (3) aportar recomendaciones para la mejora de la integración del ApS en la formación inicial docente y su institucionalización en los planes de estudio de los Grados de Maestro (Infantil y Primaria. Se ha utilizado para ello un cuestionario adaptado a partir de un instrumento previamente validado en el ámbito universitario español (León-Carrascosa *et al*., 2020). Este cuestionario se fundamenta en una estructura de tres dimensiones principales: formativa, aprendizaje y servicio, que indagan, entre otros aspectos, sobre el desarrollo de competencias profesionales y personales, la conexión entre el aprendizaje realizado y los contenidos curriculares de la asignatura y de la futura profesión docente, y el servicio a la comunidad. Por tanto, esperábamos encontrar puntuaciones elevadas en las tres dimensiones de la escala en los participantes del estudio, así como, diferencias entre-grupos en cuanto al curso, la experiencia previa en prácticas y el número de asignaturas en las que se ha realizado ApS. En este sentido, esperábamos descubrir que, a mayor formación académica (cursos académicos más elevados), experiencia y contacto con la realidad escolar (experiencia en el *Practicum*) y mayor exposición a experiencias de ApS (mayor número de asignaturas en las que se ha realizado el Aps), se asociaría con una percepción más positiva de la propia experiencia de aprendizaje servicio.

2.3. Participantes

Participaron en este estudio 118 alumnos del Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria del Centro Universitario Sagrada Familia de Úbeda (Jaén). Los participantes tenían una edad comprendida entre los 18 y 30 años (M= 20.51. dt= 2.305), de los cuales 32 eran hombres y 86 mujeres (72.9% mujeres).

2.4. Procedimiento y diseño

Proporcionamos a todos los participantes información general relacionada con el objetivo general del estudio y pedimos su participación voluntaria y totalmente anónima. La forma de aplicación fue colectiva en una única sesión. Ningún participante rechazó contestar a la escala. La selección de los participantes no pudo realizarse al azar, por lo que la naturaleza de este estudio fue de tipo cuasi-experimental.

2.5. Análisis

Se hicieron análisis preliminares y exploratorios con el fin de detectar posibles errores o datos anómalos, así como comprobar supuestos paramétricos. Posteriormente se realizaron análisis descriptivos e inferenciales propios de este tipo de diseño. Dichos análisis han permitido tomar decisiones sobre las pruebas estadísticas a aplicar. Debido a que los supuestos de normalidad y homocedasticidad se cumplían para las variables de estudio, se optó por utilizar pruebas paramétricas. El nivel de significación se fijó en $p< 0.05$ (significación bilateral).

Las hipótesis de este estudio fueron puestas a prueba mediante los siguientes procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales propios de este tipo de estudios, medias, desviaciones típicas, puntuaciones mínimas - máximas y porcentajes de respuesta, para las respuestas de los participantes por grupos a las diferentes subescalas de la medida. Para las comparaciones entre-grupos (grado, curso, género, *Practicum* y número de asignaturas de Aps) se utilizaron pruebas paramétricas T de Student para dos muestras independientes y ANOVA para más de dos muestras independientes. Por último, el análisis de Cluster k-means para identificar perfiles de estudiantes acordes a sus variables sociodemográficas y de puntuaciones en las subescalas de la medida.

Todos los datos fueron introducidos. almacenados y analizados utilizando el programa estadístico SPSS. versión 22 (SPSS Inc. 2013).

2.6. Medida

Para este estudio se utilizó el cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio de León-Carrascosa *y* colaboradores (2020). La presentación del cuestionario, así como las propiedades psicométricas del mismo, aparecen en dicho estudio. También se respetó la configuración de las tres dimensiones propuesta por los autores (León-Carrascosa *et al*., 2020). Este cuestionario está configurado por un total de 35 ítems a los que los estudiantes debían responder en una escala de 1 a 5 tipo Likert (1. indica Nada. Casi nada. y 5 indica Totalmente. Mucho). La dimensión FORMATIVA está compuesta por 8 ítems (mín. =0., máx.=40) que hacían referencia a aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje desde la universidad y la formación implícita en la experiencia (comprende la utilidad, el conocimiento y la capacidad de aprendi-

zaje que desarrollan los estudiantes, así como la generación de su autoformación). La dimensión APRENDIZAJE quedó configurada por 12 ítems (mín. =0., máx.=60) relacionados con el desarrollo profesional (la adquisición de responsabilidad, crecimiento y tiempo, a la vez que establece nuevas herramientas para el futuro profesional), con aspectos comunicativos (atiende a la reflexión compartida, la creación de redes de conocimiento y la mejora de las comunicaciones) y con aspectos sociales (centrada en el sentido del servicio, su valor y proyección hacia los demás). Y la dimensión SERVICIO formada por 15 ítems (mín. =0. máx.=75) que hacen referencia al desarrollo personal (centrado en competencias que generan una mayor iniciativa, toma de decisiones, compromiso y un mejor ambiente en el transcurso de la experiencia con la sociedad), planificación del proyecto (hace mención a las acciones que se realizan para adecuar el servicio a los diferentes participantes) y la participación durante el servicio (en cuanto a su reconocimiento, implicación, coordinación y respuesta).

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan los resultados descriptivos obtenidos sobre las diferentes subescalas del cuestionario para todos los participantes.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las subescalas para toda la muestra.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Formativa	118	20	40	35.30	4.76
Aprendizaje	118	34	60	52.15	7.59
Servicio	118	43	75	64.70	9.23
N válido	118				

Como puede observarse, las puntuaciones medias de todos los participantes en las diferentes subescalas, en comparación con las puntuaciones máximas posibles para cada una de ellas, se sitúan por encima de la puntuación media posible. Es decir, que el alumnado en general percibe que las actividades formativas llevadas a cabo en el aprendizaje servicio, contribuyen notablemente a mejorar su formación en competencias académicas, sociales, personales y laborales.

En la Tabla 2 se muestran los resultados descriptivos y las comparaciones entre grupos para las diferentes subescalas de la medida, con respecto al grado.

Tabla 2. Prueba T para la comparación por grados.

	Grado en Ed.Infantil		Grado en Ed.Primaria			
	x	*dE*	*x*	*dE*	T	*p*
Formativa	36.56	3.95	34.26	5.13	2.753	0.007**
Aprendizaje	54.54	6.10	50.20	8.015	3.308	0.001**
Servicio	68.35	7.37	61.72	9.57	4.252	0.000**

Notas. * p< 0.05. **p< 0.01.

Como puede observarse existen diferencias estadísticamente significativas (p<0.01) entre los dos grupos de comparación para las tres subescalas de la medida, a favor del Grado de E. Infantil.

En la Tabla 3 se muestran los resultados descriptivos y las comparaciones entre grupos para las diferentes subescalas de la medida, con respecto al género.

Tabla 3. Prueba T para la comparación entre hombres y mujeres.

	Mujeres		**Hombres**			
	x	***dE***	***x***	***dE***	**T**	***p***
Formativa	36.20	4.23	32.84	5.29	3.579	0.001**
Aprendizaje	53.43	7.18	48.71	7.70	3.105	0.002**
Servicio	66.33	8.64	60.31	9.46	3.280	0.001**

Notas. * p< 0.05. **p< 0.01.

Como puede observarse en la tabla, las diferencias resultaron estadísticamente significativas (p<0.01) a favor de las mujeres, para las tres subescalas de la medida.

A continuación, se realizó un ANOVA de un factor para las comparaciones entre los grupos de *Practicum* (ver Tabla 4). En este caso, el Grupo 1 estaba compuesto por el alumnado que no había realizado ningún periodo de prácticas, el Grupo 2 por el alumnado que había realizado un periodo de prácticas y el Grupo 3 por el alumnado que había realizado los dos periodos de prácticas de su formación como docentes.

Tabla 4. ANOVA de un factor para la comparación entre los grupos de Practicum.

	Grupo 1		**Grupo 2**		**Grupo 3**			
	x	***dE***	***x***	***dE***	***x***	***dE***	**F**	***p***
Formativa	34.25	4.85	37.15	3.97	38.06	3.38	6.925	0.001**
Aprendizaje	50.24	7.66	55.35	6.32	57.47	4.34	9.764	0.000**
Servicio	62.45	9.25	67.70	7.73	71.88	5.74	9.896	0.000**

Notas. * p< 0.05, **p< 0.01.

Como puede observarse, las diferencias resultaron estadísticamente significativas (p<0.01) a favor de los grupos que habían realizado mayor número de periodos de *Practicum*, para las tres subescalas de la medida. Para las comparaciones post-hoc por pares se aplicó la prueba Games-Howel, resultando significativos los siguientes pares de comparación: en la dimensión Formativa el par de comparación Grupo 1-Grupo 2 (p=0.023), Grupo 1-Grupo 3 (p=0.001); en la dimensión Aprendizaje Grupo 1-Grupo 2 (p=0.011), Grupo 1-Grupo 3 (p=0.000); en la dimensión Servicio Grupo 1-Grupo 2 (p=0.035), Grupo 1-Grupo 3 (p=0.000). Es decir, resultaron

significativas todas las comparaciones del Grupo 1 con respecto al resto de grupos. Esto es, el alumnado que había realizado algún periodo de prácticas encontró la experiencia de Aps significativamente más formativa y enriquecedora en comparación con el alumnado que no había tenido ninguna experiencia directa con el aula.

También se realizó un ANOVA de un factor para las comparaciones por cursos. En este caso, desde el primer curso (Grupo 1) hasta el quinto curso (Grupo 5), formado por alumnado de segunda titulación. Las diferencias resultaron estadísticamente significativas (p=0.000) a favor de los cursos superiores, para las tres subescalas de la medida. Para las comparaciones post-hoc por pares se aplicó la prueba Games-Howel, resultando significativos todos los pares de comparación del Grupo 1 con el resto de grupos en todas las dimensiones (p<0.01). Es decir, resultaron significativas todas las comparaciones del Grupo 1 con respecto al resto de grupos. A pesar de que no todos los pares de comparación resultaron significativos, sí se puede extraer de los resultados una tendencia y es que, a mayor formación académica, mayor significado y aprendizaje percibe el alumnado de la experiencia de aprendizaje servicio.

Con respecto a las comparaciones por número de asignaturas en las que se había realizado algún tipo de experiencia de aprendizaje servicio, también realizamos un ANOVA de un factor. En este caso, el Grupo 1 estaba compuesto por alumnado que había cursado una asignatura con Aps, Grupo 2 alumnado con dos asignaturas en las que se había realizado Aps, y así sucesivamente hasta cinco asignaturas en las que se había realizado alguna experiencia de Aps (Grupo›5).

Las diferencias resultaron estadísticamente significativas (p<0.000) a favor de los grupos que habían realizado mayor número de experiencias de Aps, para todas las subescalas de la medida. Para las comparaciones post-hoc por pares se aplicó la prueba Games-Howel, resultando significativos los siguientes pares de comparación: en la dimensión Formativa el Grupo 1-Grupo 5 (p= 0.000), Grupo 2-Grupo 3 (p= 0.044), Grupo 2- Grupo 5 (p= 0.000); en la dimensión Aprendizaje el Grupo 1-Grupo 3 (p= 0.000), Grupo 1-Grupo 5 (p= 0.010) Grupo 2-Grupo 3 (p= 0.000), Grupo 2-Grupo 5 (p= 0.005); con respecto a la dimensión Servicio, Grupo 1-Grupo 3 (p= 0.000), Grupo 1-Grupo 4 (p= 0.004), Grupo 1-Grupo 5 (p= 0.000), Grupo 2-Grupo 3 (p= 0.000), Grupo 2-Grupo 4 (p= 0.004), Grupo 2-Grupo 5 (p= 0.000). Es decir, a mayor número de experiencias de Aps, mayor significado y aprendizaje se percibe de la experiencia.

Por último, realizamos un análisis de conglomerados de k-medias multivariadas para establecer diferentes perfiles de alumnado según sus puntuaciones en las variables psicosociales y puntuaciones en las diferentes subescalas de la medida. Se realizó un análisis de conglomerados de k-medias con una solución de dos, tres, cuatro y cinco clústeres. Elegimos la solución de tres clústeres porque era la solución con un mayor porcentaje de participantes en cada uno agrupados correctamente, de modo que ofrecía la mayor cantidad de información con la menor cantidad de clústeres y de una forma más significativa (es decir, ofrecía la solución más parsimoniosa). Cada grupo se caracterizó por diferentes perfiles sociodemográficos y de puntuaciones en las diferentes subescalas. En el primer grupo, cluster 1 (N= 34), se situaron participantes con puntuaciones intermedias en todas las subescalas (Formativa M= 36; Aprendizaje M= 53, Servicio M=58) que pertenecían al Grado de Primaria, 1º curso, fundamentalmente mujeres con edades en torno a los 18 años, que no habían realizado un periodo de prácticas y dos asignatu-

ras con Aps. Un segundo grupo, cluster 2 (N= 19), se situaron participantes con puntuaciones muy bajas (Formativa M= 28; Aprendizaje M= 37, Servicio M=45) que pertenecían al Grado de Primaria, 1º curso, fundamentalmente hombres con edades alrededor de los 22 años, que no habían realizado ningún periodo de prácticas. Y un tercer grupo, cluster 3 (N= 56), formado por participantes con puntuaciones medias muy altas en todas las subescalas (Formativa M= 40; Aprendizaje M= 60, Servicio M=75) que pertenecían al Grado de Infantil, 4º curso, fundamentalmente mujeres con edades sobre los 30 años, que habían realizado los dos periodos de prácticas y tres asignaturas de Aps. El ANOVA reveló diferencias estadísticamente significativas para todas las variables de la medida entre los conglomerados (p<0.01).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras analizar las percepciones del alumnado participante, los resultados confirman las hipótesis de partida ya que hemos encontrado puntuaciones elevadas en las tres dimensiones de la escala del estudio. En concreto, la percepción de los estudiantes es altamente positiva hacia las experiencias de (ApS) con puntuaciones medias elevadas en las dimensiones formativa (M=35.50), aprendizaje (M=52.12) y servicio (M=64. 70). Tal y como se planteaba en el primero de los objetivos planteados en la investigación, se distingue entre los aprendizajes curriculares, personales y sociales adquiridos en las experiencias de ApS.

Estos resultados corroboran que el alumnado participante percibe que el ApS contribuye muy notablemente a formar a futuros docentes más competentes profesionalmente, porque conecta el aprendizaje realizado con los contenidos curriculares de las asignaturas en las que se ha utilizado esta metodología. Asimismo, también contribuye a la formación de personas más comprometidas personal y socialmente como consecuencia del servicio proporcionado a la comunidad. Por tanto, el desarrollo de las competencias profesionales, personales y sociales son factores que favorecen la implementación de esta metodología, que aparecía como otro de los objetivos propuestos en este estudio.

Se observa que el efecto del ApS es mayor en el alumnado del Grado de Educación Infantil que en el de Grado en Educación Primaria, lo que podría indicar una necesidad de adaptar, aún más, las experiencias de ApS a las características del alumnado de cada uno de los dos Grados. Estas diferencias significativas entre los dos Grados (p<0,01) podrían explicarse por dos causas fundamentales: por un lado, porque la mayor exposición a las prácticas docentes por parte del alumnado de los Grados de Maestro se suele producir con las primeras etapas escolares; y, por otro, porque precisamente son las mujeres matriculadas en el Grado de Educación Infantil, el alumnado que ha realizado un mayor número de prácticas de ApS entre el alumnado participante en este estudio. Este hallazgo coincide con García *et al*. (2023) quienes señalan que la inmersión temprana en contextos comunitarios facilita la interiorización de valores cívico-éticos. De la misma manera, la brecha de género observada (p<0,01), donde las mujeres muestran percepciones más favorables, invita a explorar factores socioculturales en la formación inicial docente.

Como se ha hecho alusión anteriormente, existen diferencias significativas entre las respuestas de los hombres y de las mujeres. La mayor parte de los estudiantes del Grado de Educación Infantil son mujeres; por tanto, no es de extrañar que sean, precisamente, estas estudiantes las que manifiestan mayor satisfacción para las tres subescalas de medida.

También se han detectado diferencias entre grupos en cuanto al curso, a la experiencia previa en prácticas y al número de asignaturas en las que se ha desarrollado ApS. De hecho, en todos los casos y para todas las subescalas de la medida, las diferencias resultaron estadísticamente significativas a favor de los grupos que habían realizado mayor número de periodos de *Practicum* (p<0.01), de los cursos superiores (p=0.000) y de los grupos que habían realizado mayor número de experiencias de Aps (p=0.000). Podemos afirmar que el alumnado que había realizado algún periodo de prácticas encontró la experiencia de Aps significativamente más formativa y enriquecedora en comparación con el alumnado que no había tenido ninguna experiencia directa con el aula. En definitiva, aparecen como factores que favorecen la significatividad y relevancia de la experiencia de aprendizaje servicio, aquellos relacionados con una mayor exposición a prácticas y una mayor formación académica, tal y como apuntábamos en el segundo de los objetivos, respecto a los factores que favorecen la implementación de esta metodología en el ámbito de la formación inicial.

Todos estos hallazgos se alinean con investigaciones previas que han demostrado la eficacia del ApS como una metodología que integra aprendizajes curriculares, desarrollo personal y compromiso social. Estos estudios contribuyen al debate nacional e internacional sobre la renovación de los modelos pedagógicos en la educación superior y la formación inicial docente:

En el entorno nacional, la consistencia de investigaciones como las de Salam *et al.* (2019), Martínez *et al*. (2020) y Gómez (2023) refuerza la idea de que el ApS fomenta competencias profesionales críticas en entornos reales, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Además, mejora las competencias personales, fortalece la identidad personal docente y aumenta la motivación y la adquisición de valores éticos y cívicos (Gómez *et al*., 2019; De la Blanca e Hidalgo, 2021).

En nuestro estudio, la dimensión de servicio con la media más alta (M=64.70) resalta el valor atribuido al impacto social, coincidiendo con Magallanes et al. (2021), quienes enfatizan el rol del ApS en la responsabilidad social universitaria. Los mismos autores destacan la aceptación y el uso creciente del ApS en disciplinas como la educación, las ciencias sociales, la salud, la ingeniería y las ciencias ambientales; sin embargo, se hace necesaria una mayor coordinación institucional, un aspecto no abordado en este trabajo, pero relevante para futuras investigaciones.

Estas revisiones bibliográficas identifican beneficios para todos los participantes (estudiantes, profesorado y comunidades), así como desafíos relacionados con la integración curricular, la institucionalización y la evaluación de los resultados del ApS. Por ello, la literatura también señala la necesidad de avanzar en la sistematización de los modelos de ApS, la formación del profesorado y la adaptación de los marcos normativos e institucionales para garantizar la sostenibilidad y la calidad de las experiencias (Magallanes, et al. 2021).

La literatura internacional también destaca que la eficacia del ApS depende de su integración curricular y de la formación docente. Por ejemplo, el 78% de los participantes identificaron el ApS como un puente entre teoría y práctica, un resultado alineado con las observaciones de Viñoles *et al*. (2022) sobre la transferencia de conocimientos. No obstante, la ausencia de correlación entre el número de asignaturas con ApS y la percepción positiva (p>0,05) sugiere que la calidad, no la cantidad, determina el éxito.

Entre las limitaciones observadas, destaca que la muestra está circunscrita a un solo centro universitario, lo que restringe la generalización de los resultados. Asimismo, la ausencia de da-

tos cualitativos impide la comprensión de matices en las percepciones de los estudiantes. Otra posible limitación puede radicar en la homogeneidad geográfica de la muestra, ya que no permite extrapolar los hallazgos a contextos altamente poblados o multiculturales. Estudios como los de Santos-Pastor *et al*. (2020) hacen referencia a que la eficacia del ApS varía según las características demográficas en las comunidades beneficiarias. En esta misma línea, tal como propone Viñoles *et al.* (2022), aunque el cuestionario demostró validez en nuestro país, se podría enriquecer, con datos de alumnado de centros fuera del contexto español.

Tal y como se ha expresado con anterioridad, es importante destacar que la efectividad de este tipo de aprendizaje también depende, entre otros factores, de la calidad de la implementación y de la formación del profesorado. Para dar respuesta al tercero de los objetivos planteados en esta investigación referido a aportar recomendaciones para la mejora de la integración del ApS en la formación inicial docente y su institucionalización en la puesta en práctica de los planes de estudio de los Grados de Maestro de Infantil y Primaria, Furco (2011, como se citó en Martín, 2025) señala tres etapas de desarrollo en la instauración y fomento del ApS en el ámbito universitario. Una primera fase de creación de masa crítica; una segunda etapa de construcción de calidad y, por último, una tercera fase de sustentabilidad institucional caracterizada porque la universidad tiene implantado el ApS como metodología en el ámbito de educación superior y destina recursos a su mantenimiento.

Se proponen otras acciones para contribuir a la institucionalización de esta metodología en la formación de los futuros docentes, como la de implementar mecanismos de evaluación del servicio que integren las perspectivas de todos los agentes implicados (estudiantes, docentes y beneficiarios); promover colaboraciones interinstitucionales con entidades locales, autonómicas, nacionales e internacionales para ampliar el alcance de los proyectos y su impacto social y reconocer académicamente las horas de servicio, incentivando la participación estudiantil.

Este estudio proporciona una evidencia sólida sobre el potencial de las estrategias de aprendizaje servicio. Los resultados sugieren que este enfoque puede ser particularmente beneficioso para los estudiantes, al configurarse como una herramienta transformadora en la formación inicial del futuro maestro. Los beneficios del ApS son tangibles en dimensiones formativas, profesionales y cívicas. Por otro lado, las diferencias observadas entre Grados y género subrayan la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a contextos específicos, mientras que las altas valoraciones refuerzan su pertinencia en la educación superior del siglo XXI.

Finalmente, los resultados invitan a alejarse del carácter individualista de las metodologías tradicionales (Guamán, 2023) y avanzar hacia el aprendizaje colaborativo que permite que los estudiantes interactúen para lograr un objetivo común, tal y como señalan Vélez et al. (2024). El ámbito de la educación superior proporciona un marco para reevaluar las estrategias pedagógicas actuales, con el fin de transformar el modelo educativo, incorporando el ApS no como un complemento, sino como un eje estructural de la formación docente. Solo así se podrá responder a los desafíos educativos contemporáneos, donde la responsabilidad social y la innovación pedagógica son imperativos éticos y académicos. El objetivo es una enseñanza que fomente aprendizajes significativos y empodere a los estudiantes como ciudadanos activos del siglo XXI (Posada et al., 2018).

Para futuras investigaciones, se recomienda explorar la implementación de este tipo de aprendizaje en diferentes contextos, analizar la influencia de la formación docente y evaluar los efectos a largo plazo.

Debemos resaltar que la necesidad actual va más allá de profesionales con una sólida preparación académica, también se precisan individuos fuertemente comprometidos con su entorno social. En este sentido, la educación superior, en general, y la formación inicial, en particular, deben adoptar una perspectiva integradora que cultive valores democráticos y contribuya a que la sociedad en su conjunto afronte los problemas emergentes a nivel local y mundial (Comisión Europea, 2017).

REFERENCIAS

Anderson. J.B.(2000) Learning In Deed: Service-Learning and Preservice Teacher Education. (2000). *Service Learning. General*. 16. 1-17. https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/16

Comisión Europea. (2017). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior. https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/?uri=CELEX:52017DC0247

De la Blanca de la Paz, S., Hidalgo Navarrete, J. (2021). Una investigación al servicio de la comunidad. APS, una metodología para el desarrollo de competencias y valores de compromiso. En (coord.) A. Verdú Vázquez, Mª. C. Romero García y O. Buzón-García (coords). I*nnovaciones metodológicas con TIC en educación* (795-810). Dykinson.

García Gutiérrez. J., Amador Morera. F. J. y Cano Ramírez. A., (2023). *El aprendizaje-servicio universitario ante los retos de la agenda 2030*. UNED. https://hdl.handle.net/20.500.14468/20684

Gómez-Hurtado. I., Moya Maya. A., y García-Rodríguez. M. P. (2019). Aprendizaje Servicio en la Formación Inicial de Docentes en la Universidad de Huelva. El Proyecto INCLUREC. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad. Eficacia Y Cambio En Educación*. *18*(1). 105–123. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.006

Guamán Chisag, J. L. (2023). Aprendizaje colaborativo y su influencia efectiva en el rendimiento académico. *MQRInvestigar,* 7(1), 2291-2309. https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.2291-2309

Magallanes Sebastián. M. G. Montoya Canales. C. M., Pachas Espinoza. M. B. y Padilla Caballero. J. E. A., (2021). Metodología de Aprendizaje Servicio en la Educación Superior: Revisión Sistémica. *Centro Sur*. *4*(3). https://doi.org/10.37955/cs.v4i3.183

Manzano. V. (2010). *La Universidad Comprometida*. Hipatia.

Martín Sánchez, A. (2025). *Aprendizaje-Servicio como herramienta de formación docente: implementación de Proyecto Steam para promover la sostenibilidad en el ámbito de las didácticas de las ciencias y matemáticas* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/25669/1/TDUEX_2025_Martin

Martínez Lozano. V., Rodríguez Izquierdo. R.M., Marco Macarro. M. y Macías Gómez-Estern. B. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre el aprendizaje-servicio. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*. *9*. 81-101. https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.5

Moreno Fuentes, E., De la Blanca de la Paz, S., Vázquez Pérez Mª L. y Perales Molada, R. Mª. (2022). La adquisición de competencias profesionales a través del Aprendizaje Servicio del alumnado en el Grado en Educación infantil. *Etic@net: Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. 22 - 2, 320 - 334.

Posada, G. D., Ruiz Gómez, F. J., García Gimeno, R. M., y Navarro Cerrillo, R. M. (2018). Puesta a punto y aplicación de una nueva herramienta metodológica adaptada al espacio europeo de enseñanza superior: Píldoras informativas aplicadas en los grados de ciencia y tecnología de los alimentos (CYTA), ingeniería forestal (GIFOR) y veterinaria. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes,* 6(6), 91-99. https://doi.org/10.21071/ripadoc.v6i0.11084

Ruiz-Corbella, M., y Bautista-Cerro, M. J. (2016). La responsabilidad social en la universidad española. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 159-188. https://doi.org/10.14201/teoredu2016281159188

Salam, M., Awang Iskandar. D., Ibrahim. D. H. A. y Farooq. M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review. 20*(4). 573-593. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6

Santos Pastor, M. L., Cañadas, L., y Martínez Muñoz, L. F. (2020). Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva. *Retos, 37*, 509–517. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70961

Viñoles-Cosentino. V., Sánchez-Caballé. A.y Esteve-Mon. F. M. (2022). Desarrollo de la Competencia Digital Docente en Contextos Universitarios. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad. Eficacia Y Cambio En Educación. 20*(2). https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001

Vélez, D. A., Vargas Restrepo, C. M., Gutiérrez Monsalve, J. A., Gómez Betancur, M. A., Aguirre Cardona, D. A., Quintero Osorio, L. A., y Franco Montoya, J. C. (2024). Gestión del manejo de residuos sólidos: Un problema ambiental en la universidad. *Revista Científica Pensamiento y Gestión*, 50, 117-152. https://doi.org/10.14482/pege.50.628.445

Capítulo 26. La competencia digital musical en el contexto universitario de Educación Infantil desde la perspectiva del alumnado: un estudio de caso

Greta Perón Hernández
Universidad Complutense de Madrid

Resumen: Esta investigación de carácter cualitativo explora las percepciones de futuros maestros sobre su formación en competencias digitales aplicadas a la enseñanza musical, tras realizar diversos proyectos en clase con herramientas como MuseScore, PowerPoint y Canva. A través de un estudio de caso con estudiantes del Doble Grado en Educación Infantil y Pedagogía de una universidad pública madrileña, se analizan las dificultades encontradas, los aprendizajes percibidos y la valoración didáctica de estas tecnologías. Los resultados reflejan carencias formativas en el uso pedagógico de las TIC en el ámbito musical y dificultades para afrontar sus desafíos técnicos, subrayando la necesidad de reforzar esta dimensión en los planes de estudio de este tipo de perfil generalista, con la finalidad de favorecer su integración efectiva en su desempeño profesional posterior. No obstante, tras estas experiencias se constató en el estudiantado una mejora significativa en sus competencias tecnológicas y musicales, una actitud favorable hacia el empleo de estos soportes en la enseñanza musical en Infantil, y un cambio positivo en su visión de la docencia en esa área.

Palabras clave: competencia digital, formación docente, música

Abstract: This qualitative study explores the perceptions of future teachers on their training in digital skills applied to music teaching, after carrying out various projects in class with tools such as MuseScore, PowerPoint and Canva. Through a case study with students of the Double Degree in Early Childhood Education and Pedagogy at a public university in Madrid, the difficulties encountered, the perceived learning and the didactic assessment of these technologies are analysed. The results reflect a lack of training in the pedagogical use of ICT in the field of music and difficulties in facing their technical challenges, underlining the need to reinforce this dimension in the syllabuses of this type of generalist profile, with the aim of favouring their effective integration in their subsequent professional performance. However, after these experiences, a significant improvement in the students' technological and musical competences, a favourable attitude towards the use of these supports in music teaching in Early Childhood, and a positive change in their vision of teaching in this area were observed.

Keywords: digital competence, teacher training, music

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las tecnologías digitales a la enseñanza ha sido una de las transformaciones más significativas en el sistema educativo de las últimas décadas (Meneses et al., 2014). En este escenario, la formación inicial del profesorado se presenta como un espacio clave para garantizar una efectiva adquisición de habilidades que garantice su correcta aplicación en el aula. Tal como han señalado Prendes et al. (2010), el desarrollo de la competencia digital docente requiere no solo familiaridad con dispositivos o software, sino una formación crítica y

metodológicamente fundamentada que permita seleccionar, adaptar e integrar estos recursos en función de los objetivos didácticos. Sin embargo, la presencia de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los planes de estudio de futuros maestros sigue siendo insuficiente y, en muchas ocasiones, centrada exclusivamente en aspectos técnicos elementales sin una integración significativa en las propuestas didácticas (Meneses et al., 2014; Serrano, 2017).

En el ámbito específico de la música, la brecha entre lo tecnológico y lo pedagógico resulta especialmente visible, a pesar de que la literatura más reciente defiende el papel de las TIC como facilitadoras de procesos de aprendizaje activo, significativo y creativo en esta área (Cuervo et al., 2022; Delalande, 2004; Alcázar, 2008). Mientras diversos autores proponen una renovación de las metodologías de enseñanza musical basada en la experimentación, la invención y la expresión, donde la tecnología actúe como mediadora entre la experiencia sonora y el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales (Paynter, 1999; Schafer, 1994); otros han evidenciado que el alumnado universitario de perfil generalista suele manifestar una falta de conocimientos musicales y digitales aplicados, y una percepción de inseguridad en este terreno (Murillo-Ribes et al., 2018).

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar las percepciones de futuros maestros de Educación Infantil sobre la capacitación digital musical adquirida durante su formación inicial. Para ello, se ha adoptado una metodología de estudio de caso exploratorio, con la participación de 47 estudiantes del Doble Grado en Educación Infantil y Pedagogía de una universidad pública de Madrid que emplearon softwares como MuseScore, PowerPoint y Canva para la realización de diversos trabajos, y posteriormente respondieron a un cuestionario diseñado *ad hoc* donde se recogieron sus valoraciones.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de esta perspectiva, este estudio se propone indagar en las experiencias del alumnado desde un enfoque cualitativo, atendiendo a su autopercepción y a las implicaciones educativas de los proyectos desarrollados en el aula universitaria. Con este propósito, se plantean las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Qué aprendizajes musicales y tecnológicos percibe el alumnado haber desarrollado a través del uso de herramientas digitales?; 2) ¿Qué dificultades técnicas, conceptuales o pedagógicas ha experimentado durante la elaboración de los proyectos?; 3) ¿Cómo valoran los estudiantes el potencial didáctico de estos soportes informáticos en relación con su aplicabilidad en la etapa de Educación Infantil?; 4) ¿Qué disposición muestran hacia la integración futura de estos recursos en su ejercicio profesional como docentes?

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Competencia digital docente y tecnología en la enseñanza musical en Infantil

La competencia digital docente ha sido definida como el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que permiten al profesorado utilizar de forma eficaz, crítica y pedagógicamente fundamentada las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Redecker, 2017). Esta competencia no se limita al manejo instrumental de dispositivos o plataformas, sino

que implica también la capacidad de seleccionar, adaptar e integrar herramientas digitales en función de los objetivos educativos, el contexto del aula y las características del alumnado.

En el ámbito europeo, marcos como el DigCompEdu (para el profesorado) han sistematizado esta competencia en diferentes áreas: compromiso profesional, creación de recursos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación, empoderamiento del alumnado y desarrollo de su competencia digital. Aplicado a la formación inicial docente, ello permite identificar tanto los logros como las carencias de los estudiantes en relación con el empleo pedagógico de la tecnología, especialmente en áreas poco tecnologizadas como la educación musical.

Concretamente en el caso del alumnado de los grados de Educación Infantil, estudios actuales han mostrado que presenta una competencia digital incipiente: maneja aplicaciones de uso general, pero carece de capacitación específica para emplearlas con fines didácticos; y que ello se agrava en el ámbito musical, donde el desconocimiento de programas especializados es amplio (Prendes et al, 2010; Murillo-Ribes et al., 2018; Galera y Mendoza, 2011). La ausencia de adiestramiento sistemático y la escasa presencia curricular de estos soportes condicionan negativamente la confianza y la capacidad del aspirante a docente para integrar tecnologías digitales en la enseñanza de la música.

Es de señalar que la educación musical en el sistema educativo se ha visto relegada durante los últimos años a un segundo plano frente a otras disciplinas consideradas instrumentales, a pesar de que diversas investigaciones han destacado su facultad para favorecer en los niños el desarrollo integral en los planos cognitivos, emocionales, motrices y sociales (Schafer, 1994; Alcázar, 2013). En este contexto, la incorporación de las TIC representa una oportunidad para renovar sus enfoques metodológicos y adaptarlos a las nuevas formas de interacción cultural y comunicativa que exhibe la infancia en la sociedad contemporánea (Delalande, 2004).

A tal efecto, son varios los estudios que muestran cómo la aplicación de recursos informáticos en el área de la música permite ampliar sus posibilidades actuando como potenciales mediadores pedagógicos en el estímulo de la curiosidad, la escucha activa y la expresión musical en el aula de Infantil, siempre que se encuentren correctamente contextualizados. Aun así, dado que la tecnología no garantiza por sí misma un aprendizaje significativo, es imprescindible que su incorporación responda a una intencionalidad educativa clara y esté alineada con los objetivos didácticos musicales partiendo de una planificación pedagógica que evite el enfoque puramente tecnocéntrico (Alcázar, 2008; Meneses et al., 2014); lo que demanda una capacitación más rigurosa del maestro.

3.2. Proyectos creativos digitales como estrategia formativa

En la etapa formativa de los docentes, la creación de proyectos musicales apoyados en tecnologías se ha revelado como una estrategia eficaz para el desarrollo simultáneo de competencias. Diversos trabajos evidencian que la elaboración de propuestas como cuentos sonoros, performances digitales o narrativas audiovisuales mediante aplicaciones informáticas favorece una mejora en el despliegue de capacidades tanto tecnológicas como musicales, la autopercepción de las mismas, y una mayor motivación hacia la enseñanza de la materia (Murillo-Ribes et al., 2018; Prendes et al., 2010).

Por un lado, destacan las herramientas específicas del entorno musical como MuseScore, que permite la escritura, edición y reproducción de partituras; Audacity y GarageBand, utilizadas para la grabación y edición de audio en propuestas compositivas; o el Soundcool para la creación sonora colaborativa (Murillo-Ribes et al., 2021). Por otro lado, han cobrado envergadura otras que, si bien no han sido concebidas concretamente para esta disciplina han demostrado un gran potencial didáctico al ser aplicadas en la creación de recursos audiovisuales relacionados con el aprendizaje en esta área. Es el caso de PowerPoint y Canva, utilizadas para elaborar musicogramas, cuentos sonoros o presentaciones interactivas; y de iMovie y Movie Maker, empleadas en la edición de vídeos musicales o narrativos en proyectos escolares (Cuervo et al., 2022). Estas plataformas destacan por su accesibilidad y familiaridad para el alumnado no especializado, favoreciendo así la apropiación tecnológica.

Por último, la integración de estas experiencias en el currículo universitario permite superar el enfoque reproductivo tradicional de la didáctica musical, centrado, por ejemplo, en la interpretación de repertorios preestablecidos, para dar paso a ejercicios pedagógicos donde la invención, expresión personal y la colaboración cobran protagonismo. Ello favorece una implicación activa del alumnado universitario al situarlo en procesos de diseño, producción y reflexión sobre la enseñanza de la música desde una perspectiva práctica y contextualizada. En ese sentido, la adopción de este tipo de estrategias no solo permite a los aspirantes a maestros adquirir saberes técnicos aplicados, sino que les proporciona una vivencia transformadora que contribuye a una reconstrucción de su identidad docente.

4. MÉTODOS

4.1. Enfoque del estudio

El presente estudio se enmarca en una metodología cualitativa de tipo exploratorio-descriptivo, en tanto busca comprender e interpretar las percepciones del estudiantado sobre su adiestramiento en competencias digitales musicales, más que medir variables predefinidas o establecer relaciones causales. Este enfoque resulta especialmente pertinente debido a que en la experiencia formativa inicial del profesorado intervienen variables que involucran aspectos complejos y subjetivos difíciles de medir a través de otros procedimientos. Dentro de este planteamiento, se optó por un diseño de estudio de caso instrumental, centrado en la muestra de un grupo particular de estudiantes universitarios, con el objetivo de analizar en profundidad un fenómeno en su contexto natural, permitiendo generar conocimiento sobre las vivencias del alumnado (Stake, 1995).

4.2. Participantes y procedimiento

La investigación se llevó a cabo durante un cuatrimestre académico en una universidad pública de Madrid dentro de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical. Participaron 47 estudiantes del segundo curso del Doble Grado de Maestro en Educación Infantil y Pedagogía que se ubica en un perfil generalista. Los datos demográficos arrojaron que un 95,5% de los estudiantes era femenino y el 100% menor de 25 años.

Durante el desarrollo de la materia, el alumnado elaboró una serie de proyectos didácticos de aplicabilidad en educación infantil para los que se requería el manejo de dos tipos de herra-

mientas digitales: a) MuseScore, para la creación musical de canciones y raps, y como editor de partituras; b) PowerPoint y/o Canva, para la integración de imágenes y sonidos en musicovigramas, cuentos sonoros y vídeos.

Estas propuestas perseguían no solo el fortalecimiento de competencias técnicas y musicales, sino que también requerían la toma de decisiones didácticas, la formulación creativa, y la valoración razonada sobre la adopción pedagógica de la tecnología en la etapa infantil.

El procedimiento consistió en revisar primero cuestiones musicales fundamentales –forma, ritmo, melodía, etc.– y explicar diversos recursos –musicovigramas, cuentos sonoros, canciones, etc.– útiles para su interiorización en el aula de Infantil. Posteriormente se establecieron las actividades que debían diseñarse por medio de herramientas digitales para que los niños incorporaran estos contenidos y sus correspondientes objetivos pedagógicos. En este sentido, no se impartió de modo previo una capacitación focalizada y sistemática sobre estos soportes, sino que la instrucción se abordó de manera progresiva, funcional y guiada a medida que surgieron las necesidades particulares de los proyectos; de manera que los conocimientos tecnológicos se adquirieron de forma situada en tanto se avanzaba en su producción.

4.3. Instrumentos y análisis de datos

Concluidas las actividades se aplicó un cuestionario *ad hoc* confeccionado expresamente para el estudio en formato de formulario online y que fue puesto a disposición del alumnado en la plataforma virtual de la asignatura. Las preguntas contenidas eran mayoritariamente abiertas, aunque se incluyeron también algunos ítems cerrados con escalas numéricas o de elección dicotómica; si bien su función no ha sido estadística, sino descriptiva y complementaria al análisis cualitativo de acuerdo con el carácter exploratorio del enfoque.

El cuestionario se organizó en cuatro bloques temáticos, de los cuales tres se corresponden con las dimensiones clave del estudio: 1) Percepciones sobre los aprendizajes musicales y digitales alcanzados; 2) Valoración de la utilidad pedagógica de las herramientas empleadas; 3) Disposición hacia su implementación futura en la práctica docente

El bloque restante, de carácter introductorio, recogía información general sobre el perfil musical y tecnológico del alumnado.

En total, el instrumento constó de 27 preguntas, distribuidas en los siguientes apartados: Bloque I. Preguntas generales (6 ítems): edad, formación musical previa, familiaridad tecnológica y relación personal o académica con la música; Bloque II. Percepción de aprendizajes musicales y tecnológicos alcanzados (11 ítems): conocimientos previos, habilidades adquiridas, dificultades encontradas, comparaciones entre herramientas y percepción de competencias; Bloque III. Implicaciones didácticas atribuidas (5 ítems): valoraciones sobre el uso de las TIC para la enseñanza musical en Infantil, ventajas, limitaciones, y elementos percibidos como más interesantes; Bloque IV. Posible implementación en la futura práctica docente (4 ítems): intención de uso, condiciones necesarias, sugerencias de mejora formativa y cambios en la percepción sobre la enseñanza de la música.

Con el fin de garantizar su fiabilidad el cuestionario fue sometido de antemano a un proceso de validación por juicio de expertos, en el que participaron tres docentes universitarias con ex-

periencia en Didáctica de la Música, competencias digitales y diseño de instrumentos de investigación cualitativa. Esta revisión permitió mejorar la claridad de las preguntas, su adecuación a los objetivos del estudio y su pertinencia contextual.

Las respuestas recogidas fueron codificadas mediante el software ATLAS.ti, dada su capacidad para manejar volúmenes de datos textuales y generar evidencias replicables en estudios de corte cualitativo. La técnica de análisis siguió una lógica de codificación temática inductiva, en la que los significados fueron emergiendo progresivamente del contenido de las respuestas. En una primera fase, se identificaron unidades de sentido relevantes; en una segunda fase, se agruparon en códigos iniciales; posteriormente, estos se organizaron en familias temáticas coherentes con los objetivos de investigación. Esta estrategia interpretativa permitió captar tanto las tendencias generales como las voces divergentes, reconociendo matices, contradicciones y recurrencias significativas. Aunque el proceso de codificación y análisis fue llevado a cabo por una única investigadora, se atendió cuidadosamente a criterios de coherencia interna y transparencia en la construcción y agrupación de códigos. La naturaleza exploratoria del estudio y su alcance no requirieron la aplicación de técnicas de validación cruzada o triangulación externa pero la sistematicidad en el uso del software y la fidelidad a las respuestas textuales permiten considerar que se ofrece una representación fiable y comprensiva de las percepciones del alumnado.

5. RESULTADOS

El análisis cualitativo de las respuestas al cuestionario permitió organizar la información en torno a seis dimensiones temáticas principales, derivadas de la agrupación de familias de códigos utilizadas en la codificación con ATLAS.ti. Estas dimensiones se relacionan de forma lógica con las tres áreas de indagación formuladas en el instrumento: los aprendizajes percibidos (musicales y digitales), la valoración del uso didáctico de las TIC, y las intenciones de aplicación futura en contextos reales.

La primera dimensión, “Competencias desarrolladas”, recoge los conocimientos y destrezas adquiridos por el alumnado tanto en el plano técnico como musical y expresivo, y se vincula directamente con los conocimientos adquiridos. La segunda, “Dificultades encontradas”, aborda los retos técnicos, conceptuales y pedagógicos experimentados, y complementa la anterior al matizar el proceso formativo. La tercera dimensión, “Expectativas formativas y conocimientos previos”, permite comprender la evolución desde una escasa preparación inicial hacia una disposición positiva al aprendizaje tecnológico-musical. La cuarta dimensión, “Percepciones sobre la aplicación docente”, agrupa valoraciones sobre el potencial didáctico de las herramientas digitales. La quinta, “Inclusión, diversidad e infraestructura”, recoge preocupaciones sobre la aplicabilidad real de las propuestas en los centros escolares del contexto actual. La sexta, “Impacto en la formación y proyección docente”, expresa cambios en la actitud, la motivación y el repertorio metodológico del alumnado, y se relaciona con las intenciones de aplicación futura (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones temáticas emergentes del análisis.

Nº	Dimensión	Descripción breve	Relación con las áreas de indagación
1	Competencias desarrolladas	Conocimientos y destrezas adquiridos, tanto técnicos como musicales y expresivos.	Aprendizajes percibidos
2	Dificultades encontradas	Retos técnicos, conceptuales y pedagógicos experimentados durante el proceso.	Aprendizajes percibidos
3	Expectativas formativas y conocimientos previos	Nivel inicial de alfabetización musical-tecnológica y disposición hacia el aprendizaje.	Aprendizajes percibidos
4	Percepciones sobre la aplicación docente	Valoración del potencial pedagógico de las TIC en el aula de Infantil.	Uso didáctico de las TIC
5	Inclusión, diversidad e infraestructura	Condiciones de aplicabilidad real, accesibilidad y barreras estructurales en los centros.	Uso didáctico de las TIC
6	Impacto en la formación y proyección docente	Cambios en actitudes, motivación y repertorios metodológicos del alumnado.	Aplicación futura

Esta organización temática ha guiado la presentación e interpretación de los resultados que se detallan a continuación.

5.1. Competencias desarrolladas

El análisis de las respuestas del alumnado revela una notable diversidad en los aprendizajes adquiridos a lo largo de los proyectos, que abarcaron tanto dimensiones técnicas como expresivas y musicales. Si bien algunos participantes afirmaron no haber desarrollado competencias nuevas, la mayoría destacó avances significativos en el manejo instrumental de las aplicaciones, así como en la integración creativa de lo visual, lo narrativo y lo sonoro.

Las destrezas digitales básicas se fortalecieron, particularmente con herramientas como Canva y PowerPoint. Los estudiantes señalaron haber adquirido "agilidad", haber "aprendido a utilizar la aplicación", y emplearon expresiones como "mejorar en hacer presentaciones" o hacerlas "más bonitas". Ello refuerza la idea de que estas plataformas facilitan una capacitación autónoma, progresiva y atractiva que supone una mejora en el diseño de recursos didácticos sin olvidar la dimensión estética. Otro aspecto relevante con estas aplicaciones fue la adquisición de habilidades de coordinación audiovisual, que resulta especialmente importante para la sincronización de música e imagen necesaria en la elaboración de musicovigramas o cuentos sonoros. En este sentido, se describieron aprendizajes como "cuadrar la música con los elementos que van saliendo" o "cuadrar las imágenes con el audio y programar las transiciones", que indican una interiorización de lógicas multimodales aplicables a la didáctica de la música.

En el ámbito musical, se constataron adiestramientos relevantes vinculados a la creación, escritura, lectura y edición de partituras con MuseScore. Varios alumnos declararon, por un lado, haber aprendido a "crear partituras y aprender a leerlas", "añadir notas y editarlas" y gestionar elementos complejos como "la velocidad del tiempo". Por otro lado, algunas respuestas resal-

taron la posibilidad de componer de forma personal, como muestra la aseveración que subraya "la capacidad de generar mis propias composiciones musicales, desarrollando la imaginación". Estas afirmaciones dan cuenta de una apropiación progresiva del lenguaje musical, mediada por el entorno digital y el mejoramiento de competencias expresivas y de la inventiva.

Finalmente, muchas contestaciones señalaron indistintamente de las herramientas utilizadas, el desarrollo de competencias mixtas que integran saberes procedentes de distintos dominios: "musicales y digitales" o "artísticas y digitales". Esta transversalidad formativa, especialmente pertinente para el contexto de Educación Infantil, revela la potencialidad de estos proyectos para articular enseñanzas complejas a través del uso pedagógico de las TIC.

5.2. Dificultades encontradas

Los testimonios de los estudiantes evidencian, junto con los saberes incorporados, numerosas dificultades vivenciadas durante las actividades que abarcaron tanto aspectos técnicos –vinculados al manejo de las herramientas– como pedagógicos, asociados a su implantación en la etapa infantil.

En el plano técnico, MuseScore aparece como la aplicación que más resistencia genera percibiéndose como "poco intuitiva", "difícil" o la que conlleva un desafío general en "todo". La escasa familiaridad previa con programas de notación musical digital acentúa esta sensación generando frustración en algunos casos: "no eran suficientes [mis conocimientos] para entender determinados apartados". Tanto cuestiones específicas como "editar una partitura", "meter sonidos", "cuadrar las notas y tiempos", "cuadrar letra y melodía " y "añadir otras voces" como las que aluden a errores que obligaban a "borrar todo y empezar" entorpeciendo el flujo de trabajo, son mencionadas repetidamente como retos complejos que requerían acompañamiento. Estas experiencias ponen de manifiesto la necesidad de formar al futuro profesorado no solo en el uso instrumental de estos softwares, sino en estrategias de planificación y resolución de problemas dentro de entornos digitales de esta índole.

5.3. Expectativas formativas y conocimientos previos

La mayoría de los participantes (91%) afirmó no contar con educación o bagaje musical precedente pero sí cierta familiaridad con el empleo de aplicaciones digitales.

Sin embargo, el análisis muestra un alto grado de desconocimiento sobre recursos tecnológicos aplicados a la música, en este caso MuseScore. Predominan afirmaciones como "no tenía conocimientos previos", "ninguno" o "no me sabía ninguna", lo que indica una baja alfabetización tecnológico-musical antes de afrontar los proyectos. En contraste, se demuestra un uso frecuente de herramientas como PowerPoint o Canva, lo que sugiere cierta familiaridad con plataformas más visuales, pero siempre en contextos no musicales.

Las expectativas iniciales del alumnado eran, en su mayoría, favorables a la capacitación en nuevas competencias musicales digitales. Muchos expresaron su interés en "aprender a mezclar música", "realizar melodías más elaboradas" o "crear musicogramas más complejos", reflejando un deseo de explorar la creación sonora y el diseño gráfico-musical desde una perspectiva aplicada.

Esta combinación entre desconocimiento e interés refuerza el valor de la inclusión de las TIC en los planes de instrucción universitaria como experiencia fundacional en el ámbito de los softwares musicales u orientados a esa área, permitiendo a muchos estudiantes su primer contacto significativo con estas tecnologías o un replanteamiento de las ya adquiridas.

5.4. Percepciones sobre la aplicación docente

La mayoría de los alumnos manifestó una disposición positiva hacia el empleo de soportes digitales en la enseñanza musical en Educación Infantil, siempre que su implementación esté mediada por el docente y se contextualice adecuadamente. Se valoraron especialmente las posibilidades de visualización de contenidos musicales, el diseño de materiales personalizados, la dinamización del aprendizaje y el fomento de la creatividad.

Varios participantes subrayaron la potencialidad para generar intervenciones atractivas, variadas, interactivas y que generen enseñanzas a largo plazo: "Sí, ya que se pueden crear numerosos recursos como los cuentos sonoros", "Podemos crear mayor contenido y actividades e incluso hacer a los niños partícipes", "Es más dinámico y ayudará a un aprendizaje más duradero". No obstante, se realizaron distinciones importantes entre la utilidad de Canva –que es ampliamente valorada por su versatilidad y facilidad de uso– y MuseScore – que suscita más reservas–: "Canva sí, MuseScore no" o "los materiales creados con Canva sí que pueden resultar útiles; con MuseScore no lo tengo tan claro".

Por otra parte, varias respuestas ponen de relieve la capacidad de "representar la música visualmente", por lo que la función representacional de aplicaciones que favorecen el acceso a conceptos abstractos como ritmo, forma o intensidad implica un atractivo importante y es bien considerada para la adquisición de conocimientos musicales.

Sin embargo, en términos didácticos se plantea una crítica a la idoneidad de estos soportes para Educación Infantil expresando preocupación acerca de la sobreexposición tecnológica en edades tempranas: "las TIC no son recomendadas para antes de los seis años", "puede ser una distracción para ellos", "se distraen más fácil", "no es para Infantil". Asimismo, se añaden dudas sobre su carácter poco manipulativo o sensorial, lo que genera tensión con el resto de abordajes que requiere esta etapa y se entiende como algo que puede limitar la interacción significativa con los elementos curriculares, como indica la respuesta: " no es algo tan manipulativo".

Estos inconvenientes evidencian la necesidad de una integración graduada y consciente de las TIC en la formación docente, que atienda la adecuación pedagógica a las características evolutivas de la primera infancia.

5.5. Inclusión, diversidad e infraestructura

Las respuestas recogen una preocupación creciente sobre la necesidad de elaborar intervenciones digitales accesibles e inclusivas observando, por ejemplo, la posible exclusión de alumnado con discapacidad visual o auditiva: "los niños con alguna discapacidad van a sentirse apartados". Ello remite a la pertinencia de contemplar criterios de accesibilidad al proponer actividades musicales a través de las TIC.

Asimismo, se identifican barreras estructurales vinculadas a la capacitación docente y a la infraestructura disponible en los centros educativos. Aunque algunos estudiantes refieren los

avances logrados en determinados escenarios, la mayoría manifiesta carencias formativas en el profesorado y desigualdades entre centros que impiden aprovechar enteramente las TIC: “hay herramientas TIC y a veces en exceso, pero lo más importante es que los profesionales sepan sacar partido”.

Estas observaciones subrayan que la incorporación efectiva de las TIC requiere no solo recursos, sino también estrategias educativas institucionales que preparen a los docentes para un uso pedagógico asequible y que atienda a la diversidad.

5.6. Impacto en la formación y proyección docente

El impacto de los ejercicios en la proyección docente del estudiantado ha sido notable, generando transformaciones en su percepción, motivación y repertorio metodológico. Se observa un cambio hacia una visión más creativa, lúdica y motivadora de la enseñanza musical mediada por TIC y un reconocimiento del valor de estas herramientas, destacando que ahora consideran posible enfoques más dinámicos: “La enseñanza de la música es mucho más interesante a través de esta manera de trabajar” o “puede hacerse más motivador el aprendizaje musical”.

Esta nueva mirada se traduce en una intención generalizada de aplicar los saberes obtenidos en contextos escolares reales, aunque con reservas en relación con MuseScore, considerada “demasiado difícil”; si bien reconocen su utilidad como software para el diseño docente, aunque no para su uso directo por parte del alumnado.

Desde esta perspectiva, los proyectos ejecutados han generado un cambio significativo en la percepción del alumnado, ampliando sus recursos metodológicos, su seguridad y su disposición hacia la innovación didáctica con tecnologías digitales.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto la relevancia formativa que implica la inserción de aplicaciones digitales aplicadas a la música en los planes de estudio de los futuros maestros de Educación Infantil. A través de experiencias prácticas basadas en la realización de proyectos con MuseScore, Canva y PowerPoint, el alumnado participante ha aumentado sus competencias musicales, tecnológicas y creativas, superando variados desafíos técnicos y pedagógicos, y reconfigurando su visión sobre la enseñanza de esta disciplina en etapas tempranas.

Este hallazgo se alinea con estudios precedentes que subrayan el potencial de los proyectos digitales en ámbitos educativos para desarrollar simultáneamente habilidades digitales y musicales, especialmente en estudiantes sin formación previa especializada. Así, Murillo-Ribes et al. (2018) señalan mejoras significativas en las percepciones competenciales, la motivación hacia la enseñanza musical y la apropiación de herramientas digitales al trabajar con aplicaciones como Soundcool en entornos colaborativos; y en la misma línea, Prendes et al. (2010) evidencian que, incluso en alumnado con baja competencia inicial, una aproximación situada y experiencial favorece un aprendizaje que integra factores técnicos, pedagógicos y expresivos.

En el presente estudio se ha constatado que los instrumentos digitales facilitan aprendizajes musicales significativos incluso en perfiles generalistas. La composición y edición de partituras con MuseScore y la producción de materiales audiovisuales atractivos con PowerPoint y/o Canva, han consistido en aspectos clave para la adquisición de saberes integrados; suponiendo

una alfabetización tanto musical como digital con fines didácticos. El enfoque basado en la creación y en la resolución de retos ha permitido no solo la adquisición de habilidades técnicas, sino también la activación de procesos reflexivos y pedagógicos. En este sentido, los resultados coinciden con las aportaciones de Alcázar (2008), quien defiende un modelo de enseñanza musical centrado en la invención, la experimentación y la experiencia estética mediada por la tecnología como vía de acceso a aprendizajes complejos y contextualizados.

Asimismo, estas experiencias han modificado positivamente la percepción del alumnado sobre el abordaje de la música en Infantil gracias a la diversificación de recursos y las posibilidades innovadoras y motivadoras que suponen el empleo de las TIC. Esta transformación en la postura docente se vincula con lo señalado por Cuervo et al. (2022), quienes destacan que este tipo de prácticas fomenta una concepción más activa, interdisciplinar y crítica del papel de la música y la tecnología en la educación. Ello contribuye a una reconstrucción de la identidad profesional del futuro maestro.

No obstante, también se han identificado desafíos que deben ser tenidos en cuenta. El desconocimiento inicial y la complejidad técnica de programas como MuseScore, las dudas sobre la idoneidad de las aplicaciones tecnológicas para la impartición de materias en edades tempranas o la apreciación sobre las limitaciones estructurales en los centros escolares, son factores que podrían dificultar su implementación real. En este sentido, los datos se encuentran acorde a lo planteado por otros investigadores que señalan que el discurso favorable a la innovación con TIC no siempre se traduce en una implementación efectiva en las prácticas educativas, lo que evidencia una brecha entre los enfoques propuestos y su aplicación real en las aulas (Meneses et al., 2014; Serrano, 2017).

Esta divergencia entre, por un lado, los aportes que las TIC brindan al desarrollo profesional del propio docente y su perspectiva para el ejercicio en el aula; y, por otro, los obstáculos para su aprendizaje y adopción en la práctica, hace patente la necesidad de repensar los planes de formación inicial de profesorado. A tal efecto, un incremento de la carga horaria dedicada a la capacitación en el manejo de instrumentos informáticos enfocados a la acción educativa que permita la exploración de softwares concretamente musicales, o de materias de este último ámbito que proporcionen suficiente espacio para abordar contenidos digitales; se esboza como una posible solución que compense este desbalance.

Finalmente, es necesario señalar las limitaciones del estudio: su carácter exploratorio y su circunscripción a una única situación académica limitan la generalización de los resultados; y la base de los datos centrada en autopercepciones del alumnado puede contener sesgos de valoración a considerar con cautela. Por este motivo, es conveniente continuar explorando de manera sistemática y comparativa en futuras investigaciones el impacto que los enfoques curriculares, metodológicos e institucionales de distintos grados y universidades tienen en la adquisición de competencias musicales y digitales e inciden en la práctica profesional real.

REFERENCIAS

Alcázar, A. J. (2008). Pedagogía de la creación musical: fundamentos, aportaciones. En Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (Ed.), *La competencia artística: creatividad y apreciación crítica* (pp. 25-42). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.

Alcázar, A. J. (2013). Seis invitaciones para una educación musical creativa. En J. Gustems (Ed.), *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos* (pp. 16-31). Dinsic.

Cózar Gutiérrez, R., De Moya Martínez, M. V., Hernández Bravo, J. A. y Hernández Bravo, J. R. (2015). TIC, estilos de aprendizaje y competencia musical en los estudios de grado de maestro. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 12*, 73-85. https://doi.org/10.5209/rev_RECIEM.2015.v12.47752

Cuervo, L., Bonastre, C. y García, D. (2022). Tecnología digital en la educación musical infantil. *Praxis & Saber, 13*(32), e13201. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.13201

Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar, 23*, 17-23.

Galera Núñez, M. del M. y Mendoza Ponce, J. (2011). Tecnología musical y creatividad: Una experiencia en la formación de maestros. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación), 28* (diciembre), 24-36.

Guerrero Valiente, J. L. (2014). Evaluando actitudes y usos de las TIC del profesorado de música de educación secundaria. *Revista Internacional de Educación Musical, 2*, 10-23. https://doi.org/10.12967/RIEM-2014-2

López Palacios, J., Bravo Marín, R. y De Moya Martínez, M. V. (2022). Una experiencia audiovisual para los futuros maestros de Educación Musical. *Popular Music Research Today, 4*(1), 143-162. https://doi.org/10.14201/pmrt.29219

Meneses, J., Fàbregues, S., Jacovkis, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2014). La introducción de las TIC en el sistema educativo español (2000-2010): Un análisis comparado de las políticas autonómicas desde una perspectiva multinivel. *Estudios sobre Educación, 27*, 63-90. https://doi.org/10.15581/004.27.63-90

Murillo-Ribes, A., Riaño-Galán, M. E. y Berbel-Gómez, N. (2018). Percepción sobre el uso de 'Soundcool' como propuesta de intervención en la creación sonora y en el desarrollo de competencias docentes. Un estudio exploratorio en la formación inicial del profesorado. *Psychology, Society & Education, 10*(1), 127-146. https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1051

Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Ediciones AKAL.

Peñalba, A. y Blanco García, Y. (2020). Pedagogías creativas y trabajo por proyectos en la formación musical en los Grados de Educación. El caso de la Facultad de Educación de Palencia. *Didacticae, 7*, 57-73. https://doi.org/10.1344/did.2020.7.57-73

Prendes, M. P., Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar, 18*(35), 175-182. https://doi.org/10.3916/C35-2010-03-11

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

Schafer, R. M. (1994). *The soundscape : our sonic environment and the tuning of the world*. Destiny Books.

Serrano, R. M. (2017). Tecnología y educación musical obligatoria en España: referentes para la implementación de buenas prácticas. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 14*, 153-169.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed.). Ediciones Morata.

Capítulo 27. Retos del Trabajo Social ante la soledad estructural. Reflexiones para construir comunidades inclusivas y amigables en contextos de longevidad

José Antonio Rabadán Sánchez
Irene Ramos-Soler
Universidad Alicante (España)

Resumen: La pandemia del COVID-19 ejerció como detonante para hacer visible la soledad que afectaba a las personas mayores, constituyéndose esta como un nuevo reto para las sociedades contemporáneas. Actualmente se evidencia la necesidad de una reinterpretación que trascienda el enfoque individual del fenómeno, para vincular la soledad a determinantes sociales y desigualdades estructurales como la precariedad económica, la desaparición de los lazos sociales y familiares inherentes al proceso de envejecimiento, la discriminación por razones de edad o las deficientes dotaciones de infraestructura social. Las respuestas a la soledad a menudo se han centrado en acotar los síntomas a nivel individual sin abordar estas causas subyacentes. Resulta fundamental empezar a construir un cambio hacia nuevos enfoques comunitarios y preventivos que fortalezcan las conexiones sociales y vuelvan a reconstruir un tejido comunitario que sea compatible con los cambios sociales que ha traído el siglo XXI. En este contexto, la construcción de ciudades amigables que faciliten conseguir el bienestar, la participación real y el reconocimiento de las personas mayores es uno de los retos y oportunidades que pueden constituir un eje vertebrador para el trabajo social, permitiendo el diseño e implementación de estrategias que aborden este problema social emergente.

Palabras clave: soledad estructural, personas mayores, trabajo social, intervención comunitaria, ciudades amigables

Abstract: The advent of the novel Coronavirus (SARS-CoV-2) pandemic has served to underscore the prevalence of loneliness among the elderly population, thereby establishing a novel challenge for contemporary societies. However, there is a need for a reinterpretation that transcends the individual approach to the phenomenon, to link loneliness to social determinants and structural inequalities such as economic precariousness, the disappearance of social and family ties inherent to the ageing process, age discrimination or the deficient provision of social infrastructure. In addressing the issue of loneliness, responses have historically concentrated on the identification of symptoms at the individual level, neglecting to tackle the underlying causes. It is imperative to initiate a transition towards novel community and preventive approaches that fortify social connections and reconstruct a community fabric that is congruent with the social transformations that the 21st century has engendered. In this context, the construction of friendly cities that facilitate the well-being, real participation and recognition of older people is one of the challenges and opportunities that can constitute a backbone for social work, enabling the design and implementation of strategies that address this emerging social problem.

Keywords: structural loneliness, older people, social work, community intervention, age-friendly cities

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la soledad de las personas mayores ha emergido como una de las principales preocupaciones sociales, sanitarias y políticas del siglo XXI en los países con altos índices de envejecimiento, como es el caso de España. A pesar de su creciente visibilidad, este fenómeno es reducido a menudo a una vivencia emocional, subjetiva o situación personal cuando en realidad se puede percibir cada vez con mayor fuerza como un fenómeno estructural. El éxito del envejecimiento demográfico de muchos países desarrollados también ha venido acompañado de una progresiva transformación de los modelos tradicionales familiares, la urbanización acelerada y la progresiva desaparición de los vínculos sociales, familiares y comunitarios.

El crecimiento sostenido de este fenómeno ha motivado que la soledad sea reconocida como un problema de salud pública por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021). En este sentido, la revisión metaanalítica realizada por Holt-Lunstad et al. (2010), que integró los resultados de 148 estudios con una muestra de más de 300.000 participantes, concluyó de forma contundente que las relaciones sociales sólidas son un predictor significativo de la supervivencia. En concreto, indica que las posibilidades de supervivencia se incrementan en un 50% entre quienes cuentan con vínculos sociales fuertes y que el impacto sobre la salud de las relaciones sociales es comparable, e incluso superior en algunos casos, al de otros factores clínicos como el tabaquismo, la obesidad o el sedentarismo.

En este contexto, la pandemia del COVID-19 actuó como catalizador y amplificador de esta soledad estructural. El confinamiento y la desconexión de los sistemas familiares comunitarios e institucionales impactaron con especial crudeza en las personas mayores, muchas de las cuales se vieron forzosamente privadas de los apoyos tanto formales como informales. En 2020, cerca de 4,8 millones de personas vivían solas en España y gran parte de ellas eran mayores de 65 años, lo que agravó la vulnerabilidad y el aislamiento social durante esta crisis social y sanitaria (Ruiz-Callado et al., 2023). Por tanto, la soledad en la vejez no puede seguir considerándose un asunto privado o de enfoque individual, sino como un fenómeno social que interpela directamente a las actuales políticas públicas y modelos de convivencia. Esta tendencia se enmarca en una tendencia demográfica donde se muestra el crecimiento acelerado de los hogares unipersonales, especialmente entre la población mayor de 65 años.

Esta profunda transformación en la estructura de los hogares en España se refleja en la proyección realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2024), que ofrece unos datos dignos de reflexión y estudio. La población española experimentó un crecimiento del 43,3% entre 1970 y 2024, y se estima que alcanzará los 53,3 millones en el año 2039. Acompañando a este proceso de crecimiento demográfico, se observa una tendencia acelerada hacia la individualización residencial: los hogares unipersonales se multiplicaron por más de ocho entre 1970 y 2024, pasando de 660.000 hogares a 5,4 millones y seguirán creciendo hasta los 7,7 millones en 2039. Resulta significativo el incremento de personas que viven solas, que ha pasado de suponer tan solo el 1,9% en 1970 al 11,1% de 2024 (Observatorio Demográfico CEU-CEFAS, 2024), proyectándose al 14,3% para 2039. Al analizar la Tabla 1 según el número de hogares unipersonales, los resultados también son llamativos: del 7,5% de 1970, al 28,0% de 2024 y estimándose que alcanzará el 33,5% en el 2039. Estos datos anticipan que una de cada tres personas vivirá sola en España dentro de 15 años. Si bien vivir solo no implica necesariamente

sentir soledad, el estudio CRECE realizado por Cruz Roja Española y Fundación Iseak (2024) refiere que esta circunstancia aumenta notablemente las posibilidades de sentir soledad en comparación con las personas que viven en pareja o con familiares.

Tabla 1. Evolución de la población y hogares unipersonales en España: análisis longitudinal 1970-2039.

Característica	1970	2024	2039 (Proyección)
Población total del país	34.040.000	48.797.000	53.268.297
Número de hogares unipersonales	660.000	5.433.969	7.708.869
Número total de hogares	8.854.000	19.310.776	23.001.927
Porcentaje de la población viviendo sola	1,9%1	11,1%	14,3%
Porcentaje de hogares unipersonales sobre el total	7,5%1	28%1	33,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio Demográfico CEU-CEFAS (2024) y del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2024), *Proyección de hogares 2024-2039. La soledad en España.*

Al aproximar estos datos a la población mayor de 65 años, las cifras adquieren una dimensión crítica. El envejecimiento en España donde el número de personas mayores de 65 años ya ha superado los 10 millones en este año 2025 (20,8% de la población total), se incrementará a más de 14 millones (28,0%) en 2039. Es aquí donde la estadística convierte a la soledad de este grupo etario en un reto de primera magnitud. El éxito del proceso de envejecimiento obtenido en España se refleja en una de las mejores esperanza de vida al nacimiento de todo el mundo de 83,7 años en promedio, con 86,3 años para las mujeres y 81,1 años para los hombres (INE, 2025). Sin embargo, este logro se ve tensionado por otros procesos sociales paralelos desestructurantes como el de la individualización residencial, los divorcios de la generación del baby boom, la reducción de la fertilidad o la feminización de la viudedad que favorecen el aislamiento social y la soledad de las personas mayores, sobre todo de las más longevas. En 2018, Gené y Badía señalaron que el 36,8% de las personas mayores de 65 años vivían solas, y el INE (2020) informaba que este porcentaje ascendía al 64,1% entre las personas mayores de 85 años. Se prevé que esas cifras se verán incrementadas exponencialmente en las próximas décadas a la luz de las previsiones demográficas de envejecimiento. La Tabla 2 permite comparar el número de hogares unipersonales entre personas mayores de 65 años según su estado civil (INE, 2020) destacando el gran número de mujeres viudas que viven solas, lo que señala la feminización de la viudedad y su fuerte vinculación con la soledad estructural en este grupo.

Tabla 2. Número de hogares unipersonales según sexo, edad y estado civil.

Mayores de 65 años	Soltero/a	Viudo/a	Separado/a	Divorciado/a
Hombres	180,9	248,7	39,8	83,7
Mujeres	185,4	1115,9	46,1	115,6

Nota: Unidades: miles de hogares unipersonales
Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2020

El estudio CRECE realizado por Cruz Roja y Fundación Iseak (2024) aporta unos matices relevantes para comprender la detección y prevalencia del fenómeno de la soledad en personas mayores. Al medir la soledad a través de la escala De Jong Gierveld Loneliness Scale (DJGLS) la prevalencia se establece en el 40% en el tramo de edad de 60 a 70 años, en el 37% en el de los 70 y 80 años y asciende al 49% en el de más de 80 años. Sin embargo, el mismo estudio refiere que al realizar la pregunta de forma directa sobre si se siente solo o sola por tener menos relación o apoyo del deseado, los porcentajes bajan hasta el 7% en el tramo de 60 a 70 años y al 5% en los tramos etarios superiores. Como se puede apreciar, existe una gran variabilidad entre la soledad declarada (pregunta directa) y la no declarada (detectada a través de la escala DJGLS). El sentimiento de vergüenza, culpa y fracaso están fuertemente arraigados al de soledad en las personas mayores, sobre todo en aquellas que tienen familia. El estigma asociado a la soledad es un factor clave para poder explicar esta disonancia: las personas mayores evitan reconocer su situación de soledad por temor a ser percibidas como personas que han fracasado y han sido abandonadas por su entorno familiar y social. Como consecuencia, esta soledad no declarada se convierte en una soledad invisible, dificultando aún más el abordaje desde los servicios sociales y sanitarios. En este contexto, el trabajo social debe asumir un papel central para buscar soluciones integrales que aborden tanto el estigma como la complejidad de esta problemática, promoviendo entornos amigables, la activación de redes de apoyo comunitario y el diseño de políticas públicas que apuesten por el bienestar relacional.

Este trabajo propone una revisión del fenómeno de la soledad en personas mayores desde una perspectiva estructural que supere el enfoque individual del problema, analizando factores de riesgo que la originan y perpetúan, así como nuevas respuestas desde el trabajo social adecuadas a una sociedad subyugada a la modernidad líquida del siglo XXI (Bauman, 2003). Además, se presta especial atención a los retos que enfrentan las ciudades y las comunidades en esta nueva era, así como a su aspiración de convertirse en entornos verdaderamente inclusivos y amigables con las personas mayores.

2. DESARROLLO

2.1. La soledad como fenómeno estructural

Tradicionalmente, la soledad se ha abordado desde un enfoque individual y psicológico, pero cada vez gana más fuerza la necesidad de su abordaje desde una perspectiva estructural (Fernández-Roses et al., 2024). Esta mirada permite comprender que la soledad es el resultado de un conjunto de cambios sociales y culturales acelerados al que hemos asistido en las últimas décadas. Estos cambios se manifiestan cada vez más en la pérdida de apoyos sociales y familiares, vecinales y comunitarios de las personas mayores (CENIE, 2024). Desde esta perspectiva, no hablamos solo de personas que "están" o se "sienten" solas, sino de un entramado complejo de factores sociales, económicos y culturales que contribuyen a ese aislamiento social y a la soledad. Por tanto, la soledad estructural es el resultado de procesos sociales amplios y persistentes que condicionan la vida de las personas mayores (Gené-Badia et al., 2018). Se configura como una vivencia impuesta que se genera en los nuevos escenarios sociales contemporáneos actuales, como consecuencia de la organización social y no tan atribuible a la capacidad relacional

o psicológica de las personas. En este sentido, su origen no radica en déficits personales, sino en dinámicas estructurales que erosionan los vínculos sociales y familiares, los comunitarios y limitan las posibilidad de participación social.

El cambio de mirada ha sido reforzado por las aportaciones de la gerontología crítica y los estudios sobre desigualdad en la vejez. Diversas investigaciones (Fundación ONCE, 2024; Fundación ISEAK Cruz Roja 2025) muestran que la soledad es más frecuente en mujeres mayores, con bajo nivel educativo, viudas, con problemas de salud crónicos, bajo nivel económico y sin acceso regular a actividades comunitarias. Factores como la situación de dependencia, la pérdida del estatus y el rol social o la disminución de redes de apoyo social y familiar adquieren un papel determinante en el riesgo de sufrir la soledad. Mención y estudio aparte merece la brecha digital, que se ha convertido en un factor clave de exclusión social en la vejez. Según la Fernández y De la Fuente (2024) esta brecha constituye hoy uno de los principales obstáculos para la integración y participación de las personas mayores en la sociedad digital. Ante este panorama, cabe preguntar ¿cómo va a influir la inteligencia artificial en la inclusión o exclusión social de las personas mayores en los próximos años?

2.2. El impacto de la soledad en la salud

Durante las últimas décadas, numerosos estudios han mostrado que la soledad es un factor de riesgo para la salud tanto física, mental como funcional. Entre ellos cabe destacar los estudios de Holt-Lunstad y colaboradores (Holt-Lunstad et al., 2010; Holt-Lunstad et al., 2015; Holt Lunstad, 2023). El metaanálisis realizado por Holt-Lunstad et al. (2015), con una muestra de más de tres millones de personas, indicaba que la soledad aumenta el riesgo de muerte prematura en un 26%, independientemente de la edad, el género o el estado de salud. Otro estudio previo de la misma autora (2010) refería uno de los datos más citados en la literatura científica sobre esta temática, al establecer que el impacto de la soledad sobre la salud equivale a fumar quince cigarrillos al día.

En la misma línea, John Cacioppo y su equipo (Cacioppo et al., 2015; Cacioppo y Cacioppo, 2018) consideran que la soledad es un "estresor crónico" que hace que se activen varias respuestas fisiológicas prolongadas, aumentando también el nivel de inflamación sistémica y alterando la autorregulación emocional y provocando condiciones donde es más probable el desarrollo de trastornos depresivos y de ansiedad.

Estos datos van en consonancia con los resultados del metaanálisis de Rico-Uribe et al. (2018), realizado sobre 35 artículos científicos que incluían a 77.220 participantes. Sus conclusiones señalas que la soledad percibida se asocia con una mayor incidencia de enfermedades cardiovasculares, deterioro cognitivo acelerado y consumo excesivo de servicios sanitarios. Igualmente el metaanálisis realizado por este equipo reveló que el riesgo de mortalidad por cualquier causa aumenta en un 22% en las personas que se sienten solas.

Por tanto, la soledad no solo se percibe una problemática ética o social sino también como un problema de salud pública. La falta de vínculos sociales en edades avanzadas actúa como un factor de riesgo y fragilidad relacional, dificultando el mantenimiento de la autonomía, el bienestar subjetivo y la calidad de vida. El reconocimiento de estos efectos ha llevado a organismos internacionales como la OMS (2021) a declarar la soledad como una prioridad global de salud pública.

2.3. El trabajo social ante la soledad: del enfoque paliativo al enfoque preventivo y relacional

Durante décadas, la intervención ante la soledad, identificada como un problema de salud global, ha estado dominada por modelos de intervención asistencialistas (Ruiz Trascastro, 2019) y por propuestas centradas en los principios del envejecimiento activo para abordarla. También es habitual a la hora de abordarla la creación de proyectos orientados a suplir ausencias a través de llamadas telefónicas, visitas, acompañamiento y participación del voluntariado más que en transformar estructuras. Estas actuaciones son necesarias y pueden ofrecer alivio puntual, pero ante la magnitud y la aceleración del fenómeno es necesario reivindicar un cambio de paradigma para proporcionar respuestas más eficientes.

El trabajo social plantea este cambio para proponer un enfoque que supere la lógica reparadora a uno preventivo y relacional, comprendiendo la soledad como un fenómeno estructural vinculado a causas sociales, económicas, urbanísticas, de género y tecnológicas, especialmente a la irrupción de las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRIC) que debilitan los tradicionales lazos comunitarios (Arroyo, 2023). Para una intervención integral es necesario abordar tres principios clave.

El primero de ellos se centra en la detección precoz del aislamiento social y de la soledad, sobre todo de la soledad crónica (aquella que permanece más de dos años). El trabajo social debe asumir el reto de esta detección precoz en personas mayores, con especial atención a las personas más longevas o con factores de vulnerabilidad acumulada (mujeres viudas, menores ingresos económicos, menor nivel educativo, etc.). Para ello se hace necesaria la introducción de escalas validadas científicamente que detecten estos fenómenos entre los instrumentos del trabajo social. Evidentemente, también se debe complementar estos cuestionarios con técnicas cualitativas para una comprensión holística del fenómeno y su impacto en la calidad de vida (Cruz Roja Española & Fundación ISEAK, 2024).

En segundo lugar, se plantea el reto de la reactivación de redes comunitarias dentro de un nuevo modelo de sociedad líquida cuya característica principal es la fragilidad, inestabilidad y temporalidad de las relaciones personales, marcadas por vínculos cada vez más volátiles y menos comprometidos (Bauman, 2003). Ante este reto surgen las siguientes incertidumbres: ¿cómo poner en valor la importancia del capital social humano y la infraestructura social, en un contexto marcado por la extraordinaria tendencia hacia la individualización y el aislamiento? Todo hoy en día parece orientado a una vida cada vez más autosuficiente, digitalizada y solitaria, donde depender de alguien es una debilidad y la conexión humana prescindible. Lo común se disuelve y el riesgo de soledad, ahora sí, se vuelve sólido cuando se trata de personas mayores, especialmente en las edades más longevas.

En este escenario el trabajo social debe asumir el reto de reinventar espacios donde los vínculos humanos sean posibles y tengan sentido dentro de este nuevo contexto relacional y cultural para las personas mayores. Según Zamanillo (2008, citado en Arroyo, 2023, p. 76), "el trabajo social con grupos puede ayudar a las personas a relacionarse o recuperar vínculos perdidos a raíz de la cultura del individualismo, paliando así los efectos perversos de la soledad y de la incertidumbre que conlleva, especialmente en las personas en situaciones de mayor vulnerabilidad".

En tercer lugar, se hace necesario un cambio de narrativa para impulsar un verdadero empoderamiento de las nuevas personas mayores y fortalecer la conciencia sobre su autonomía. Para ello es crucial abordar el estigma asociado a la soledad: una persona mayor que se siente sola se siente fracasada como ser humano. Este cambio de narrativa deberá abordar desde el trabajo social el fuerte estigma asociado a la soledad (Cruz Roja Española & Fundación ISEAK, 2024)), y también a las personas mayores, y promover campañas de marketing social orientadas a la sensibilización, la educación y la concienciación. De la misma forma, la lucha contra el edadismo y la gerontofobia, especialmente la que sufren las mujeres (Ramos y Campillo, 2023), debe valorarse y combatir en un contexto en el que el envejecimiento tiende a ser visto como una carga económica, productiva o sanitaria.

Por todo ello, el trabajo social está llamado a situarse y adaptarse a este nuevo escenario con herramientas renovadas y un compromiso reforzado con lo comunitario y lo solidario, señas de identidad propias de la profesión. La soledad no puede ser abordada sin este papel protagonista del trabajo social que haga del vínculo, la participación y la reconstrucción del tejido social su núcleo de intervención.

2.4. Ciudades y comunidades amigables con las personas mayores: abordando la soledad desde la perspectiva comunitaria

Uno de los marcos que mayor interés despierta para abordar la soledad desde una perspectiva integral es el de las Ciudades y Comunidades Amigables con las Personas Mayores (CCAMP), una iniciativa promovida por la OMS. Este enfoque propone transformar los entornos urbanos para que sean más inclusivos, accesibles y sensibles a las necesidades de una población envejecida. Se basa en ocho áreas estratégicas (Tabla 3), entre ellas el respeto y la inclusión social, la participación social, el acceso a la comunicación y la información, el trabajo y la participación ciudadana y los servicios sociales y sanitarios (OMS, 2007), áreas estratégicas que, en mayor o menor medida, se vinculan directamente o de forma transversal con la protección ante el aislamiento social y la soledad de las personas mayores. Según el estudio realizado por Fernández y De la Fuente (2023) para la Fundación CASER, el diseño urbano no solo organiza el espacio, sino que configura oportunidades de relación social, cuidado mutuo y vida en comunidad, especialmente en edades avanzadas.

Tabla 3. Ciudades y comunidades amigables con las personas mayores: áreas estratégicas

Área estratégica	Descripción
1. Espacios al aire libre y edificios	Incluye accesibilidad, seguridad, diseño urbano y la disponibilidad de espacios verdes.
2. Transporte	Aborda la accesibilidad de los sistemas de transporte público y privado, así como la seguridad vial.
3. Vivienda	Se enfoca en la disponibilidad de viviendas adecuadas, seguras y asequibles, así como en la adaptación de viviendas para personas mayores.
4. Respeto e inclusión social	Promueve la eliminación de barreras sociales, estereotipos y discriminación, fomentando la integración y el respeto por la diversidad.

Área estratégica	Descripción
5. Participación social	Facilita la participación de las personas mayores en actividades sociales y culturales, así como en la toma de decisiones locales.
6. Comunicación e información	Asegura que las personas mayores tengan acceso a información clara y accesible sobre los servicios y recursos disponibles.
7. Trabajo y participación ciudadana	Promueve la participación de las personas mayores en el mercado laboral y en la vida política y social.
8. Servicios Sociales y de la Salud	Incluye el acceso a servicios sanitarios de calidad, prevención, atención domiciliaria y apoyo social integral.

Fuente: elaboración propia a partir de OMS (2007)

La implementación de las CCAPM por parte de las instituciones públicas está generando un impacto positivo al facilitar la movilidad, crear espacios de encuentro, fomentar el envejecimiento activo y promover la corresponsabilidad social. Un impacto que necesitamos medir y comparar para poder identificar aquellas buenas prácticas transferibles o replicables en contextos similares. Apostar por la amigabilidad urbana supone avanzar hacia un modelo de diseño inclusivo que, al mejorar las condiciones de vida para las personas mayores, beneficia directa e indirectamente a toda la población, favoreciendo comunidades más solidarias, conectadas y saludables.

2.5. El reto político: rediseñar el estado social ante la nueva era de la longevidad

El siglo XXI se perfila como el siglo de la longevidad, un fenómeno de primer orden que reclama una profunda revisión de las políticas públicas. El actual modelo de bienestar construido sobre lógicas productivistas y edades cronológicas ya no da respuesta adecuada a la complejidad de los cambios en los ciclos vitales inherentes a la longevidad. Prueba de estos cambios es la manifestación de la soledad con una intensidad mortal en las personas mayores; el "kodokushi" japonés (muerte en soledad) muerte en soledad, ya es un hecho en nuestro país, sin estudios ni estadísticas disponibles todavía que permitan dimensionar este inquietante drama. Reflejo del fracaso colectivo de una sociedad que quebranta la dignidad humana.

La soledad empieza a ocupar un lugar en las agendas públicas a escala nacional, autonómica, provincial y local. Abordar la soledad estructural en el marco del envejecimiento poblacional implica repensar el conjunto de políticas públicas que articulan el bienestar social. No se trata solo de ampliar la oferta de servicios, sino de rediseñar los modelos de convivencia, cuidado y participación en un contexto totalmente distinto, contextos que hacen surgir la pregunta ¿van a ser útiles las políticas públicas del siglo pasado en este contexto?, ¿vamos a ser capaces de entender las nuevas necesidades de las personas mayores para poder diseñar esas políticas? Todo esto parece muy difícil de lograr si no tenemos en cuenta las causas estructurales de la soledad.

En este escenario, el trabajo social puede y debe protagonizar una función clave en la configuración de una nueva arquitectura social orientada a la longevidad, aportando desde la práctica

y experiencia profesional sus conocimientos a las políticas públicas y que estas nuevas políticas puedan dar como resultado una sociedad más inclusiva, relacional y centrada en la comunidad. Ello implica formar profesionales del trabajo social con competencias gerontológicas, diseñar estrategias intersectoriales y reforzar la financiación de programas que aborden las causas profundas de la soledad, no solo sus síntomas.

Como resume la OMS (2023), "afrontar la soledad estructural requiere cambiar la forma en que las sociedades cuidan, conectan y valoran a sus mayores". Este cambio no es solo deseable, es urgente e imprescindible.

3. CONCLUSIONES

La soledad de las personas mayores debe comenzar a abordarse como un fenómeno estructural vinculado a factores sociales, culturales y económicos como la viudedad, el género, la situación de dependencia funcional, el nivel educativo, la pobreza y la brecha digital. Todos estos factores interactúan con entornos poco acogedores y favorecen el aislamiento social y, por ende, la soledad (Fernández-Mayoralas et al., 2021; INE, 2023). Por este motivo, es necesario transitar de modelos paliativos a enfoques preventivos, comunitarios y relacionales (CENIE, 2024). El trabajo social, con una visión integral y un compromiso con la justicia social, resulta clave para el diseño y evaluación de políticas públicas gerontológicas orientadas a comunidades inclusivas y participativas que aborden la soledad de las personas mayores y generen nuevas soluciones para abordarla. En esta dirección la OMS creó en 2007 el concepto de Ciudades Amigables y Comunidades con las Personas Mayores que proporciona un marco para adaptar los entornos urbanos y rurales desde una perspectiva comunitaria e intergeneracional. En definitiva, la soledad estructural representa tanto un reto como una oportunidad para reconfigurar narrativas sobre el envejecimiento y garantizar el bienestar relacional y los derechos de las personas mayores.

REFERENCIAS

Arroyo Alba, M. (2023). Soledad no deseada y salud. Una aproximación desde el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social, 36*(1), 73–81. https://doi.org/10.5209/cuts.82228

Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica

Cacioppo, J. T., & Cacioppo, S. (2018). Loneliness in the modern age: An evolutionary theory of loneliness (ETL). In J. M. Olson (Ed.), Advances in experimental social psychology (pp. 127–197). Elsevier Academic Press

Cacioppo, S., Grippo, A. J., London, S., Goossens, L., & Cacioppo, J. T. (2015). Loneliness: Clinical import and interventions. Perspectives on Psychological Science, 10(2), 238–249. https://doi.org/10.1177/1745691615570616

CENIE. (2024). Informe final sobre la soledad en España: Diagnóstico, estrategias y propuestas de intervención. Centro Internacional sobre el Envejecimiento (CENIE)

Cruz Roja Española & Fundación Iseak. (2024). Percepción y vivencia de la soledad no deseada y respuestas en el ámbito comunitario. Cruz Roja Española & Fundación Iseak.

Demelova, S., Gorjón, L., Martínez Pascual, R. y Sala Mozos, E. (2024). Percepción y vivencia de la soledad no deseada: Respuestas en el ámbito comunitario. Fundación Iseak & Cruz Roja Española.

Fernández Hernández, C. y De la fuente Robles, Y. M. (2023). Envejecimiento y diseño urbano. Luchando por la socialización desde los entornos. Actas de Coordinación Sociosanitaria, (32), Páginas 90-105

Fernández-Mayoralas, G., Rodríguez, V., y Rojo, F. (2021). *Soledad en las personas mayores: Conceptualización, causas, consecuencias e intervenciones*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). https://envejecimientoenred.csic.es/soledad-en-las-personas-mayores/

Fernández-Roses, D., García-Aguña, S., y De Gea, P. (2024). La soledad como fenómeno social y estructural: una reflexión crítica desde la interseccionalidad. Trabajo Social Hoy, 102, 7–20. https://doi.org/10.12960/TSH.2024.0007

Fundación ONCE y Fundación AXA. (2024). *Barómetro de la soledad no deseada en España 2024*.

Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., & Layton, J. B. (2010). Social relationships and mortality risk: A meta-analytic review. PLoS Medicine, 7(7), e1000316. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316

Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science, 10(2), 227–237. doi: 10.1177/1745691614568352

Holt-Lunstad, J., et al. (2023). Our Epidemic of Loneliness and Isolation 2023. The US Surgeon General's Advisory on the Healing Effects of Social Connection and Community

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). *Encuesta continua de hogares 2023*.

Instituto Nacional de Estadística. (2024). Proyección de hogares 2024-2039. INE.

Instituto Nacional de Estadística. (2025). *España en cifras 2025* (Nº INE: 121).

Observatorio Demográfico CEU-CEFAS. (2024). La soledad en España. CEU-CEFAS.

Organización Mundial de la Salud. (2007). *Ciudades globales amigables con los mayores: Una guía*.

Pérez-Ortiz, L. (2020). Soledad en tiempos de pandemia: Reflexiones desde una ética del cuidado. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, (20), 1–15. https://revistas.uva.es/index.php/encrucijadas/article/view/5036

Ramos Soler, I., y Campillo Alhama, C. (2023). Edadismo y género. Presencia y representación de la mujer mayor a través de los medios de comunicación. En R. M. Torres Valdés, L. Arce Chaves, Á. Rodríguez Bravo y N. Montoya Vilar (Coords.), *Resignificación en el ámbito de género; una apuesta por la información, comunicación y educación responsable* (pp. 193–197). Editorial Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente. CENID AC; Editorial de la Asociación Científica para la Evaluación y Medición de los Valores Humanos (AEVA). https://doi.org/10.23913/9786078830282

Rico-Uribe, L. A., Caballero, F. F., Martín-María, N., Cabello, M., Ayuso-Mateos, J. L., & Miret, M. (2018). Association of loneliness with all-cause mortality: A meta-analysis. *PLoS ONE, 13*(1), e0190033. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190033

Ruiz-Callado, R., Jareño-Ruiz, D., Fabregat-Cabrera, M. E., & Penalva-Lorca, M. M. (2023). Ageing and Loneliness in Times of Pandemic: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(7), 5337. https://doi.org/10.3390/ijerph20075337

Ruiz Trascastro, R. R. (2022). Trabajo social y mediación con mayores en situación de aislamiento social y/o soledad en las actuaciones del programa europeo sobre envejecimiento activo y saludable (Tesis doctoral, Universidad de Murcia)

World Health Organization. (2007). Global age-friendly cities: A guide. https://www.who.int/publications/i/item/9789241547307

Chapter 28. Does Timing Matter? Exploring the Impact of Immediate and Delayed Feedback on Arab students' Motivation and Achievement

Reem Qadura Massri
University of Cordoba (Spain)

Abstract: Feedback is a cornerstone of effective teaching, especially within formative assessment, which offers real-time insights to support student learning. In EFL classrooms, feedback fosters motivation, engagement, and language development, crucial for Arab high school students in Israel, who learn English as a fourth language after spoken Arabic, Modern Standard Arabic, and Hebrew. These students face limited opportunities for meaningful language use and are taught through traditional, teacher-centered approaches. This chapter investigates whether the timing of formative feedback, immediate during class or delayed after, affects motivation and achievement. Conducted over four months with 300 Arab students aged 15–18, the action research used validated questionnaires and quizzes to collect data. Findings revealed a strong positive perception of formative feedback across all groups, with no significant difference based on timing. This suggests that the relevance and quality of feedback may be more important than when it is provided in influencing student outcomes.

Keywords: formative assessment strategies, feedback, efl learning, high school, arab students

1. INTRODUCTION

Formative feedback is a vital element in the learning process, offering insight into student progress and guiding both learners and educators in addressing challenges and refining performance. In English as a Foreign Language (EFL) contexts, especially within Arab schools in Israel, maintaining motivation can be difficult due to factors like language anxiety, perceived irrelevance, and limited opportunities for authentic use (Lu et al., 2023; Nicolay & Huber, 2023;). These challenges are intensified for Arab students, who often learn English as a fourth language after spoken Arabic, Modern Standard Arabic, and Hebrew–Israel's official language–leading to diminished motivation and engagement (Amara, 2018). In response, more communicative and responsive pedagogical approaches are needed, particularly those that incorporate formative assessment. Formative assessment provides continuous feedback embedded in everyday instruction, fostering student involvement and improving learning outcomes (Ford & Hewitt, 2020). Strategies such as goal setting, questioning, self and peer assessment, and timely feedback are shown to positively influence learner achievement (Qadura-Massri & Gómez-Parra, 2024; Qadura-Massri, 2025;). Within this framework, the current study aims to investigate how the timing of formative feedback (immediate vs. delayed) affects Arab students' perceptions and preferences in EFL classes. It further explores whether demographic variables such as gender, age, and English proficiency level influence these preferences.

1.1. Teaching English to Arabic Speakers in Israel

English, though not officially recognized, functions as a de facto official language in Israel due to its widespread use in academia, business, and government While seen as essential by both Jewish and Arab communities, Arab students face a complex linguistic context, spoken Arabic, Modern Standard Arabic, Hebrew, and English, where diglossia, Hebrew centric testing, and limited meaningful exposure to English reduce motivation and engagement (Amara, 2018).

In Arab schools, English instruction is often grammar-based and teacher-led, limiting authentic language use (Amara, 2018). The centralized curriculum and focus on high-stakes exams like the Bagrut restrict student-centered approaches (Zeid & Cretu, 2020). Although formative assessment appears in policy, its use, especially in Arabic-speaking schools, is limited by a lack of culturally responsive tools and teacher support (Zeid & Cretu, 2020).This high-stakes environment leads many educators to prioritize exam preparation at the expense of communicative competence and critical thinking, deepening existing achievement gaps (Skedsmo & Huber, 2024) Integrating formative, summative, and diagnostic assessments could help promote equity and improve learning outcomes in this multilingual context.

Despite global recognition of formative assessment's value (Ford & Hewitt, 2020), its application in Israeli EFL classrooms, especially Arab, majority schools, has received little empirical attention. Skedsmo and Huber (2024) emphasize the need for context sensitive research that accounts for linguistic diversity. This chapter addresses that gap by examining how formative assessment strategies (FAS), particularly feedback, influence motivation and achievement among Arab high school students in Northern Israel. In doing so, it responds to calls for more inclusive, evidence-based pedagogical practices tailored to multilingual classrooms (Ismail, 2022).

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Defining Formative Assessment

What students engage in within the classroom, their understanding of its purpose, and their approach to it significantly affect their performance. Consequently, a clear understanding and proper implementation of formative assessment can transform the entire school culture by fostering a focus on learning. Formative assessment involves various strategies teachers use to monitor progress and provide ongoing feedback during instruction (Cizek et al., 2019; Ismail, 2022). It is embedded in daily learning to support continuous development and growth. It is widely described as a process that fosters mastery, motivation, and reflection (Cizek et al., 2019). Rather than being defined by specific tools, formative assessment is characterized by its purpose: supporting learning through adaptive and responsive instruction.

Ford and Hewitt (2020) emphasize its reciprocal nature, both teachers and students use feedback to guide teaching and learning. Recent research confirms that formative feedback promotes self-regulated learning, motivation, and academic success (Panadero et al., 2023). Its effectiveness, however, depends on how feedback is tailored to cultural, technological, and task specific factors (Lu et al., 2023; Nicolay & Huber, 2023). In multilingual classrooms, where linguistic identity and emotional needs intersect, feedback must be pedagogically effective and culturally sensitive. This chapter contributes to this emerging discourse by exploring how Arab EFL students' feedback timing preferences are influenced by instructional and sociocultural dimensions.

2.2. Formative Feedback Theory

Formative feedback plays a central role in promoting student learning and development. It provides learners with information that helps them improve performance and build essential academic skills (Panadero et al., 2023). Effective feedback not only addresses immediate tasks but also guides future learning by helping students set clear goals and improve strategies (Ismail, 2022). Recent studies highlight the motivational and inclusive dimensions of formative feedback. For example, Qadura Massri and Gómez-Parra (2024) and Qadura Massri (2025) demonstrate its positive impact on student engagement and achievement. Nicolay and Huber (2023) further emphasize its role in fostering a sense of belonging in diverse classrooms. Constructive, task specific feedback is especially effective in sensitive learning contexts like language acquisition. Rabbani and Husain (2024) assert that encouraging feedback strengthens learner engagement and reduces anxiety. Panadero et al. (2023) link formative feedback to self-regulated learning, enabling students to track progress, adjust approaches, and become more autonomous. Altogether, these findings support the view that formative feedback, when appropriately framed and timed, is foundational not only to assessment but also to long-term learner development. Panadero et al. (2023) argue that effective feedback should guide future learning, not just evaluate past performance. It should highlight areas for improvement, provide clear suggestions, and prompt reflection. Constructive, actionable feedback helps learners build on strengths, address weaknesses, and set new goals, ultimately supporting continuous progress.

2.3. Formative Feedback Timing in Instruction

The timing of formative feedback, whether delivered immediately during a task or delayed until afterward, remains a debated issue in language education research. While some studies highlight the advantages of immediate feedback for preventing misunderstandings and reinforcing learning (Xiwen, 2024), others suggest that delayed feedback supports deeper cognitive processing and long-term retention (Corral et al., 2021). Theoretical contributions such as Skill Acquisition Theory (Sato, 2023) emphasize the value of timely feedback, particularly when learners are developing procedural knowledge through active language use. However, the relevance of feedback timing must be interpreted within specific sociolinguistic contexts, such as Arab high school students in Israel, who acquire English as a fourth language. In these settings, where exposure to English is limited and instruction remains largely teacher-centered, the timing of feedback affects not only comprehension but also learner motivation. Immediate feedback may enhance participation in speaking tasks, while delayed feedback can foster reflection and self-regulation in writing.

In technology mediated environments, feedback timing becomes even more nuanced. Lu et al. (2023) found that minor delays in online feedback can significantly shape students' perceptions of instructional quality and engagement. This underscores the need to examine how immediacy is perceived in blended and digital learning settings, which are increasingly common in Israeli classrooms. Given the mixed evidence, (Ahamed & Lakshmi, 2023) suggest being cautious about a one-size-fits-all approach, urging educators to align feedback timing with learners' readiness, instructional goals, and contextual realities. This chapter contributes to that discussion by exploring how Arab EFL learners perceive the motivational and cognitive impact of immediate versus delayed feedback.

2.4. Feedback Types- Oral and Written

Oral feedback, delivered verbally to individuals or groups, remains one of the most immediate and dynamic forms of formative assessment (Ahamed & Lakshmi, 2023). When aligned with learning goals, it supports real-time clarification and dialogue, often enhancing student motivation and engagement. It is especially effective in speaking tasks, where prompt correction and guidance can reinforce fluency and confidence. Written feedback, by contrast, tends to be delayed and better suited for activities that require reflection and revision, particularly writing tasks. It can address both content and language accuracy, and when carefully framed, it fosters metacognitive engagement and skill development. Ekinci and Ekinci (2020) have shown that targeted written feedback can significantly improve students' linguistic accuracy and content quality, especially in EFL writing. By comparing these two feedback modalities, which often differ in timing and delivery, this chapter explores how Arab EFL students perceive their motivational and academic value. In contexts where English is a fourth language and opportunities for authentic feedback are limited, examining the role of feedback type and timing offers important implications for responsive and culturally attuned teaching strategies.

3. METHODOLOGY

3.1. Participants

This chapter presents an action research study conducted at an Arab high school in Northern Israel with 300 students, aged 15–18, and taught by four English teachers. The participants varied in gender and English proficiency, ranging from four to five Bagrut points (Israel's official matriculation certificate) (see Table 1).

Table 1. The division of participants by their age, gender, and English proficiency level.

Age Group	Gender	English Bagrut Proficiency Level	
		4 points	5 points
	N	N	N
Fifteen	Male -50 Female - 42	21	71
Sixteen	Male- 37 Female- 48	20	65
Seventeen	Male -33 Female -38	13	58
Eighteen	Male- 27 Female -25	11	41

3.2. Instruments

The study used a semi-structured questionnaire developed and validated by Qadura Massri and Gómez-Parra (2024), consisting of two main parts. The first includes 29 Likert-scale items (1–5) assessing feedback modality (oral/written) and timing (immediate/delayed) across skills such as speaking, grammar, vocabulary, and writing. Four items related to emotional response were excluded from analysis. The second part contains one open-ended question allowing students to share their perceptions of formative assessment strategies, particularly feedback, in EFL settings. Additionally, summative quizzes modeled after the English Bagrut exam were administered pre- and post-intervention to assess listening, reading, writing, and speaking proficiency.

3.3. Data Analysis

Data analysis was conducted using Excel (Microsoft 365) and Jamovi. Reliability was confirmed with Cronbach's alpha ($\alpha = 0.960$, Excel) and McDonald's omega ($\omega = 0.962$, Jamovi), indicating strong internal consistency. Descriptive statistics (means, SDs, frequencies) summarized motivation, feedback preferences, and performance. Inferential analyses used Excel formulas: paired t-tests (pre/post changes), independent t-tests (gender, proficiency differences), and chi-square tests (e.g., gender vs. feedback timing), with significance set at $p < 0.05$. Excel also generated graphs and bar charts to visualize results.

3.4. Methodological Procedure

Before implementing formative assessment strategies in the EFL classroom, the researcher ensured that English teachers understood the role of feedback in enhancing student learning. Feedback was integrated into instruction to increase motivation and performance, focusing on descriptive (not evaluative) responses that addressed learning gaps rather than assigning grades. Lessons began with clear objectives and a diagnostic check, followed by oral or written tasks. Immediate feedback was provided during class for speaking and vocabulary tasks, while writing tasks received delayed feedback post-lesson. Feedback emphasized student autonomy by encouraging elaboration, peer discussion, and guiding lesson progression based on student responses.

Descriptive feedback aimed to support improvement, clarify achievement levels, and engage learners in the process. Summative assessment occurred at the end of each unit using a rubric to assign final grades. After 18 weeks, students were surveyed about the effectiveness of immediate vs. delayed and oral vs. written feedback. Pre- and post-test results were then analyzed to assess the impact of feedback on motivation and achievement.

4. RESULTS

To examine the impact of formative feedback timing (immediate vs. delayed), the study analyzed student preferences by gender, age (15–18), and English proficiency (4- and 5-point Bagrut). Subgroup means were compared to the overall average. Results revealed consistent patterns, indicating similar feedback timing preferences regardless of gender, age, or English

proficiency level. The analysis examined students' preferences regarding the timing of formative feedback across gender, age, and English proficiency level. With respect to gender, both male and female students expressed a generally high preference for immediate feedback. Male students reported a slightly higher mean preference for immediate feedback (4.51) compared to female students (4.49). Similarly, for delayed feedback, the mean scores were 4.48 for males and 4.45 for females. When looking at age, the data showed minimal variation in preferences. Students aged 15 reported a mean of 4.48 for immediate feedback and 4.50 for delayed feedback. Those aged 16 reported 4.47 and 4.48 for immediate and delayed feedback, respectively. Students aged 17 preferred immediate feedback slightly more (4.50) than delayed (4.47), while those aged 18 showed a similar pattern, with a mean of 4.49 for immediate and 4.47 for delayed feedback. In terms of English proficiency level, students in the 4-point Bagrut group showed a mean preference of 4.47 for immediate feedback and 4.49 for delayed feedback. Students in the 5-point group expressed a higher preference for immediate feedback (4.50) compared to delayed feedback (4.48).Qadura Massri's (2025) study examined the impact of Formative Assessment Strategies (FAS), including formative feedback, on students' motivation and academic achievement. Motivation was measured before the intervention in a low formative assessment environment (LFAE) and after in a rich-formative-assessment environment (RFAE). Results showed a significant increase, with average motivation scores rising from 2.41 (LFAE) to 4.63 (RFAE), highlighting FAS's positive effect on student engagement. In addition to motivation, academic achievement was also evaluated in Qadura Massri's (2025) study, using summative assessments across both environments. Three scores were collected in the LFAE and five in the RFAE. Results showed a clear improvement for 4-point Bagrut students, with scores rising from 74.6 to 81.8, regardless of age or gender. In contrast, 5-point students showed minimal change (86.0 to 86.5), indicating a stronger impact of FAS on lower-achieving learners.

5. DISCUSSION

The findings of this study indicate that Arab high school students studying English as a foreign language in Israel generally show no strong overall preference for either immediate or delayed formative feedback. The minimal difference between the overall mean scores for immediate (4.49) and delayed feedback (4.48) suggests that, on average, both types of feedback are similarly valued by students. However, disaggregating the data by gender, age, and proficiency level reveals subtle but meaningful patterns that merit further exploration. In terms of gender, female students exhibited a slight preference for immediate feedback, while male students showed a near-equal inclination toward both types. Interestingly, the male subgroup's marginal lean toward immediate feedback contrasts with findings from previous studies. For example, Coffman and Klinowski (2025) found that women tend to prefer delayed feedback to minimize anxiety, whereas men are generally more accepting of immediate evaluation. The current findings diverge from these trends and may reflect sociocultural dynamics specific to Arab educational contexts. Papi et al. (2024) suggest that male learners may gravitate toward delayed feedback to preserve their self-image in high-pressure academic environments. This preference may be shaped by cultural expectations, particularly in Arab societies, where men are often encouraged to appear confident and self-assured, while women are expected to be diligent and receptive.

Such gender norms likely affect how students interpret and respond to different types of feedback. Besser et al. (2024) emphasize that Arab male students may internalize academic critique differently, interpreting immediate feedback as a threat to their academic self-concept. Meanwhile, Arab female students, expected to be highly responsive, may perceive immediate feedback as an opportunity to demonstrate accountability. The study further that a strong "language ego" among Arab learners can complicate the reception of feedback, especially when it challenges their academic identity. These gendered tendencies highlight the need for culturally attuned feedback strategies in EFL instruction. Regarding age, the data showed a consistent trend across all groups (ages 15–18), with only slight, non-significant fluctuations in preferences. This supports the findings of Cutumisu and Schwartz (2021), who argue that students' attitudes toward feedback remain relatively stable during adolescence. These results suggest that age may not play a major role in determining the preferred timing of feedback, reinforcing the idea that feedback strategies should prioritize other learner characteristics and contextual variables over developmental stage alone. Similarly, students' English proficiency levels (4-point vs. 5-point Bagrut tracks) were not significantly associated with differing preferences for feedback timing. Both groups exhibited nearly equal appreciation for immediate and delayed feedback, with only marginal deviations. These results align with research by Fu and Li (2020), who found that both feedback types are effective in supporting second language acquisition regardless of learners' proficiency levels. This suggests that pedagogical decisions about feedback timing need not be based on proficiency alone, but rather on task type and learner needs. While the quantitative results pointed to generally balanced preferences across subgroups, the qualitative responses offered valuable nuance. Students consistently linked their feedback preferences to the type of task. Immediate feedback was preferred during speaking activities, as it helped prevent error reinforcement and supported real-time correction. These findings align with Ahamed and Lakshmi (2023), who emphasized the importance of timely corrective feedback for improving fluency and accuracy in oral performance. Conversely, delayed feedback was considered more beneficial for writing tasks. Several students noted that receiving feedback after a delay allowed for deeper reflection and enhanced revision. This aligns with recent findings by Papi et al. (2024) and Teng and Ma (2024), who reported that delayed feedback promotes metacognitive engagement and supports the development of self-regulated learning strategies in writing tasks. This task-sensitive approach to feedback timing reinforces the broader understanding that effectiveness lies not solely in immediacy but in how well feedback aligns with learners' goals and cognitive needs. For instance, Qadura Massri's (2025) study demonstrated that transitioning from a Lacking Formative Assessment Environment (LFAE) to a Rich Formative Assessment Environment (RFAE) significantly improved student motivation and academic outcomes. These insights are supported by Ajogbeje (2023) and Nicolay and Huber (2023), who emphasize that personalized formative feedback fosters greater learner engagement and performance. Moreover, the study found that lower-proficiency students benefited the most from enhanced feedback strategies, echoing Naim et al. (2025), who advocate for dialogue-driven, actionable feedback to advance deep learning. Altogether, the findings stress the importance of differentiated, context-responsive feedback that considers both learner characteristics and instructional aims.

6. CONCLUSION

Findings indicate that students' preferences for feedback timing–immediate (during or right after an activity) or delayed (later stage), were not significantly affected by gender, age, or English proficiency. Immediate feedback supports fluency and error correction in speaking tasks, while delayed feedback suits writing, allowing deeper reflection and revision. Although statistical differences were minimal, qualitative data showed that students preferred feedback timing to match task type.

These findings highlight the need for task-sensitive feedback. Immediate feedback benefits speaking by enhancing accuracy and engagement, while delayed feedback supports metacognition and deeper learning in writing. Tailoring feedback to the task and learner promotes autonomy, confidence, and achievement. Educators should consider how timing aligns with learners' development, skills, and task goals, ensuring feedback is both effective and personalized. Future research should examine feedback timing in digital and blended settings, where technology affects immediacy. Longitudinal studies are needed to assess its long-term impact on writing and language proficiency. Investigating how younger or novice EFL learners respond to feedback, particularly in multilingual contexts, can guide teaching practices. This chapter adds to the field by showing that aligning feedback timing with task and learner needs enhances engagement and instructional effectiveness.

7. LIMITATIONS

This chapter highlights how formative feedback can enhance motivation and performance among Arab EFL learners in a multilingual high school in Northern Israel. It underscores the importance of using feedback practices that are responsive to students' linguistic and cultural backgrounds. Inclusive, formative approaches, particularly in feedback, can support engagement and skill development in both traditional and digital learning environments. Additionally, exploring how younger or less experienced learners respond to various feedback types can help tailor instruction to diverse classroom needs. However, While the study offers valuable insights into Arab EFL students' preferences regarding feedback timing, several limitations should be acknowledged. First, the sample was limited to high school students from Arab schools in Israel. While this focus allows for a culturally grounded understanding, it may restrict the generalizability of the findings to other contexts. Therefore, further research should examine how the timing\ types of formative feedback influences attitudes, motivation, and achievement in diverse Arabic-speaking educational settings.

8. ACKNOWLEDGMENT

I extend my heartfelt thanks to Professor María Elena Gómez-Parra for her steadfast guidance and support throughout my PhD journey. Her insightful mentorship, encouragement, and belief in my abilities have deeply inspired me. Her presence has been invaluable every step of the way.

REFERENCES

Ahamed, S. K., & Lakshmi, K. D. (2023). From accents to accuracy: A literature review on utilizing digital tools for perfecting pronunciation. *Journal of Research Administration, 5*(2), 5506–5517. https://bit.ly/4euRuUF

Ajogbeje, O. J. (2023). Enhancing classroom learning outcomes: The power of immediate feedback strategy. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences, 6*(3), 453–465. https://doi.org/10.33438/ijdshs.1323080

Amara, M. H. (2018). Palestinian schoolscapes in Israel. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 3*, Article 18. https://doi.org/10.1186/s40862-018-0047-1

Besser, A., Zeigler-Hill, V., & Alhuzail, N. A. (2024). Young Bedouin Arab men's ego and pride: Do traditional masculinity and positive attitudes toward polygyny shape responses to a wife's refusal? *Behavioral Sciences, 14*(11), Article 1081. https://doi.org/10.3390/bs14111081

Coffman, K., & Klinowski, D. (2025). Gender and preferences for performance feedback. *Management Science, 71*(4), 3497–3516. https://doi.org/10.1287/mnsc.2023.02482

Cizek, G. J., Andrade, H. L., & Bennett, R. E. (2019). Formative assessment: History, definition, and progress. In C. A. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment in the disciplines* (pp. 3–19). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315166933

Corral, D., Carpenter, S. K., & Clingan-Siverly, S. (2021). The effects of immediate versus delayed feedback on complex concept learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 74*(4), 786–799. https://doi.org/10.1177/1747021820977739

Cutumisu, M., & Schwartz, D. L. (2021). Feedback choices and their relations to learning are age-invariant starting in middle school: A secondary data analysis. *Computers & Education, 171*, 104215. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104215

EKİNCİ, M., & EKİNCİ, E. (2020). Using error correction codes to improve writing success of EFL learners. *International Journal of Language Academy, 8*(4), 332–341. https://doi.org/10.29228/ijla.45324

Ford, T. G., & Hewitt, K. (2020). Better integrating summative and formative goals in the design of next generation teacher evaluation systems. *Education Policy Analysis Archives, 28*, Article 63. https://doi.org/10.14507/epaa.28.5024

Fu, M., & Li, S. (2022). The effects of immediate and delayed corrective feedback on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition, 44*(1), 2–34. https://doi.org/10.1017/S0272263120000388

Ismail, N. A., Omar, S. V., Moultrie, H., Bhyat, Z., Conradie, F., Enwerem, M., … & Ndjeka, N. (2022). Assessment of epidemiological and genetic characteristics and clinical outcomes of resistance to bedaquiline in patients treated for rifampicin-resistant tuberculosis: A cross-sectional and longitudinal study. *The Lancet Infectious Diseases, 22*(4), 496–506. https://doi.org/10.1016/S1473-3099(21)00470-9

Lu, X., Wang, W., Motz, B. A., Ye, W., & Heffernan, N. T. (2023). Immediate text-based feedback timing on foreign language online assignments: How immediate should immediate feedback be? *Computers and Education Open, 5*, 100148. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100148

Naim, J., Cao, J., Tasneem, F., Jacobs, J., Milne, B., Martin, J., & Sumner, T. (2025). Towards actionable pedagogical feedback: A multi-perspective analysis of mathematics teaching and tutoring dialogue. https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.07161

Nicolay, P., & Huber, C. (2023). A question of feedback? Studying effects of academic performance and teacher feedback on primary school students' social acceptance in an experimental setting. *Frontiers in Education, 8*, 1234739. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1234739

Panadero, E., Pérez, D. G., Ruiz, J. F., Fraile, J., Sánchez-Iglesias, I., & Brown, G. T. (2023). University students' strategies and criteria during self-assessment: Instructor's feedback, rubrics, and year level effects. *European Journal of Psychology of Education, 38*(3), 1031–1051. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00639-4

Papi, M., Abdi Tabari, M., & Sato, M. (2024). The importance of seeking feedback for benefiting from feedback: A case of second language writing. *The Modern Language Journal, 108*(2), 489–512. https://doi.org/10.1111/modl.12923

Qadura Massri, R. (2025). Boosting learning drive and success: How formative assessment transforms student motivation and achievement. In *Challenges of Educational Innovation in Contemporary Society* (pp. 36–58). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3373-0705-3.ch021

Qadura Massri, R., & Gómez-Parra, M. E. (2024). Evaluating the impact of formative assessment strategies on students' motivation and achievement. In A. Armellini & R. Martinez-Roig (Eds.), *Trends in innovation and interdisciplinary knowledge across educational settings* (pp. 270–282). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b20999

Rabbani, L. M., & Husain, S. H. (2024, March). Fostering student engagement with criticism feedback: Importance, contrasting perspectives and key provisions. *Frontiers in Education, 9*, 1344997. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1344997

Sato, M. (2023). Skill learning theories and language teaching. In *Practice and Automatization in Second Language Research: Perspectives from Skill Acquisition Theory and Cognitive Psychology*. https://doi.org/10.4324/9781003414643-4

Skedsmo, G., & Huber, S. G. (2024). Enhancing feedback practices and formative assessment in education: Insights and challenges from diverse contexts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 36*(2), 141–144. https://doi.org/10.1007/s11092-024-09436-7

Teng, M. F., & Ma, M. (2024). Assessing metacognition-based student feedback literacy for academic writing. *Assessing Writing, 59*, 100811. https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100811

Xiwen, Q. I. N. (2024). Preliminary exploration about teaching method on Duolingo. *Sino-US English Teaching, 21*(8), 396–409. https://doi.org/10.17265/1539-8072/2024.08.008

Zeid, H. A., & Cretu, C. (2020). Implementing recent curricular changes to English language instruction in Israel: Opinions and concerns of teachers in Israeli Arab schools. *Journal of Language Teaching and Research, 11*(1), 17–22. https://doi.org/10.17507/jltr.1101.03

Capítulo 29. Bienestar, pertenencia y vínculo escolar: estrategias frente al abandono educativo temprano

María Jesús Rodríguez-Entrena
Universidad de Murcia (España)

Abraham Bernárdez-Gómez
Universidad de Vigo (España)

Eva María González Barea
Universidad de Murcia (España)

Resumen: El abandono educativo temprano representa una de las principales problemáticas del ámbito educativo a nivel internacional. El análisis y abordaje de esta problemática es complejo, pues se trata de un fenómeno multidimensional en el que se interconectan factores individuales, familiares, educativos, sociales y económicos. Este trabajo se enfoca en el factor escuela y se centra en analizar las percepciones de profesorado y alumnado sobre los aspectos socioemocionales (bienestar, sentido de pertenencia). El estudio se desarrolla en el contexto de dos programas dirigidos al alumnado en riesgo de exclusión implementados en la Región de Murcia. Se parte de la premisa de que el entorno socioemocional en el que se desarrolla la formación desempeña un papel determinante en la vinculación del alumnado con su proceso formativo ("engagement"). El estudio se llevó a cabo mediante un enfoque metodológico cualitativo, utilizando entrevistas al profesorado y grupos de discusión con el alumnado. El análisis de los datos, realizado con el programa ATLAS.ti, reveló que uno de los aspectos más valorados en estos programas es la creación de un entorno emocional positivo dentro del aula y una relación de cuidado mutuo entre profesorado y alumnado. Este tipo de ambiente contribuye significativamente a reducir la predisposición negativa hacia lo escolar que muchos de estos estudiantes presentan, como consecuencia de una trayectoria educativa previa marcada por fracasos acumulados.

Palabras clave: palabras clave: estudiantes en riesgo, abandono escolar temprano, compromiso escolar, bienestar, aprendizaje social y emocional

Abstract: Early school leaving represents one of the main challenges in education at an international level. Its analysis and approach are complex, as it is a multidimensional phenomenon involving interconnected individual, family, educational, social, and economic factors. This study focuses on the school factor, specifically analyzing the perceptions of teachers and students regarding socio-emotional aspects such as well-being and sense of belonging. The research was conducted within the framework of two programs targeting students at risk of social exclusion, implemented in the Region of Murcia. It is based on the premise that the socio-emotional environment in which education takes place plays a crucial role in fostering students' engagement with their learning process. The study employed a qualitative methodological approach, using interviews with teachers and focus groups with students. Data analysis carried out using the ATLAS.ti software, revealed that one of the most valued aspects of these programs is the creation of a positive emotional classroom climate and a relationship of mutual care between teachers and students. This type of environment significantly contributes to reducing the negative predisposition toward school that many of these students exhibit, often as a result of a prior educational trajectory marked by repeated failures.

Keywords: at-risk students, early school leaving, school engagement, wellbeing, social and emotional learning

1. LA PROBLEMÁTICA DEL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO

El abandono educativo temprano (AET) representa una de las principales problemáticas del ámbito educativo a nivel internacional, debido a sus repercusiones sociales, económicas y personales en el desarrollo del alumnado. El AET tiene diferentes conceptualizaciones en función de los contextos, las investigaciones, los organismos, etc. que lo definan (Suberviola, 2024) pero atendiendo a la encuesta de población activa se entiende como el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación en las cuatro semanas anteriores a las de la entrevista. Su máximo nivel de educación es el nivel (0-2) de la CNED-2014 y no recibe ninguna educación ni formación (formal y no formal) (INE, 2024).

Debido a las nefastas repercusiones que tiene el AET tanto para el propio sujeto como para la sociedad, uno de los grandes objetivos de las políticas educativas actuales es lograr que los jóvenes continúen su formación más allá de las etapas obligatorias (INE,2024). No se trata solo de una meta académica, sino de una apuesta por el desarrollo personal y el progreso colectivo. Niveles educativos más altos, mejoran las oportunidades de acceso al empleo, fortalecen la autonomía y contribuyen a la creación de una sociedad más justa y preparada. En este sentido, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible deja claro que es prioritario aumentar significativamente el número de jóvenes y adultos que adquieran competencias, especialmente técnicas y profesionales (INE, 2024), que les permitan acceder a un empleo digno, al emprendimiento y a una vida laboral plena. Esto implica no solo garantizar el acceso a la educación, sino también su permanencia y adquisición de aprendizajes a través de la creación de entornos de aprendizaje que motiven, acompañen y preparen a los jóvenes para los desafíos del mundo actual. A este respecto las políticas y las prácticas educativas tiene un papel muy importante que jugar. Hay que reconocer que el análisis y el abordaje de esta problemática es complejo, pues se trata de un fenómeno multidimensional en el que se interconectan factores individuales, familiares, educativos, sociales y económicos (González et al., (2025)) que configuran un sistema ecológico multifacético (Heeran, 2017). Por ello, hay que seguir invirtiendo recursos y esfuerzos en identificar aquellos elementos que favorecen la permanencia y el éxito en el sistema educativo para poder intervenir preventivamente sobre ellos y conseguir acercarnos al objetivo marcado por de la Agenda 2030.

De todo el entramado de factores que impactan sobre el AET, este trabajo pone el foco en el factor educativo, académico, escolar, más concretamente, en aquellos elementos que, dentro de las instituciones escolares, influyen en la decisión del alumnado de abandonar o continuar su formación. En particular, se centra en los aspectos socioemocionales que se desarrollan en el aula. Dentro del contexto escolar, existen señales que pueden alertar sobre el riesgo de abandono educativo por parte del alumnado. Algunos de estos indicadores son fácilmente reconocibles y hay que prestarles atención: desinterés, desmotivación, bajo rendimiento académico,

repetición de curso, absentismo frecuente, falta de implicación en las tareas escolares (tanto dentro como fuera del aula), incomodidad, malestar, etc. Estos elementos, cuando se presentan de forma persistente, pueden considerarse como señales de alerta que anticipan una posible desvinculación del estudiante con su proceso formativo.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre las valoraciones que profesorado y alumnado –implicado en programas específicamente orientados a alumnado vulnerable, en riesgo de exclusión– tienen sobre los aspectos socioemocionales de la formación. Se trata de desvelar la posible incidencia que ejercen los aspectos socioemocionales dentro del "factor escuela", en la prevención del AET. El estudio se lleva a cabo dentro de dos programas concebidos como medidas orientadas a reducir el riesgo de abandono educativo temprano, así como para reenganchar a aquel alumnado que ya ha abandonado el sistema educativo reglado. Con lo cual se presentan dos programas diseñados en el marco de la política educativa regional con el objetivo de prevenir, en uno de los casos –Programa de Aprendizaje Integral (PAI)–, y de intervenir, en el otro, –Programa Formativo Profesional (PFP)– para revertir las situaciones de abandono educativo temprano.

A partir de las experiencias recogidas, se busca dar voz al alumnado y al profesorado implicado en estos programas, visibilizando la diversidad de situaciones que caracterizan estas acciones formativas. Dichas acciones se presentan como medidas exitosas para fomentar la implicación del alumnado y facilitar su reenganche, ya sea en el ámbito educativo o en el laboral. Todo el alumnado puede beneficiarse de una mejor educación, pero especialmente aquellos que están más desconectados, porque son los que tienen la experiencia emocional y la conexión con lo que está mal, y por ello pueden ser fuentes importantes de acción para promover un cambio positivo (Fullan, 2021).

El texto que aquí se presenta se organiza en varios apartados que permiten recorrer, paso a paso, el desarrollo de esta investigación. En los dos primeros se expone el marco teórico de referencia, donde se abordan las claves para comprender la implicación del alumnado y el papel que juegan en ella los aspectos emocionales. A continuación, se detalla la metodología empleada y los objetivos que guían este trabajo. En el cuarto apartado se presentan los resultados obtenidos y se ofrece una discusión sobre los mismos. Finalmente, se recogen las principales conclusiones, con la intención de aportar una mirada comprensiva y útil sobre el fenómeno estudiado.

1.1. La implicación ("engagement") del alumnado con su formación

El concepto de implicación del alumnado (o student engagement) tiene sus primeros acercamientos en la literatura científica a partir de los trabajos de Alexander Astin (1984), quien lo entiende como el grado de inversión, de esfuerzo, que el alumnado destina a su formación académica y a su experiencia educativa. Posteriormente, el autor profundiza en esta noción, estableciendo una relación esencial entre dicha implicación, el propio proceso de aprendizaje y el rendimiento del alumnado. Tanto su conceptualización, como las dimensiones que engloba, evolucionaron con el transcurso de la investigación posterior hasta abarcar múltiples definiciones y diversas dimensiones por las que este constructo se ve afectado. Resultando ser, de esta forma, un constructo complejo y multidimensional, al igual que ocurre con el abandono educativo temprano (expuesto en el punto 1 de este trabajo). Buen ejemplo de ello es la revisión

efectuada por Reyes de Cozar (2016) en la que se hace visible la diversidad y complejidad que se cierne respecto al concepto de engagement en la literatura (Tabla 1).

Tabla 1. Conceptualizaciones y dimensiones del engagement.

DEFINICIONES		Estado de absorción Esfuerzo invertido Inversión psicológica Inversión de tiempo Capacidad de esfuerzo Estado emocional Estrategias de gestión
DIMENSIONES DEL ENGANCHE	Actitudinal Conductual	Participación en actividades académicas y extracurriculares
	Emocional	Actitudes positivas en su relación con la escuela y el aprendizaje
	Cognitivo	Estrategias de gestión de su propio aprendizaje
	Intelectual	Desarrollo y uso del pensamiento profundo para comprender problemas complejos
	Académico	Participación en los requisitos formales de las escuelas
	Psicológico	Sentido de competencia, motivación, necesidad de escoger y autonomía
	Social	Sentido de pertenencia a una comunidad

Fuente: Reyes de Cózar (2016).

De la tabla anterior podemos apreciar que el estudio de la implicación del alumnado se ha realizado primordialmente desde una perspectiva individual que descarga el "hecho" de estar implicado en el estudiante. Así, conceptualizaciones más recientes, establecen el enganche escolar como el compromiso del estudiante con el trabajo académico, que se entiende como constructivo, entusiasta, dispuesto, positivo emocionalmente, cognitivamente centrado y que participa en las actividades de aprendizaje que ofrece el centro (Skinner y Pitzer, 2012). A su vez, son cuatro las dimensiones del engagement predominantes en la literatura: (a) Conductual: entendida como la participación de los estudiantes en clase y sus actividades en la escuela, teniendo en cuenta las interacciones dirigidas a metas constructivas y persistentes (Fredricks et al., 2004); (b) Emocional: considerara como el grado de relación que muestran los estudiantes con el entorno escolar, sus actitudes y relaciones con los pares, profesores y otro personal del centro (Brigman et al., 2015); (c) Cognitiva: relacionada con las estrategias efectivas y personalizadas de los estudiantes en el aprendizaje y la autorregulación (Melchor et al., 2016) y (d) Agéntica: relativa a la participación y proactividad del alumnado para implicarse en su aprendizaje y en las tareas del aula dejando de ser un objeto pasivo para intervenir de forma activa y enriquecer su propio aprendizaje y el de sus compañeros (Reeve y Jang, 2022).

Aunque en menor medida, también existen investigaciones que han puesto el foco en un enfoque pedagógico de la implicación del alumnado. Este enfoque amplía la mirada tradicional al considerar que el estudiante no actúa de forma aislada, sino que está inmerso en un contexto que influye directamente en su comportamiento y nivel de compromiso. Desde esta perspectiva, la implicación del alumnado se entiende como una respuesta a múltiples factores –personales, sociales, institucionales– que requieren ser abordados desde una visión integral y sistémica (González y Bernárdez-Gómez, 2019). Desde este enfoque, las prácticas pedagógicas y organizativas dentro de las escuelas pueden facilitar u obstaculizar la participación del alumnado, lo que tiene implicaciones importantes en el éxito del alumnado y su decisión de permanecer en los centros (Tarabini et al., 2018). De este modo, queda claramente respaldada por la literatura, la relación existente entre el compromiso del estudiante, su rendimiento académico y la incidencia en el riesgo de abandono educativo temprano (Bank y Smith, 2021; Tarabini et al., 2018).

1.2. La influencia del bienestar y el clima de aula en la implicación educativa del alumnado

Existe un amplio cuerpo de investigación que apoya la importancia que tiene el bienestar del alumnado, el sentido de pertenencia con la escuela, la calidad de las relaciones interpersonales, etc. en la decisión de abandonar o continuar en la educación. La dimensión emocional en la implicación del alumnado se asocia al grado de identificación de los alumnos con la escuela, las actitudes hacia lo escolar, el aprendizaje, sus relaciones con los profesores, compañeros y otros profesionales del centro (Voelkl, 1997). Se establece de manera clara que el entorno socioemocional en el que se desarrolla el proceso educativo desempeña un papel determinante en la trayectoria escolar del alumnado. Aunque históricamente se ha puesto mayor énfasis en el conocimiento del contenido y las competencias didácticas del profesorado, las habilidades relacionales en el profesorado son consideradas una herramienta de trabajo esencial en la enseñanza debido a su impacto en el éxito escolar de los estudiantes (Zins et al., 2007). Estas habilidades que abarcan aspectos emocionales, sociales y comunicativos potencian la eficacia didáctica, intervienen sobre el clima escolar e influyen en el éxito estudiantil (Sutton y Harper, 2009). Las emociones, las relaciones y los vínculos sociales son aspectos fundamentales en los procesos formativos, cuya ausencia puede socavar la eficacia de la labor docente (Gerosa el al., 2024). Investigaciones como la de Suberviola (2021) y Banks y Smyth (2021) destacan que factores como el clima de aula o la calidad de las relaciones interpersonales dentro del entorno educativo (relaciones con el grupo-aula) influyen de manera directa en la decisión del alumnado de continuar o abandonar su trayectoria educativa.

En este sentido, las percepciones que el alumnado tiene sobre su entorno escolar juegan un papel fundamental en su implicación, su participación y por ende, en su rendimiento (Wang y Holcombe, 2019). Se desprende de la investigación que una conexión positiva con la escuela genera un sentido de pertenencia que influye significativamente en la vinculación del alumnado con su formación y en sus resultados académicos (Wang y Holcombe, 2019). Por el contrario, cuando el alumnado se siente desconectado de la comunidad escolar, sin sentido de pertenencia, esto puede conducir a un incremento en las tasas de deserción escolar, particularmente en el

alumnado con trayectorias educativas que arrastran dificultades (Freeney y O'Connell, 2012). Estos aspectos de carácter socioemocial son de gran importancia para el alumnado debido a la etapa de desarrollo personal en la que se encuentran. Sin embargo, resultan especialmente relevantes para aquellos que han experimentado fracaso o alienación escolar. Hay estudios que señalan hacia la parte afectivo-emocional como un factor de éxito en los programas de reenganche educativo (Amitay y Rahab, 2018). Se necesitan experiencias positivas de aprendizaje que generen climas o contextos de aprendizaje óptimos donde puedan desarrollarse las relaciones e interacciones necesarias para fomentar la motivación, el interés y conexiones afectivas en el centro escolar y las aulas (Fredricks et al., 2004). La creación de entornos de aprendizaje seguros, el fortalecimiento del apoyo socioemocional y el fomento de relaciones basadas en el cuidado son elementos fundamentales para favorecer la implicación del alumnado (Santos et al., 2020). Algunos estudios han identificado patrones relacionales entre profesorado y estudiantes que contribuyen significativamente a generar estos contextos y, con ello, a promover el reenganche escolar (González y Bernárdez-Gómez, 2019). Entre estos vínculos destacan aquellos basados en la confianza y la cercanía, en la promoción de la participación democrática, en el reconocimiento del alumnado como personas valiosas, en el respeto mutuo, el trato equitativo y en una atención genuina hacia sus experiencias y trayectorias de vida.

2. METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre las relaciones de influencia que tiene los aspectos emocionales del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la implicación del alumnado con su formación. El estudio tiene un enfoque metodológico cualitativo porque se orienta a conocer la opinión de los sujetos dentro de sus contextos naturales. A través de los instrumentos de recogida de datos utilizados –la entrevista y el grupo de discusión– se buscó dar voz a los verdaderos protagonistas de esta experiencia: el alumnado y el profesorado implicado en programas dirigidos a jóvenes en riesgo de exclusión educativa.

La metodología ha consistido en un estudio de casos múltiples (Villareal, 2017) con un muestreo intencional tomando como criterio de selección los resultados de éxito de dos programas en concreto. Los programas en los que se centró el estudio fueron dos: el Programa de Aprendizaje Integral (PAI) y el Programa Formativo Profesional (PFP). Estos programas van orientados a ofrecer una respuesta a las situaciones de desafección, absentismo y abandono que sufre una parte importante de los jóvenes.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti (versión 8). A partir de un sistema de categorías previamente definido, se llevó a cabo un proceso de codificación deductiva mediante un análisis de contenido, lo que permitió organizar e interpretar la información de forma sistemática y rigurosa. Del sistema de categorías definido para el estudio general, se seleccionaron aquellas vinculadas específicamente con el eje central de esta investigación: los aspectos socioemocionales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas categorías permitieron focalizar el análisis en las dimensiones emocionales y relacionales que influyen en la experiencia educativa del alumnado. Las ocho grandes categorías utilizadas para el análisis fueron: 1) centro, 2) alumnos, 3) docentes del programa, 4) el programa 5) condiciones organizativas, 6) expectativas, 7) resultados e impacto esperado, 8) visión general del progra-

ma. La mayor parte del contenido de los resultados se centra en la categoría número cuatro que a su vez contenía dos subcategorías: ambiente de aprendizaje en el aula y visión general, pero también se extrajo contenido de otras categorías por su relación con las cuestiones emocionales.

Dentro de los aspectos relativos al ambiente de aprendizaje había preguntas orientadas a identificar qué relaciones existían entre docentes y alumnado y entre los propios compañeros. Algunas de las preguntas a título de ejemplo eran: ¿Que hacen los docentes? ¿Qué apoyos y orientaciones, ofrecen? ¿Cómo gestionan el aula? ¿A qué le prestan más o menos importancia en las clases? ¿Qué relación existe entre profesorado y alumnado? ¿Qué apoyo se presta ante las dificultades? ¿Qué diferencias hay entre la relación profesor-alumno en estos programas en comparación con la enseñanza regular? ¿Cómo se percibe el ambiente de aprendizaje (espacios, grupos, etc.)? ¿Cómo es la relación entre los compañeros?

En la siguiente tabla 2 se muestra una descripción de los dos programas objeto de análisis. Se indican también las referencias legislativas por las que regulan sendos programas para obtener una mayor información sobre los mismos. El PAI está regulado por la Resolución de 15 de junio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se regula el Programa de Aprendizaje Integral en la Educación Secundaria Obligatoria y su implantación en los centros públicos de la Región de Murcia. El PFP está regulado por la Orden de 3 de septiembre de 2015, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan los Programas Formativos Profesionales en la CARM, y comprende dos modalidades: adaptada y especial. Este trabajo se centra en la modalidad adaptada, objeto del estudio de caso.

Tabla 2. Descripción del PAI y del PFP

	PAI	**PFP**
DESTINATARIOS	Alumnado de 14 a 16 años. Que valore negativamente el marco escolar. Dificultades de adaptación debido a condiciones personales o de historia escolar.	Alumnado entre 16 y 21 años. Sin condiciones para promocionar, o con rechazo al ámbito escolar, grave historial de absentismo o incorporación tardía al sistema educativo. Grave desfase curricular. Jóvenes desescolarizados con interés por retomar su formación. Perfil de alumnos: jóvenes social o culturalmente desfavorecidos con grave riesgo de exclusión que necesiten iniciar una vía para la inserción sociolaboral.
OBJETIVOS	Favorecer la promoción del alumnado destinatario en el centro educativo. Promover el desarrollo de las competencias básicas de la etapa mediante una metodología adaptada a sus necesidades e intereses.	Ofrecer una formación cualificada que facilite al alumnado el desempeño de una actividad profesional que permita su integración social y aboral. Desarrollar la adquisición de hábitos y actitudes positivas que favorezcan el desarrollo y la maduración personal. Facilitar momentos y experiencias de trabajo en equipo en las que el alumno reconozca su aportación personal, valore las aportaciones de los demás y pueda desarrollar actitudes que le faciliten la convivencia y la participación social o de grupo.

	PAI	PFP
FINALIDAD	Reducir la situación de absentismo y disminuir el riesgo de abandono escolar temprano.	Dar continuidad a los estudiantes con necesidades educativas especiales y responder a colectivos con necesidades educativas específicas a través de enseñanzas a través de módulos con carácter profesional.
DURACIÓN	Un curso escolar.	Un curso escolar.
EMPLAZAMIENTO ESCOLAR	En el centro en grupo específico y, en grupo de referencia de la etapa.	En organizaciones sin ánimo de lucro y en centros escolares.
ESTRUCTURA CURRICULAR	Por ámbitos (cada ámbito lo imparte un único profesor, a excepción del artístico, que puede ser impartido por 2) y materias.	Módulos profesionales de un ciclo formativo de formación profesional I (básica). Módulos asociados a unidades de competencia, de una de las cualificaciones profesionales de Nivel 1, del CNCP. y módulos no estar asociados a unidades de competencia y tienen la finalidad de desarrollar de competencias clave necesarias para el aprendizaje permanente.
RATIO	10 alumnos mínimo.	10 alumnos mínimo y máximo 15.

Fuente: Elaboración propia en base a la normativa que regula sendos programas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos analizados ponen de relieve que, en los programas estudiados, PAI y PFP, dirigidos a alumnado en riesgo de exclusión y seleccionados por sus buenos resultados, las relaciones entre profesorado y alumnado han sido un factor clave para favorecer la implicación del estudiantado y su reenganche, ya sea con los estudios o con el ámbito laboral. Esta idea es compartida tanto por el profesorado como por el alumnado participante en ambos programas, lo que refuerza la importancia de los vínculos humanos, y el clima de bienestar dentro del aula, en los procesos de prevención del abandono y reenganche escolar. Este resultado será fundamentado en los comentarios extraídos textualmente de las entrevistas y los grupos de discusión que se presentan a continuación.

El profesorado implicado en la formación de estos programas reconoce que el bienestar generado en las aulas ha beneficiado, no solo al alumnado, sino también a ellos mismos. Le reconforta el hecho de ver que puede ayudar a mejorar a este perfil de alumno e ir constatando sus progresos:

"A mí me han ayudado mucho como persona el ver que podemos llegar al otro si somos capaces de verlos". "Los chicos tienen detalles delicados y han sacado la parte emocional" (Prof. PAI).

Por otro lado, el profesorado reconoce que las ratios más reducidas de estos programas ayudan a generar un vínculo personal positivo y fuerte con el alumnado, que posibilita desarrollar una pedagogía del cuidado atenta a las necesidades individuales. El profesorado se refiere a este vínculo emocional positivo como un clima de aula que llega a ser como una familia: "Pero

aquí que somos 15, somos poquitos y esto es como una familia. Preferimos hacerlo así para que todos nos conozcamos" (Prof. PFP).

Otra de las ideas que se desprende de los análisis y que tiene que ver con los beneficios que reporta prestar atención a los aspectos relacionales y emocionales en el aula, es la siguiente: "Yo me di cuenta de que principalmente había que trabajar la parte personal sin tener tanto en cuenta el cumplir un programa" (Prof. PFP).

En esa cita, se pone de manifiesto que para poder avanzar hacia una profundización en el contenido curricular, hay que partir de "enganchar" al alumno desde las cuestiones más puramente emocionales. En la misma línea, las voces del alumnado reflejan la atención recibida por parte del profesorado y el bienestar que dicha atención les proporciona:

"Nos apoyan a todos bien,… Si aquí hay alguno que esté más, es porque es de fuera o porque quiere, porque aquí nos cuidan todos y los maestros yo creo que lo hacen lo mejor que pueden, y yo creo que hay veces que hasta de más" (Alum. PAI).

El sentirse como una familia, vuelve a aparecer en las voces del alumnado de manera concurrente con lo que expresaba el profesorado: "Preguntan sobre tu vida personal,… es como si fuéramos una familia" (Alum. PFP).

Finalmente, el alumnado percibe que el profesorado confía en sus posibilidades de superar los estudios, los "empujan" a conseguirlo y les muestran altas expectativas sobre sus posibilidades de tener un futuro mejor. Este hecho también refuerza en el alumnado las ganas de esforzarse más y superar los estudios que están realizando:

"Pues te apoyan en un futuro que tú salgas con tu título de Peluquería o Informática, con tu algo de estudios, de base, para los que no tengan o para los que estén un poco ahí, ahí, ¿sabes?" (Alum. PFP).

Los datos recogidos muestran que el profesorado, a través de sus habilidades didácticas, relacionales y socioemocionales, logra generar un clima positivo en el aula –de cuidado, respeto y confianza– que favorece el bienestar del alumnado (Sutton y Harper, 2009) y su implicación en la formación (Santos et al, 2020). Este ambiente emocionalmente seguro contribuye a que los estudiantes se sientan más vinculados a su proceso formativo y desarrollen un mayor deseo de continuar con sus estudios (Suberviola, 2021), esto también es debido también a su mayor sentido de pertenencia (Freeney y O'Connell, 2012) que establecen con el centro y con su grupo de iguales. Esta conclusión se alinea con investigaciones previas que señalan que, cuando el alumnado percibe el entorno escolar como positivo, aumenta su implicación y mejoran sus resultados académicos (Gerosa et al., 2024; Wang y Holcombe, 2019).

4. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación refuerzan lo que ya venían señalando diversos estudios: el clima emocional del aula y la calidad de las relaciones entre docentes y alumnado son factores decisivos en los procesos de implicación y reenganche educativo, especialmente para el alumnado en riesgo de exclusión.

En los programas analizados (PAI y PFP), tanto el profesorado como el alumnado coinciden en destacar la importancia de los aspectos socioemocionales como elemento diferenciador respecto a experiencias educativas previas. Los docentes, a través de sus habilidades didácticas,

relacionales y emocionales, logran generar un entorno de respeto, cuidado y confianza que favorece el bienestar del alumnado y fortalece su sentido de pertenencia. Este ambiente emocionalmente seguro se convierte en una base sólida sobre la que reconstruir el vínculo con el aprendizaje y con la institución escolar, lo que a su vez revierte en el fortalecimiento del compromiso del estudiante con su formación.

Un hallazgo particularmente relevante es que, incluso al emplear metodologías de corte tradicional, la presencia de un clima afectivo positivo puede facilitar el reenganche de estudiantes que previamente habían vivido experiencias de fracaso o desconexión con el sistema educativo. Esto pone en evidencia que no solo importa el "qué" se enseña, sino también el "cómo" y, especialmente, el "desde dónde" se acompaña al alumnado. En este proceso, además, la reducción de la ratio docente-alumnado emerge como un factor adicional a tener en cuenta. Se evidencia, de este modo, como las prácticas organizativas y pedagógicas, especialmente las relativas a la relación profesor-alumno que consiguen crear entornos de aprendizaje seguros, de cuidado, de apoyo, de confianza y de respeto tienen un impacto claro en la implicación (engagement) del alumnado con su formación. Generan un clima de aprendizaje de bienestar que ayuda al alumnado a desarrollar un sentido de pertenencia al grupo que fortalece su vínculo con la formación. Todo ello pone de manifiesto el papel fundamental que desempeña el profesorado en el desarrollo de prácticas escolares orientadas a reducir el riesgo de abandono educativo temprano. Entre estas prácticas destacan la generación de altas expectativas, la creación de un clima de confianza en las capacidades de aprendizaje de todo el alumnado, el apoyo emocional y personal, la escucha activa, así como el interés genuino por las necesidades y trayectorias de vida de todo el alumnado.

Por último, cabe destacar que entre todos los factores que influyen en la implicación del alumnado, la dimensión emocional emerge como la más valorada por los propios protagonistas. Esta conclusión no solo coincide con lo recogido en la literatura previa, sino que invita a seguir profundizando en enfoques pedagógicos que integren los aspectos socioemocionales como parte esencial del proceso educativo.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo emana de dos proyectos I+D+i sobre temáticas de prevención del abandono educativo temprano y el reenganche escolar. Los títulos de sendos proyectos son: "Procesos de reenganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas". EDU2016-76306-C2-1-R y "Abandono Temprano de la Educación y la Formación: Procesos, trayectorias y políticas en clave territorial" PID2022-139833OB-I00, 2023-2026. Financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER "Una manera de hacer Europa"/funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033 by "ERDF A way of making Europe.

REFERENCIAS

Amitay, G., y Rahab, G. (2018). Attachment and pedagogical relevant practices as elements of a successful alternative school through the narratives of its students. *Psychology in the Schools, 55*(10), 1239-1258. https://doi.org/10.1002/pits.22200

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel, 25*(4), 297-308.

Banks, J., y Smyth, E. (2021). We Respect Them, and They Respect Us: The Value of Interpersonal Relationships in Enhancing Student Engagement. *Education Sciences, 11(10)*, 634. https://doi.org/10.3390/educsci11100634

Brigman, G., Wells, C., Webb, L., Villares, E., Carey, J. C., y Harrington, K. (2015). Psychometric properties and confirmatory factor analysis of the Student Engagement in School Success Skills. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 48*(1) 3-14. https://doi.org/10.1177/0748175614544545

Fredricks, J., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research, 74*(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Freeney, Y., y O'Connell, M. (2012). The predictors of the intention to leave school early among a representative sample of Irish second-level students. *British Educational Research Journal, 38*(4), 557-574. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.563838

Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema.* Centre for Strategic Education. https://acortar.link/f8jHFd

Gerosa, T., Argentin, G., y Spada, A. (2024). What are teacher relational skills? A defining study using a bottom-up modified Delphi method. *Quality y Quantity, 58,* 581-602. https://doi.org/10.1007/s11135-023-01638-3

González Barea, E. M., Bernárdez Gómez, A., Rodríguez-Entrena, M. J., y Cutanda López, M.T. (2025). La metodología de aula como factor de protección frente al abandono escolar temprano: análisis de medidas de apoyo educativo en Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, *18*(1), 1-20. https://doi.org/10.32457/ejep.v18i1.3020

González, M. T. y Bernárdez-Gómez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación, 17*(1), 5-19. https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2139

Heeran, L. (2017). *Early School Leaving. Predictive Risk Factors*. The National Youth Development Organisation. https://acortar.link/DcE59h

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2024). *Abandono temprano de la educación-formación*. https://acortar.link/qwizbK

Melchor, J., Sancho, P., Chireac, S., y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: medida de sus dimensiones. *Enseñanza y Teaching, 34*(1), 119-135. https://acortar.link/aQ6o5W

Reeve, J., & Jang, H. (2022). Agentic engagement. In Reschly, A.L., Christenson, S.L. (eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 95-107). Springer.

Reyes De Cózar, S. (2016). *Fortalecer la implicación y el compromiso de los estudiantes con la universidad. Una visión multidimensional del engagement* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. https://acortar.link/cbhiJO

Santos, S. A., Nada, C., Macedo, E., y Araújo, H. C. (2020). What do young adults' educational experiences tell us about early school leaving processes? *European Educational Research Journal*, 19(5), 463-481. https://doi.org/10.1177/1474904120946885

Skinner, E. A., y Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (21-44). Springer.

Suberviola, I. (2021). *Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano.* Vivat Academia.

Suberviola, I. (2024). Revisión bibliográfica narrativa para la conceptualización del abandono escolar temprano: definición terminológica e índices de medición. *Estudios sobre Educación, 47*,7-33. https://doi.org/10.15581/004.47.001

Sutton, R. E., y Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. In J. L. Saha, y A. Dworkin, *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 389-401). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3

Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2018). Can educational engagement prevent early school leaving? unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies, 45*(2), 226-241. https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327

Villareal, O. (2017). Is it desirable, necessary and possible to perform research using case studies? *Cuadernos de Gestión, 17*(1), 147 -172. https://acortar.link/8LLwqn

Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105 (3)*, 294-318.

Wang, M., y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*(3), 633-662. https://doi.org/10.3102/0002831209361209

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., y Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation, 17*(2-3), 191-210. https://doi.org/10.1080/10474410701413145

Capítulo 30. Funciones ejecutivas y aprendizaje cooperativo: claves para una escuela inclusiva

Rafael Segundo-Marcos
Universidad de Almería

María Enriqueta Cobo Enríquez de Luna
Universidad de Granada

Resumen: A lo largo del presente capítulo se analiza, desde una perspectiva neuropsicológica y educativa, el impacto del Aprendizaje Cooperativo (AC) en el desarrollo de las Funciones Ejecutivas (FE) durante la etapa de Educación Primaria. Numerosos estudios han evidenciado que las FE –especialmente la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva– desempeñan un papel central en la autorregulación cognitiva, permitiendo al individuo planificar, mantener la atención, gestionar impulsos y adaptarse a las demandas cambiantes del entorno. En este marco, el AC, al fomentar la interacción entre iguales, la corresponsabilidad y la resolución conjunta de tareas, se presenta como una metodología eficaz para estimular estas capacidades. A través de la revisión de investigaciones actuales, se expone cómo el trabajo cooperativo incide positivamente en la planificación, la toma de decisiones, el control de impulsos y la autorregulación emocional del alumnado. Finalmente, se proponen implicaciones pedagógicas para el diseño de prácticas cooperativas intencionadas y se destaca la necesidad de formar al profesorado en metodologías activas que favorezcan el desarrollo integral del alumnado en contextos inclusivos y equitativos.

Palabras clave: funciones ejecutivas, aprendizaje cooperativo, neuropsicología, educación primaria

Abstract: This chapter analyzes, from a neuropsychological and educational perspective, the impact of Cooperative Learning (CL) on the development of Executive Functions (EF) during Primary Education. Numerous studies have shown that EF–particularly working memory, inhibitory control, and cognitive flexibility–play a central role in cognitive self-regulation, enabling individuals to plan, sustain attention, manage impulses, and adapt to changing environmental demands. In this context, CL emerges as an effective methodology for stimulating these capabilities, as it fosters peer interaction, shared responsibility, and collaborative problem-solving. Through a review of current research, we explore how cooperative work positively influences students' planning, decision-making, impulse control, and emotional self-regulation. Finally, pedagogical implications are proposed for the intentional design of cooperative practices, emphasizing the need to train teachers in active methodologies that promote the holistic development of students in inclusive and equitable educational settings.

Keywords: executive functions, cooperative learning, neuropsychology, primary education.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las funciones ejecutivas (FFEE) en la infancia ha despertado un creciente interés en investigadores y educadores por su papel central en los comportamientos adaptativos del individuo. Estas funciones, relacionadas con el control consciente del pensamiento, la conducta y la emoción, constituyen un pilar esencial del desarrollo cognitivo y socioemocional. Diamond y Ling (2020) destaca su importancia para tareas como la resolución de problemas, la regulación emocional y el rendimiento académico, al conformar un sistema de autorregulación que permite desenvolverse con eficacia ante situaciones cambiantes. Su desarrollo es gradual y especialmente sensible durante la etapa infantil, etapa en la que confluyen importantes transformaciones neurobiológicas y sociales. En este marco, el contexto escolar se convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo y potenciación de habilidades ejecutivas como la planificación, el control de impulsos o la toma de decisiones.

Este capítulo se propone analizar el impacto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las FFEE durante la etapa de Educación Primaria. Esta metodología, basada en la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida, genera dinámicas de interacción y reflexión conjunta que implican demandas cognitivas significativas. Así, se exploran los componentes principales de este constructo, sus implicaciones en el contexto escolar y la necesidad de entornos educativos que fomenten tanto el aprendizaje como el desarrollo cognitivo y socioemocional de los individuos.

2. LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Las funciones ejecutivas (FFEE) han sido ampliamente estudiadas, particularmente en el campo de la Neuropsicología. Se entiende por FFEE aquel conjunto de procesos y subprocesos mentales organizados y coordinados que posibilitan al ser humano orientar sus pensamientos y acciones hacia la consecución de un objetivo (Salehinejad et al., 2021). Estas funciones permiten planificar y secuenciar las acciones, guiarlas, supervisarlas y redirigirlas en función de las demandas del entorno, lo que implica una regulación constante del comportamiento. Esto quiere decir que en la vida cotidiana, nos enfrentamos constantemente a situaciones nuevas que requieren la elaboración de un plan o una secuencia de pensamientos y acciones para ser resueltas de forma eficaz. Este proceso implica manejar y seleccionar información relevante al tiempo que se descarta aquella que no resulta útil para alcanzar la meta establecida. Por todo ello, las FFEE conforman un sistema de control que integra información sensorial, emocional y cognitiva, tanto interna como externa, y permite al individuo responder de manera eficaz, flexible, creativa y socialmente adaptada (Segundo-Marcos et al., 2022).

Desde una perspectiva neuroanatómica, las FFEE se asocian principalmente con la corteza prefrontal (CPF), una región que madura a lo largo de la etapa infantil y está implicada en procesos cognitivos de alto nivel (Friedman y Robbins, 2021). Su funcionamiento depende de una red neuronal compleja que conecta áreas corticales y subcorticales. Se han identificado tres circuitos frontosubcorticales clave: el dorsolateral, el orbitofrontal y el cingulado anterior. Estos hallazgos refuerzan que el desarrollo de las FFEE está condicionado por la maduración cerebral, especialmente intensa en la infancia, etapa crítica en la que se consolidan habilidades cognitivas y socioemocionales esenciales para la adaptación humana.

3. COMPONENTES DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Diversos modelos teóricos han coincidido en señalar que las FFEE se estructuran en torno a tres componentes centrales: la Memoria de Trabajo, el control Inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Este planteamiento ha sido ampliamente respaldado, entre otros, por el conocido modelo de Miyake et al. (2000), quienes sugirieron que, si bien estas funciones están estrechamente relacionadas y comparten cierta base común, también pueden considerarse procesos diferenciados que operan como variables latentes dentro del funcionamiento ejecutivo general.

La Memoria de Trabajo (MT) es la capacidad para mantener y manipular activamente información durante un corto periodo. Es fundamental para transformar información en pensamientos, decisiones o acciones, y participa en tareas como el razonamiento, el lenguaje y el cálculo. Baddeley et al, (2020) propone un modelo de cuatro componentes.Tres son subsistemas "esclavos": el Bucle Fonológico, que retiene información verbal mediante repaso sub-vocal; la Agenda Visoespacial, que gestiona estímulos visuales y espaciales; y el Retén Episódico, que integra información verbal y no verbal en representaciones multidimensionales, vinculando la MT con la percepción y la memoria a largo plazo. El cuarto componente, el Ejecutivo Central, regula los anteriores. Este sistema de control atencional dirige el foco hacia los elementos relevantes, coordina tareas simultáneas y recupera información almacenada. Así, la MT actúa como un sistema esencial para el funcionamiento cognitivo complejo y adaptativo. La habilidad de actualización (*updating*) ha sido considerada por diversos autores como un proceso complementario –e incluso equivalente– a la memoria de trabajo (MT) (Diamond y Ling, 2020). Este mecanismo permite mantener activa la información relevante mientras se descarta la que ha dejado de ser útil, siendo clave para el comportamiento adaptativo. Es fundamental en tareas como la lectura o el cálculo, donde se requiere mantener coherencia y ajustar el foco continuamente. Además, facilita la sincronización entre las representaciones mentales y la información del entorno, mediante un ajuste constante.

El control inhibitorio constituye uno de los pilares fundamentales de las FFEE. Este proceso permite regular la conducta en función de dos aspectos clave. Por un lado, implica la resistencia a la interferencia de estímulos distractores, es decir, la capacidad de mantener la atención en una tarea concreta ignorando estímulos irrelevantes. Este tipo de control, vinculado con la atención selectiva, se manifiesta cuando el individuo logra centrarse en su actividad a pesar de la presencia de estímulos que compiten por su atención. Por otro lado, el control inhibitorio también implica la supresión de respuestas prepotentes o automáticas que, aunque habituales, no resultan adecuadas para el contexto o el objetivo perseguido. Esta capacidad está estrechamente relacionada con el ejecutivo central de la memoria de trabajo y con mecanismos generales de autorregulación, en los que el control voluntario permite ajustar la conducta a normas, metas o exigencias del entorno (Barkley, 2020).

La flexibilidad cognitiva, por su parte, se refiere a la capacidad para modificar pensamientos, conductas o estrategias cuando cambian las circunstancias. Esta función ejecutiva es clave para adaptarse a contextos nuevos o imprevisibles, ya sea en el ámbito escolar o en situaciones sociales. Dentro de este proceso, se distinguen dos componentes principales (Fernández et al., 2021): el cambio de tarea (task switching), que implica alternar entre distintas actividades cuando varían las instrucciones, y el cambio de conjunto (set shifting), que supone enfocar la atención

en distintos atributos de un mismo estímulo según cambien las reglas. El primero conlleva un mayor esfuerzo cognitivo, mientras que el segundo se considera más automático. Ambos son fundamentales para el ajuste flexible de la conducta (Ison, 2019).

De estos tres componentes ejecutivos básicos –memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva– emergen otras habilidades de orden superior, que integran y coordinan varios procesos para hacer frente a tareas más complejas. Entre los más relevantes podemos destacar procesos como el pensamiento creativo, planificación o la resolución de problemas, llegando a configurar un sistema ejecutivo complejo y altamente interdependiente (Diamond y Ling, 2020).

4. LAS FUNCIONES EJECUTIVAS Y EL CONTEXTO ESCOLAR

La infancia constituye una etapa decisiva en el desarrollo cognitivo y socioemocional. Este desarrollo no solo es esencial desde una perspectiva evolutiva, sino que se vincula estrechamente con el rendimiento escolar y la calidad de las relaciones sociales. Estudios con población infantil han mostrado que un desempeño deficiente en tareas relacionadas con las funciones ejecutivas (FFEE) se asocia con dificultades en el aprendizaje y en habilidades como la comprensión lectora, la resolución de problemas o la adquisición de vocabulario (López et al., 2024). Además, se ha identificado una relación significativa entre las FFEE y el desarrollo de competencias comunicativas, sociales y emocionales, lo cual refuerza su relevancia en el proceso educativo.

Dado que estas funciones continúan desarrollándose a lo largo de toda la etapa escolar, y considerando su influencia sobre múltiples ámbitos del desarrollo, han cobrado un papel prioritario en la investigación educativa. Inicialmente, los estudios se centraron en describir el desarrollo de componentes ejecutivos específicos, pero en la actualidad se presta una mayor atención a los factores contextuales que pueden influir en dicho desarrollo, entre los que destacan el entorno familiar y el escolar (Genon et al., 2022).

Se ha constatado que determinadas prácticas pedagógicas pueden favorecer el desarrollo de las FFEE, y diversas investigaciones de intervención han mostrado resultados positivos en este sentido. Estas propuestas, enmarcadas dentro del currículo escolar, tienen el potencial de estimular tanto las capacidades cognitivas como socioemocionales del alumnado (Xue et al., 2019).

En diferentes investigaciones recientes se ha explorado el impacto de programas centrados en la flexibilidad cognitiva, desarrollados mediante el uso de paradigmas como el cambio de tarea. Estas intervenciones, aplicadas en sesiones breves, han evidenciado mejoras no solo en las tareas directamente entrenadas, sino también en aquellas relacionadas con el control inhibitorio y la memoria de trabajo, tanto en su vertiente espacial como verbal. Este patrón de resultados ha sido consistente en diversos estudios que coinciden en señalar beneficios que trascienden el plano cognitivo y se extienden al ámbito emocional y motivacional (Diamond y Ling, 2020; Trautwein et al., 2020).

Sin embargo, uno de los retos más señalados en este campo es la limitada ecovalidez de muchos de estos programas, ya que se implementan en entornos experimentales alejados de la realidad cotidiana del aula. Esta circunstancia refuerza la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas integradas en la dinámica escolar, sostenibles y capaces de responder a las necesidades

reales del alumnado. Con este propósito, se han desarrollado intervenciones aplicadas durante el horario lectivo que combinan estrategias de actualización de la información con enfoques metacognitivos. Estas experiencias han mostrado un efecto positivo en el rendimiento de la memoria de trabajo y en habilidades académicas como la comprensión lectora. De igual forma, se han implementado programas basados en el juego y en actividades creativas, incorporados al currículo de forma continuada, que han permitido constatar avances tanto en componentes específicos de la memoria de trabajo como en competencias matemáticas y lingüísticas (Sala y Gobet, 2020; Wei et al, 2024).

En resumen, aunque los progresos en la investigación sobre las FFEE en el contexto escolar son significativos, es necesario continuar profundizando en estrategias didácticas que, desde una perspectiva ecológica y realista, promuevan el desarrollo sostenible y generalizable de estas funciones a lo largo de la etapa educativa.

5. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo se configura como una metodología que organiza al alumnado en pequeños grupos heterogéneos, integrando diferentes niveles de habilidad, conocimiento y experiencia con el propósito de lograr metas compartidas. Esta forma de trabajo ha mostrado un impacto notable en la creación de interacciones sociales constructivas y en la mejora de los aprendizajes en diferentes etapas educativas. A diferencia de los enfoques que ponen el énfasis exclusivamente en el rendimiento individual, este modelo sitúa la colaboración y la corresponsabilidad en el centro del proceso formativo, estimulando al mismo tiempo el desarrollo cognitivo y emocional del alumnado. Sus raíces teóricas se encuentran en la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), quien subrayó la importancia de la interacción social –ya sea en el entorno familiar, escolar o comunitario– como mediador decisivo de la construcción del conocimiento. Desde este enfoque, aprender no es una experiencia aislada, sino un proceso que surge del contacto continuo con los demás, del intercambio de ideas y del enfrentamiento cognitivo que promueve la reorganización interna de los significados y de los aprendizajes. Este planteamiento se complementa con la teoría de la interdependencia social. Inspirada por la psicología de la Gestalt, esta perspectiva concibe a los grupos como sistemas interdependientes que adquieren sentido a través de la cooperación activa de sus miembros. En este marco, Deutsch (1949) identificó dos formas principales de interdependencia: la positiva, que se produce cuando el logro individual está necesariamente ligado al éxito colectivo, y la negativa, característica de entornos competitivos, donde el progreso de una persona se alcanza a expensas del fracaso de las demás. Esta distinción resulta especialmente relevante para comprender cómo la estructura de las relaciones influye en la motivación y en la disposición al aprendizaje compartido.

Frente a los contextos individualistas, el aprendizaje cooperativo asume el diseño de escenarios de trabajo donde la interdependencia positiva sea un principio organizador. La constitución de grupos pequeños, generalmente formados por cuatro o cinco estudiantes con diferentes perfiles de competencia, convierte la diversidad en un recurso pedagógico y facilita la creación de un ambiente basado en la equidad, el apoyo mutuo y la responsabilidad compartida. En estas condiciones, cada alumno se convierte en un agente activo que aporta, recibe y negocia significados en el marco de un objetivo común. La interacción social, en este sentido, se transforma

en el motor fundamental del aprendizaje. A través de la colaboración en tareas conjuntas, los participantes desarrollan habilidades comunicativas, asumen roles complementarios y se implican en procesos de reflexión compartida. El diálogo sostenido y la confrontación respetuosa de ideas contribuyen a estimular el pensamiento crítico y creativo, mientras consolidan la confianza y el compromiso con el proceso de aprendizaje. Este enfoque no solo repercute en la mejora del rendimiento académico, sino que refuerza la competencia social y fortalece la capacidad de los estudiantes para adaptarse a contextos complejos y cambiantes.

6. ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Tradicionalmente se han identificado cinco elementos esenciales del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades interpersonales y procesamiento grupal. Estos componentes, cuando se integran de manera coherente en la práctica docente, permiten que el trabajo cooperativo sea eficaz y genere un impacto significativo tanto en los aprendizajes académicos como en el desarrollo socioemocional del alumnado (Johnson y Johnson, 2014).

La interdependencia positiva se entiende como el principio según el cual el éxito de cada estudiante está ligado al éxito de sus compañeros. Este vínculo fortalece la cohesión del grupo y refuerza el compromiso con las tareas compartidas. Para fomentarla, se suelen emplear dos estrategias principales: la interdependencia de resultados, basada en metas comunes y recompensas compartidas, y la interdependencia de medios, que se apoya en la asignación de roles complementarios, el uso compartido de recursos o la división organizada de tareas. Estas dinámicas hacen que la cooperación no sea solo deseable, sino necesaria.

Por otro lado, la responsabilidad individual hace referencia al compromiso personal con el trabajo propio y con el progreso del grupo. Implica cumplir la parte asignada y ofrecer apoyo cuando se requiere. Este componente se refuerza mediante prácticas de evaluación que visibilizan la aportación de cada miembro, como la coevaluación y la evaluación intergrupal, que contribuyen a consolidar la implicación y la cohesión.

En tercer lugar, la interacción promotora consiste en el apoyo activo entre los integrantes del grupo para alcanzar objetivos comunes. Va más allá del intercambio de información, ya que implica animar, explicar, reforzar y facilitar el aprendizaje mutuo. Millera et al. (2020) subraya que esta interacción debe producirse de manera directa y cara a cara, favoreciendo un clima de escucha activa, argumentación compartida y colaboración efectiva.

El éxito del aprendizaje cooperativo depende también del desarrollo de habilidades interpersonales, entre ellas la comunicación eficaz, la toma de decisiones conjunta, el liderazgo compartido, la generación de confianza y la gestión positiva del conflicto. Estas competencias no siempre aparecen de forma espontánea y requieren ser enseñadas y entrenadas dentro de la experiencia escolar.

Por último, el procesamiento grupal implica que el alumnado reflexione de manera conjunta sobre su funcionamiento como equipo. Según Pajares (2018), esta reflexión puede realizarse tanto durante como al finalizar las actividades, a través de herramientas como rúbricas, hojas de registro o dosieres compartidos. Esta evaluación debe contemplar no solo los resultados académicos, sino también el grado de participación, la calidad de la cooperación y la capacidad de mejora, aspectos que constituyen indicadores clave del éxito en esta metodología.

7. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y FUNCIONES EJECUTIVAS

Una de las líneas de investigación más relevantes en el ámbito educativo actual se centra en la relación entre las FFEE y las prácticas pedagógicas implementadas en el aula, con el objetivo de favorecer el desarrollo integral del alumnado durante la infancia (Diamond y Ling, 2020). Diversos estudios destacan que las experiencias escolares, especialmente aquellas basadas en la interacción social positiva, pueden modular tanto el rendimiento académico como el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales (Segundo-Marcos et al., 2024).

El aprendizaje cooperativo, basado en la colaboración entre iguales, promueve un entorno donde las relaciones interpersonales se tornan más positivas que en enfoques individualistas o competitivos. Este tipo de estructura genera un clima emocional que favorece el procesamiento de la información y la adaptación a contextos cambiantes. Por el contrario, interacciones negativas –con docentes, familia o iguales– pueden elevar el estrés y afectar negativamente el desarrollo cognitivo. La relevancia del clima emocional y psicológico que se construye en el aula se ha puesto de manifiesto en investigaciones recientes, que destacan su influencia sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas. Un entorno caracterizado por relaciones de apoyo, atención sensible y reconocimiento constante contribuye a reducir los niveles de estrés y a crear una base segura que facilita el aprendizaje. Este tipo de contexto favorece la autorregulación emocional, la capacidad de mantener la atención sostenida y la planificación de acciones, procesos que resultan esenciales para un desarrollo cognitivo equilibrado. Según Veraksa et al. (2020), cuando el alumnado percibe que el profesorado muestra una actitud receptiva y respetuosa, se genera un clima que potencia el compromiso con las tareas, la participación activa y la disposición a afrontar retos complejos con mayor confianza. Además, se ha señalado que el aprendizaje cooperativo, cuando está bien estructurado y apoyado por el docente, puede ser clave para estimular estas funciones. En cambio, entornos conflictivos o emocionalmente fríos se asocian con una menor predisposición al aprendizaje y una actitud menos colaborativa (Vandenbroucke et al., 2018).

Las dinámicas del trabajo cooperativo también se relacionan con una mayor activación de habilidades cognitivas. Así, se ha observado que estas prácticas pueden favorecer competencias como la resolución de problemas, el pensamiento divergente o la toma de decisiones. En comparación con metodologías centradas en la transmisión unidireccional o la competitividad, el aprendizaje cooperativo promueve un entorno donde los estudiantes razonan, negocian significados y ajustan sus ideas en función de la interacción con los demás (Beghetto, 2021).

El trabajo en grupo promueve una amplia gama de procesos cognitivos implicados en las funciones ejecutivas, como la planificación de acciones, la adaptación estratégica, la toma de perspectiva y la inhibición de respuestas impulsivas. Estas habilidades, esenciales para la autorregulación cognitiva y emocional, se ven especialmente estimuladas en contextos donde el alumnado debe coordinarse, resolver conflictos y ajustarse a objetivos compartidos (Johnson et al., 2014; Diamond y Ling, 2020). En esta línea, un estudio longitudinal desarrollado por Segundo-Marcos et al. (2022) evidenció mejoras relacionadas con la edad en el desempeño de tareas vinculadas a la memoria de trabajo y el autocontrol, siendo el Aprendizaje Cooperativo (AC) un factor mediador en dicha evolución.

A pesar de que la evidencia apunta a una relación positiva entre metodologías cooperativas y desarrollo ejecutivo, aún son necesarios más estudios que examinen en detalle cada uno de los componentes de las FFEE en la infancia. Sin embargo, investigaciones recientes coinciden

en que habilidades como la memoria de trabajo, el control inhibitorio o la flexibilidad cognitiva pueden verse favorecidas por experiencias escolares colaborativas (Vandenbroucke et al., 2018). En particular, Erdogan (2019) identificaron efectos positivos del aprendizaje cooperativo sobre habilidades cognitivas y metacognitivas vinculadas a las FFEE, lo que refuerza la hipótesis de que esta metodología no solo mejora el clima del aula, sino que también potencia el desarrollo intelectual del alumnado.

En conclusión, aunque se requiere mayor investigación específica en contextos de Educación Primaria, la evidencia actual sugiere que el aprendizaje cooperativo representa una vía prometedora para potenciar tanto las habilidades cognitivas como las competencias socioemocionales del alumnado, en estrecha conexión con el desarrollo de las funciones ejecutivas.

8. CONCLUSIONES

El desarrollo de las FFEE en la infancia es clave para la adaptación cognitiva, emocional y social del alumnado. Funciones como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva permiten planificar, autorregular la conducta, resolver problemas y adaptarse a situaciones nuevas. Durante la Educación Primaria, etapa de gran plasticidad, el contexto escolar ofrece una oportunidad privilegiada para su fortalecimiento.

En este marco, el aprendizaje cooperativo se perfila como una metodología eficaz para potenciar estas habilidades. Al basarse en la interacción social estructurada y la corresponsabilidad, genera procesos que exigen planificación, atención sostenida, control de impulsos y toma de decisiones compartida. Estas dinámicas inciden directamente en el desarrollo ejecutivo, especialmente cuando se implementan de forma sostenida y planificada.

Los estudios revisados muestran una relación positiva entre estructuras cooperativas y el fortalecimiento de competencias cognitivas y socioemocionales, tanto en alumnado normotípico como con necesidades educativas específicas (Diamond y Ling, 2020), se ha evidenciado un efecto de transferencia, con mejoras en habilidades no entrenadas directamente. En base a ello, podemos sugerir que el entorno escolar podría influir significativamente en esta evolución, siendo el diseño metodológico, la calidad de las relaciones y el clima del aula elementos clave. Por ello, es esencial que las administraciones educativas favorezcan la implementación de metodologías cooperativas mediante formación docente, reorganización de tiempos y evaluación más flexible.

Así, el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que contribuye a una escuela centrada en el desarrollo integral, donde aprender a convivir, autorregularse y colaborar es tan importante como adquirir conocimientos. Su adecuada incorporación en Primaria ofrece una vía prometedora hacia una educación más inclusiva, equitativa y adaptada a los desafíos actuales.

REFERENCIAS

Baddeley, A., Hitch, G., y Allen, R. (2020). A multicomponent model of working memory. In *Oxford University Press eBooks* (pp. 10–43). https://doi.org/10.1093/oso/9780198842286.003.0002

Beghetto, R. A. (2021). Creative learning in education. In *Springer eBooks* (pp. 473–491). https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_19

Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, *2*(2), 129–152.

Diamond, A., y Ling, D. S. (2020). Review of the evidence on, and fundamental questions about, efforts to improve executive functions, including working memory. In J. M. Novick, M. F. Bunting, M. R. Dougherty, y R. W. Engle (Eds.), *Cognitive and working memory training: Perspectives from psychology, neuroscience, and human development* (pp. 143–431). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780199974467.003.0008

Erdogan, F. (2019). Effect of cooperative learning supported by reflective thinking activities on students' critical thinking skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, *19*(80), 1–24. https://doi.org/10.14689/ejer.2019.80.5

Fernández García, L., Merchán, A., Phillips-Silver, J., y Daza González, M. T. (2021). Neuropsychological development of cool and hot executive functions between 6 and 12 years of age: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, *12*, Article 687337. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687337

Friedman, N. P., y Robbins, T. W. (2021). The role of prefrontal cortex in cognitive control and executive function. *Neuropsychopharmacology*, *47*(1), 72–89. https://doi.org/10.1038/s41386-021-01132-0

Genon, S., Eickhoff, S. B., y Kharabian, S. (2022). Linking interindividual variability in brain structure to behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, *23*(5), 307–318. https://doi.org/10.1038/s41583-022-00580-6

Ison, M. S. (2019). Flexibilidad cognitiva: su promoción en la infancia. En *Enciclopedia Argentina de Salud Mental* (Vol. 2, pp. 1–13). Fundación Aiglé.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, *30*(3). https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241

López, C. Q., Vera, V. D. G., Muñoz, N. G., Agudelo, Y. A. G., González, M. F. M., y Ríos, M. J. Á. (2024). Funciones ejecutivas y lenguaje del trastorno específico del aprendizaje: Revisión sistemática. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, *41*(1). https://doi.org/10.16888/interd.2024.41.1.2

Millera, M. J., Martínez, J. R. L., y Pérez, J. S. (2020). Construir el suport a la inclusió dins l'aula amb equips d'aprenentatge cooperatiu. *ÀÁF. Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, *53*, 21–32. https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2635

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., y Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*(1), 49–100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

Pajares, R. G. (2019). En busca de la inclusión educativa: Una propuesta de aula a partir del aprendizaje cooperativo y las TRIC. *Revista Ensayos Pedagógicos*, *14*(2), 151–172. https://doi.org/10.15359/rep.14-2.8

Sala, G., y Gobet, F. (2020). Working memory training in typically developing children: A multilevel meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, *27*(3), 423–434. https://doi.org/10.3758/s13423-019-01681-y

Salehinejad, M. A., Ghanavati, E., Rashid, M. H. A., y Nitsche, M. A. (2023). Hot and cold executive functions in the brain: A prefrontal-cingular network. *Brain and Neuroscience Advances*, *5*, Article 23982128211007769. https://doi.org/10.1177/23982128211007769

Segundo-Marcos, R., Carrillo, A. M., Fernández, V. L., y González, M. T. D. (2022). Development of executive functions in late childhood and the mediating role of cooperative learning: A longitudinal study. *Cognitive Development*, *63*, Article 101219. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101219

Segundo-Marcos, R., Carrillo, A. M., Fernández, V. L., y González, M. T. D. (2024). Creative thinking skills and executive functions in preadolescent children. *Creativity Research Journal*, 1–15. https://doi.org/10.1080/10400419.2024.2312345

Trautwein, F. M., Kanske, P., Böckler, A., y Singer, T. (2020). Differential benefits of mental training types for attention, compassion, and theory of mind. *Cognition*, *194*, Article 104039. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104039

Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., y Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children's executive functions. *Review of Educational Research*, *88*(1), 125–164. https://doi.org/10.3102/0034654317743200

Veraksa, A., Bukhalenkova, D., y Almazova, O. (2020). Executive functions and quality of classroom interactions in kindergarten among 5–6-year-old children. *Frontiers in Psychology*, *11*, Article 603776. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.603776

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wass Landínez-Martínez, D. A., Montoya-Arenas, D. A., y Gómez-Tabares, A. S. (2021). Conectividad funcional y memoria de trabajo: Una revisión sistemática. *Tesis Psicológica*, *16*(1), 1–31. https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a4

Wei, Y., Wang, L., Tang, Y., Deng, H., Su, J., y Li, Q. (2024). Enhancing young children's executive function through physical activities: A three-level meta-analysis. *Mental Health and Physical Activity*, *26*, Article 100592. https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2024.100592

Capítol 31. Entre el reconeixement i la invisibilitat: anàlisi de la percepció de les violències masclistes en l'esport

Laura Sellés Lloret
Universitat d'Alacant (Espanya)

Resum: Aquest capítol continua un estudi previ i se centra específicament en l'anàlisi i discussió de les dades recollides. Explora la percepció de la violència masclista en l'esport entre els estudiants del grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport de la Universitat d'Alacant, així com entre els seus estrets cercles socials (relacions i amics) implicats en l'esport. L'anàlisi es basa en una enquesta realitzada amb els estudiants matriculats a l'assignatura optativa Llengua Catalana dins del mateix pla d'estudis. El qüestionari va consistir en deu preguntes, tant quantitatives com qualitatives, dissenyades per avaluar el nivell actual de consciència i comprensió de la violència masclista en el context esportiu. L'objectiu era corroborar, matisar o desafiar la nostra hipòtesi inicial: tot i que la violència masclista és àmpliament reconeguda com una greu qüestió social, roman en gran part invisible i insuficientment abordada dins de l'àmbit de l'esport, particularment en la formació universitària per a futurs professionals. Basant-se en les dades recollides, el capítulo advoca per la integració d'aquest tema en els plans d'estudis d'educació superior amb la finalitat de dotar als estudiants de les eines per identificar i abordar críticament aquestes formes de violència, contribuint en última instància a la seua erradicació en l'esport i en la societat en general.

Paraules clau: estudis de gènere, violència de gènere, ciències de l'esport, activitat física

Abstract: This chapter continues a previous study and focuses specifically on the analysis and discussion of the data collected. It explores the perception of sexist violence in sport among students of the Physical Activity and Sports Sciences degree at the University of Alacant, as well as among their close social circles (relatives and friends) involved in sport. The analysis is based on a survey conducted with students enrolled in the optional course *Catalan Language* within the same degree program. The questionnaire comprised ten questions–both quantitative and qualitative–designed to assess the current level of awareness and understanding of sexist violence in the sports context. The aim was to corroborate, nuance, or challenge our initial hypothesis: although sexist violence is broadly recognised as a serious societal issue, it remains largely invisible and insufficiently addressed within the realm of sport, particularly in university training for future professionals. Drawing on the data gathered, the chapter advocates for the integration of this topic into higher education curricula in order to equip students with the tools to identify and critically address these forms of violence, ultimately contributing to their eradication in sport and in society at large.

Keywords: gender studies, gender violence, sports sciences, physical activity

1. DE LA REALITAT AL DEBAT: EN PARLEM A L'AULA

1.1. Antecedents: continuación de l'estudi 'En un bes i no res'

És ben sabut que la pràctica esportiva, especialment en àmbits tradicionalment masculinitzats com el futbol o les ciències de l'activitat física, continua arrossegant formes diverses de violència masclista (Flores, Chávez, Mier, Obregón, 2022) que, tot i els avanços legislatius i dis-

cursius, mantenen una alta capacitat d'invisibilització. El cas del bes no consentit del president de la RFEF, Luis Rubiales, a la futbolista Jennifer Hermoso, després de la victòria al Mundial femení de 2023, va desplaçar el focus mediàtic del triomf esportiu cap a una polèmica per la vulneració del consentiment. Aquest fet, àmpliament debatut en mitjans i xarxes, va ser també punt de partida d'una proposta d'estudi en l'aula universitària amb què s'abordava la reflexió i el tractament sobre les violències masclistes en l'esport des d'una òptica crítica.

Així, l'expressió "en un bes i no res" sorgeix com a títol simbòlic d'una proposta didàctica desenvolupada en l'assignatura *Llengua Catalana aplicada a les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport* a la Universitat d'Alacant. Aquesta frase, proposada espontàniament, palesava la conseqüència del vergonyós episodi i com va acabar dil·luint l'atenció dels mitjans cap a l'èxit esportiu en detriment de la polèmica i el debat social. D'aquesta manera, com s'apuntava en l'article precedent, "la morbositat i la polèmica ensorraren un partit històric en molts sentits, ja que no només es guanyava, sinó que sentenciava que un equip de jugadores excepcionals es coronava com les millors del món" (Sellés, 2024). La victòria de les espanyoles, doncs, suposava tot una empenta per al futbol femení, per descomptat, però també en general per a l'esport femení. Nogensmenys, la fita ha quedat "en un bes, i no res".

A partir d'aquesta reflexió, naixia el plantejament d'estudiar la recepció que en feia l'alumnat, en particular, però, sobretot, quin tractament n'han fet o quina relació tenien amb el posicionament crític que en prenien. L'objectiu principal que ens proposem és, determinar, a través de l'anàlisi de l'enquesta a l'alumnat, quin és l'estat de la qüestió respecte de la percepció de les violències masclistes entre els discents del grau de CAFE i els professionals de l'esport. Per a fer-ho, posarem el focus en veure com s'identifiquen, justifiquen o es neguen les diferents formes de violència masclista, posant l'accent en la distinció entre les violències directes, les estructurals o simbòliques, d'acord amb les aportacions descrites per Galtung (1969) i que s'expliquen en el primer apartat de l'article precedent (Sellés, 2024: 259).

1.2. Tipologia de les preguntes i mostra

Per a explorar el tractament del tòpic que ens ocupa, vam elaborar un qüestionari per a l'alumnat que ha cursat l'assignatura optativa de Llengua Catalana aplicada a les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Aquest instrument de recerca d'informació pretén descobrir si l'interrogant que plantejàvem com a hipòtesi, que la violència masclista planteja un problema manifest i conegut per gran part de la societat, però en l'àmbit esportiu segueixen sent força invisibles i pendents de ser abordades des de la formació universitària dirigida a professionals d'aquestes disciplines, s'acomplia totalment o si hi havia alguna matisació respecte de la creença prèvia al seu estudi científic. A través d'un qüestionari mixt, conformat per preguntes tancades i obertes, es pretenia no només identificar tendències generals, sinó també captar discursos significatius que permeten entendre com es construeix la percepció col·lectiva del fenomen. A més, per a contrastar encara més l'anàlisi i atorgar consistència a la mostra i a les conclusions que en resulten, vam demanar a l'alumnat que compartira el qüestionari amb altres cercles socials seus perquè hi participaren tant persones que havien cursat el grau de CAFE com persones que no ho havien fet, les quals no necessàriament tenien alguna relació amb la titulació. Així doncs, l'enquesta va ser enviada al grup esmentat i, a més, s'ha fet extensiva, gràcies a la col·laboració

de l'alumnat de l'optativa, a altres companys de CAFE i esportistes professionals a fi d'aconseguir un percentatge de mostra de població estretament relacionat amb el món de l'esport perquè l'enquesta fora tan significativa com fora possible. A més, s'ha procurat evitar el biaix de gènere i, per tant, que els participants foren homes i dones en un percentatge similar, fet que s'ha aconseguit totalment gràcies a la participació del mateix nombre d'homes i dones.

Nogensmenys, encara que s'haja barrejat alumnat del grau de CAFE i esportistes professionals amb altres, s'ha valorat l'opinió dels participants d'igual manera en tant que l'àmbit professional i de formació comú és esportiu i no pensem que els camins previs a l'etapa laboral necessàriament siguen definitòries d'una tendència a la implicació en aquest assumpte o del rebuig del seu tractament acadèmic. Donat que en l'article precedent ja s'expliquen els mecanismes de contacte i les limitaicions de l'estudi (Sellés, 2024: 260), passarem a explicar l'estructura del qüestionari, les seues preguntes i perfilarem la caracterització dels subjectes de la mostra de població.

La mostra final de l'enquesta va estar composta per 66 persones: 22 estudiants o graduats de CAFE i 42 persones alines a la titulació. De totes aquestes persones la meitat eren homes i l'altra meitat n'eren dones i, en termes de franja d'edat, l'interval d'edat majoritari era d'entre 21 i 25 anys, conformat per 37 persones (el 48'5%), un grup que s'inscriu en l'etapa de persones en edat de formació universitària. Les altres 29 persones, el 48'4% dels enquestats, superen els 25 anys i corresponen a un grup humà ja inserit en el mercat laboral. Del total, 52 persones practiquen esport de manera amateur o professional. Els esports més repetits són les disciplines relatives al gimnàs, amb un total del 17 persones, seguidament, el futbol, amb 10 persones i pàdel, amb 7 persones; per tant, hi ha un equilibri entre els esports de grup en relació amb les disciplines de pràctica individual, fet que també ocorre en relació amb el gènere, ja que el nombre d'homes i dones que els practiquen continua mantenint la proporció del 50/50. En aquest sentit, no percebem cap desigualtat en relació al perfil dels participants i, per tant, encara que la mostra siga reduïda, és suficient per a poder-ne extrapolar algunes conclusions en relació amb aquesta temàtica d'estudi.

2. RESULTATS

2.1. Resultats quantitatius

La primera de les preguntes, de caire quantitatiu i resposta tancada, interrogava sobre la importància de la consideració d'abordar les violències masclistes en l'esport al grau de CAFE. Les repostes s'agrupaven en cinc graus de puntuació numèrics, sent l'1 l'equivalent a no important, el 2 poc important, el 3 important, el 4 molt important i el 5 fonamentals. La resposta majoritària corresponia al 60'6%, és a dir, 40 persones, declaraven que era "fonamental"; seguidament, hi havia 13 persones (19'7%) que marcaven el número 3, "important" i, a continuació, el 4 "molt important" (13'6%). Els resultants, per tant, revelen com la tendència majoriària apunta cap a una consicència en relació a la importància d'aborar-ho en aquesta disciplina, fet que cataloguem com a positiu i que caldria estudiar diacrònicament a fi de veure'n l'evolució.

La segona pregunta, d'estructura idèntica, s'adreçava a un altre possible àmbit d'actuació, l'etapa educativa de Secundària i Primària. Els resultats segueixen exactament el mateix esquema de respostes que l'anterior, fet que assenyala que hi ha una alta coincidència en la percepció

de la importància del tema en totes les etapes educatives: més del 90% de les persones enquestades afirmen que les violències masclistes en l'esport són un problema real i rellevant, i consideren que caldria abordar-lo a les aules universitàries. No obstant això, com veurem més avant, només una part menor de l'alumnat afirma haver tractat aquest tema durant la seua formació acadèmica, i, en molts casos, aquest abordatge es produeix de manera esporàdica i dependent de la iniciativa del professorat.

La tercera pregunta, novament d'esquema idèntic, traslladava la qüestió als centres i clubs esportius, un espai també en certa mesura acadèmic i de formació però que sovint passa desapercebut i que considerem neuràlgic, atés que és certament l'espai extraescolar en què es perpetuen totes les dinàmiques de violència i on també s'hauria d'intervindre perquè l'atenuació de les violències siga una realitat. Les respostes obtingudes en aquest ítem del qüestionari continuen en la mateixa línia, encara que trobem 5 persones que les consideren entre "no importants" (3, el 4'5%) i "poc importants" (2, el 3%). El percentatge de desafecció envers de la importància continua sent anecdòtic, però denota una part de l'escepticisme en relació al fenomen.

Per a aprofundir-hi més, vam demanar als enquestats en la quarta pregunta, també de resposta tancada, si creien que les violències masclistes existien en el món de l'esport en general. La resposta majoritària va ser "Sí, és molt evident", amb un total de 27 contestacions (40'9%); seguidament, hi havia un grup de 19 persones que marcaven "Sí, però és menys freqüent" i, a continuació, 11 enquestats (16'7%) indicaven que "Sí, però només en certs contextos". La resta de respostes s'agrupaven en 7 "No n'estic segur/a" (10'6%) i 2 "No n'he notat mai" (3%). En aquest punt, trobem una relativa discrepància amb les respostes d'alguns enquestats d'acord amb el que havien respost anteriorment, ja que resulta estrany creure que s'han de treballar, però alhora no veure'n. A més, convé ressaltar com hi ha un percentatge que confessa no estar-ne segur, fet que indica com hi ha un cert grau de confusió o de desconeixement en relació amb les possibles manifestacions de les violències masclistes en l'esport.

En cinqué lloc, una de les preguntes clau del qüestionari plantejava: "Si creus que hi ha mostres de masclisme, en quins àmbits de l'esport és més evident?", amb la possibilitat de seleccionar múltiples respostes. Aquesta estratègia permetia observar la percepció transversal del problema en diferents contextos del món esportiu. Els resultats mostren una distribució significativa i clarament orientada cap als àmbits més visibles i públics de l'activitat esportiva: en les competicions és on més participants assenyalen la presència de masclisme, amb 34 respostes, que representen un 51,5% del total. Amb una xifra molt similar (32 respostes, 48,5%), es troben la cobertura mediàtica i els patrocinis, dos espais fonamentals en la representació i sosteniment econòmic de l'esport. Els entrenaments, com a espai més intern però clau en la dinàmica diària, són assenyalats per 26 persones (39,4%). També destaquen les instal·lacions esportives, amb 18 mencions (27,3%), fet que convida a pensar en el tipus de convivència, accés o tracte diferencial que s'hi pot donar.

D'altra banda, s'identifica un conjunt menor de respostes minoritàries, algunes de les quals expressen la negació explícita del problema ("En cap lloc, crec que no hi ha masclisme"), amb 2 respostes (3%) o l'evasió o manca de posició clara ("No ho sé", "En el meu entorn no n'hi ha") – 1 resposta cadascuna (1,5%). Aquestes opcions, encara que minoritàries, resulten significatives en clau de lectura crítica, ja que apunten a la presència de discursos resistents o

indiferents, especialment quan es comparen amb la contundència majoritària que afirma percebre el masclisme en diversos àmbits. Així, la lectura agregada dels resultats evidencia que els i les participants detecten el masclisme principalment en els espais de més visibilitat i prestigi dins l'esport, com ara les competicions, els mitjans i el patrocini. Aquesta percepció reforça la hipòtesi que les violències masclistes no només es manifesten en accions puntuals, sinó que responen a una estructura simbòlica i institucional que regula la visibilitat, el valor i el reconeixement de les esportistes. Per contra, els àmbits d'interacció quotidiana com els entrenaments o les instal·lacions, tot i aparéixer destacats, obtenen un percentatge lleugerament inferior.

Les preguntes sis i set, interrelacionades, demanaven si havien "presenciat o experimentat alguna situació de violència masclista en l'àmbit esportiu" i com l'havien acarat. El 65% dels enquestats, 43 persones (predominantment homes), deien "no", mentre que el 34, 8%, 23 persones, majoritàriament dones, afirmaven haver-ne vist/patit. Les respostes de la setena qüestió majoritàriament (19 persones) exposaven que "ho van comentar amb el seu cercle (amistats, família, parella)", però, en canvi, observem com la denúncia pública o institucional ocorre en un percentatge molt reduït: només 1 persona ho va denunciar, 2 declaren que ho van ignorar; només 5 ho van intentar solucionar amb els seus mitjans i altres 5 ho van comentar amb direcció o superiors perquè hi intervingueren. Aquesta casuística denota com pel que fa a la capacitat de detecció, s'observa una diferència significativa segons el gènere: les dones identifiquen més formes de violència simbòlica (exclusió, menyspreu, invisibilització, infantilització), donat que la paetixen de primera mà i, per tant, en són conscients. Mentre que els homes tendeixen a reconèixer principalment les formes de violència directa (insults, agressions físiques), però mostren més dubtes o indiferència davant les estructurals o culturals, les quals esdevenen invisibles al seu criteri. A més a més, constata una certa distància o por a la resolució del conflicte, ja que en molts casos queda simplement comentat entre els cercles afectius immediat, però en molt poques ocasions trascendeix i es denuncia l'agressor. També cal destacar que el nivell d'implicació emocional i crítica augmenta quan hi ha experiències personals o professionals prèvies relacionades amb l'esport femení o mixt, però continua sent-hi purament testimonial i, per tant, poc orientat a palesar un canvi transformador en les dinàmiques que s'hi donen.

2.2 Resultats qualitatius

Entre les preguntes qualitatives, hi havia "Quins canvis proposaries en l'educació per a millorar la igualtat de gènere en l'esport?", "Creus que, a banda de la identitat de gènere, hi ha altres factors que propicien la presència de la violència en l'esport [en general, a tots els àmbits]?" i una pregunta de reflexió oberta. Les respostes obertes del qüestionari mostren, a grans trets, les següents tendències: d'una banda, hi ha un discurs crític i implicat, el qual és subscrit per un segment significatiu de la mostra, especialment entre les dones. Aquesta tendència posa de manifest una consciència clara de les violències estructurals i simbòliques, reconeixent la importància de visibilitzar-les i demanant una formació específica. Tal com una enquestada revela, "El problema no és només que hi haja agressions físiques. És el tracte que rebem, el menyspreu, que no se'ns prenga seriosament". Així, veiem com hi ha una sector que n'es conscient, però, per contra, trobem altres dos grups que sostenen un discurs menys compromés o, fins i tot, escèptic amb la constatació del fenomen.

Alguns dels enquestats s'orienten cap a un discurs sobre les violències masclistes en l'esport evasor o, si mé no, relativitzador, sobretot present en alguns homes i en esportistes amb experiències només en contextos masculins. Es manifesta amb frases com: "Jo no he vist mai res greu, potser és més un tema mediàtic que real". Aquest discurs nega o minimitza el problema, sovint per manca de vivència directa o desconeixement del marc teòric. Al nostre parer, aquesta perspectiva resulta problemàtica, ja que la negació o l'escepticisme n'obstaculitza la via d'intervenció. També ho és el parer pròxim a la resignació que mostren algunes de les respostes envers la normalització de certes actituds masclistes, que, fins i tot, expressen una opinió ambivalent: "És difícil canviar la mentalitat dins del món de l'esport, però almenys que se'n parle a classe."

Aquestes posicions discursives permeten identificar els graus de resistència, consciència i formació, i mostren com la percepció del problema varia en funció del gènere, l'experiència i l'exposició a discursos crítics. Així, atesa l'heterogeneïtat dels parers, és difícil determinar el grau de compromís cap al canvi social, ja que continuen havent-hi discursos que invisibilitzen o qüestionen el problema i que, per tant, en dificulten la superació i la possibilitat de deconstrucció. El nostre conjunt de dades posa en relleu que l'alumnat i els professionals enquestats tenen una alta capacitat de reconéixer les formes explícites i visibles de masclisme, especialment aquelles que es donen en el pla verbal i simbòlic (comentaris, invisibilització, infrarepresentació). No obstant això, tot i la detecció significativa de desigualtats estructurals (com les salarials o la falta de recursos), no totes les formes menys evidents (com la falta d'accés a càrrecs, les bretxes de promoció o la violència institucional) apareixen amb la mateixa força, fet que pot indicar una major normalització d'aquestes pràctiques. Aquesta diferència en el grau de percepció segons el tipus de violència s'alinea amb la teoria de Galtung (1969), segons la qual les violències simbòliques i estructurals, tot i ser més difícils de detectar, són les que sostenen i legitimen les formes visibles de dominació. Per això, la dada quantitativa reforça la importància d'una formació crítica i integral en perspectiva de gènere, que permeta desemmascarar no només les agressions explícites, sinó també els mecanismes invisibles de desigualtat.

3. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

Les violències masclistes en l'esport esdevenen un assumpte complex que s'inscriu en el sistema patriarcal que subordinen les dones (Cuadrada, 2009; Bodelón, 2019; Flores, Chávez, Mier, Obregón, 2022) i que, com assenyalen Gonzáles i Fernández (2009, p.128) "la práctica deportiva lleva implícita siempre la presencia de conductas y características propias del modelo de masculinidad hegemónica impuesto, cultural e ideológicamente, por esos grupos de hombres que detentan el poder social en cualquier contexto". Tenint en compte aquesta premissa, els resultats obtinguts en aquest estudi confirmen en gran mesura la hipòtesi inicial: la major part de l'alumnat i les persones vinculades a l'esport reconeixen l'existència de violències masclistes, però només identifiquen clarament les formes directes i visibles. Aquesta hipòstesi incial és coincident amb altres estudis que assenyalen que "Las distintas configuraciones de violencia machista son numerosas, si bien no son percibidas con una gravedad homogénea" (López Francés i Tapía, 2018). La violència simbòlica i estructural, en canvi, continua sent poc reconeguda, la qual cosa en dificulta el tractament crític i la intervenció, tal com es preveia en la hipòtesi inicial. Aquesta tendència s'explica, en part, per la manca de formació específica i

per la persistència de discursos culturals normalitzadors. Els resultats qualitatius indiquen que molts homes responen des de la comoditat del privilegi, amb actituds d'indiferència o negació, mentre que moltes dones aporten una mirada més crítica i experiencial, amb una major capacitat de reconèixer les microviolències.

L'anàlisi discursiva reflecteix també una fractura entre teoria i pràctica educativa: tot i que els marcs legislatius i curriculars afavoreixen la integració de continguts en perspectiva de gènere, la realitat de l'aula continua sent fragmentària i depenent de la iniciativa del docent. La manca de sistematització formativa alimenta una situació en què, encara que es reconeix la gravetat del problema, no s'hi actua amb la contundència ni la constància necessàries. La participació voluntària a l'estudi, en què una part de l'alumnat va decidir no contestar l'enquesta, també pot llegir-se com una forma de resistència passiva o de desinterés, la qual cosa reforça la tesi que la violència simbòlica no només passa desapercebuda, sinó que sovint és ignorada activament. Aquestes dades posen de manifest la urgència de dotar els futurs professionals de l'àmbit esportiu de competències crítiques, així com d'espais per a la reflexió, el debat i la formació sobre igualtat, gènere i drets humans, en línia amb la proposta de transeducació defensada per Huerta (2016).

4. CONCLUSIONS I IMPLICACIONS EDUCATIVES

Tenint en compte totes les variables posades i l'anàlisi de les dades, aquest estudi aporta una diagnosi sobre la percepció de les violències masclistes en l'àmbit esportiu universitari a si del context concret del grup classe esmentat. No obstant això, són, a parer nostres, evidenciadores d'una percepció que pot ser compartida i extrapolable a altres grups d'edat, tot i tindre en compte les possibles casuístiques i interseccions que en determinen el resultat. Així, som conscients de les limitacions de l'estudi en termes de rigorositat en relació amb el nombre de persones enquestades. En aquest sentit, les dades obtingudes mostren que, tot i una alta sensibilitat general sobre la importància del tractament de la temàtica, encara existeix una escletxa formativa i discursiva significativa, especialment en relació amb la identificació de formes de violència més subtils o invisibles. Tal com exposen les autores Imaz Zubiaur, Fernández Fernández i Madinabeitia Ezkurra en un informe publicat l'any 2023 a propòsit de les violències masclistes en l'administrció pública del País Vasc,

"Los principales mecanismos que han legitimado esta violencia son: la naturalización (considerar que la violencia es un problema de carácter que está definido por la biología); la invisibilización (negar su existencia y no nombrarla); la normalización (no requerir de argumentos y elevar los roles de género a categorías naturales); la justificación (culpabilizar a mujeres y atribuir la problemática razonamientos externos); y la minimización (considerar que es un problema superfluo y no reflejar la magnitud del problema)" (2023, p. 22).

Aquest fet, simptomàtic que hi ha encara un gran camí per recórrer, s'erigeix a partir dels mecanismes esmentats. En el nostre estudi hem comprovat com la invisibilització de la violència simbòlica i estructural continua sent una barrera per al reconeixement integral del problema en l'àmbit esportiu, ja que, sense aquesta identificació crítica, la tasca de reflexió, i poterior treball, esdevé pràcticament utòpica. Com s'apuntava anteriorment, la formació específica en violències masclistes s'ha identificat com una necessitat urgent dins les administracions públi-

ques (Imaz Zubiaur, Fernández Fernández & Madinabeitia Ezkurra, 2023), però és també aplicable a l'educació, ja que la formació universitària no sempre integra de manera estructural la perspectiva de gènere, sinó que es delega sovint a la voluntat i la sensibilitat del professorat. A més, s'ha comprovat com existeixen diferències de percepció segons el gènere, amb una major consciència i compromís en les respostes de les dones. En aquest sentit, a fi de revertir aquesta situació és capdal que en totes les titulacions universitàries hi haja un disseny de pla d'estudis que atenga de manera aprofundida la perspectiva de gènere. Així, el grau de CAFE se n'hauria de fer ressò, no només com a objecte de reflexió puntual, sinó com a eix vertebrador de la formació professional. Com s'ha estudiat, en l'àmbit de l'esport cal fomentar la pràctica d'activitats d'anàlisi crítica i debat sobre casos reals, per exemple, a través d'assaigs reflexius, fòrums o projectes col·laboratius. La incorporació de materials textuals i audiovisuals que permeten treballar temes com el consentiment, la violència institucional o la representació de gènere, ha d'aparéixer als currículums de les assignatures (Iribarren, 2023; Castejón *et al.*, 2017), però no d'una manera testimonial perquè el pla responga als requisits ideals, sinó que la seua aplicació siga efectiva i tangible. Evidentment, s'ha d'afavorir la participació activa de l'alumnat en la detecció de violències i en la generació de propostes per a combatre-les tant dins com fora de l'aula, ja que hi ha moltísisimes iniciatives i cursos exters que, tal com ells mateixos manifesten, desconeixen. En aquest sentit, recau en el professorat la responsabilitat mediadora entre els mitjans de formació i la seua difusió. Finalment, la vinculació amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS), en particular l'ODS 5 (igualtat de gènere), recorda la responsabilitat de la universitat com a agent transformador. De Miguel recorda que

"El avance hacia sociedades más igualitarias junto con la progresiva aceptación de los marcos de interpretación desarrollados por el movimiento feminista explican, en buena medida, la deslegitimación de la violencia contra las mujeres y su reconceptualización como un problema social. Sin embargo, este proceso no estaría completo sin concretarse en unas políticas reivindicativas para su erradicación" (2007, p. 80).

Així, l'educació per a la igualtat no pot ser optativa: és una necessitat estructural si volem construir entorns esportius i socials realment inclusius i segurs.

AGRAÏMENTS

El present treball ha comptat amb una ajuda del Programa de Xarxes d'investigació en docència universitària de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat d'Alacant (convocatòria 2023). Ref.: 6008.

REFERÈNCIES

Bodelón González, E. (2019). Introducción. En R. Rodríguez Luna & E. Bodelón González (Coords.), *Las violencias machistas contra las mujeres* (pp. 9–12). Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/record/196959

Castejón Costa, J. L., Navas Martínez, L. y Aparisi, D. (2017). Aprendizaje, desarrollo y disfunciones para el profesorado de Educación Secundaria. Editorial Club Universitario.

Cuadrada Majó, C. (2009). *Memories de dones*. Arola Editors.

De Miguel Álvarez, A. (2007). El proceso de redefinición de la violencia contra las mujeres: De drama personal a problema político. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, (42), 71–82. https://revistas.um.es/daimon/article/view/95911

Flores Fernández, Z., Chávez Bermúdez, B. F., Mier Cisneros, R. y Obregón Avelar, K. A. (2022). Violencia de género en el deporte. *Retos*, 43, 808–817. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8072004

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. Journal of Peace Research, 6(3), 167–191. https://doi.org/10.1177/002234336900600301

Gonzáles Pagés, J. C. y Fernández González, D. A. (2009). Masculinidad y violencia: Aproximaciones desde el universo del deporte. *Educar em Revista*, (35), 123–136. https://doi.org/10.1590/s0104-40602009000300010

Huerta Ramon, R. (2016). Transeducar: Arte, educación y derechos LGTB. Egales.

Imaz Zubiaur, L., Fernández Fernández, I. B. y Madinabeitia Ezkurra, A. (2023). *Violencias machistas: Prevención, detección e intervención. Plan de formación de los y las trabajadoras de la Administración Pública Vasca. Informe final*. Universidad del País Vasco. https://addi.ehu.eus/bitstream/handle/10810/59381/USOPD235063.pdf

Iribarren Donadeu, T., Gatell, M., Serrano-Muñoz, J. y Clua Faine, M. (2023). Literatura i violències masclistes: Guia per a treballs acadèmics. Edizioni Ca' Foscari. https://doi.org/10.30687/978-88-6969-747-0

López Francés, I. y Tapía Parada, C. (2019). Violencia machista en las aulas de las universidades. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias De La Educación*, (27), 53–66. https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.04

Sellés Lloret, L. (2024). "En un bes i no res": Anàlisi de la percepció de les violències masclistes en l'esport a l'aula universitària". En N. Meléndez, Y. Esteves y D. Concepción (Eds.), *Inclusión, diversidad y desarrollo persona*l (pp. 256-262). Octaedro.

Capítol 32. Reflexions al voltant de l'avaluació de l'expressió oral en català en l'àmbit universitari de les Illes Balears: una proposta de rúbrica

Ivan Solivellas
Pere Garau Borràs
Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Resum: L'ensenyament-aprenentatge de les primeres llengües s'ha centrat més en les habilitats escrites que no pas en les orals, la qual cosa fa que l'expressió i la comprensió orals quedin relegades a un segon pla. Aquesta qüestió es deu, en part, a la manca de formació d'alguns docents, fins i tot entre els especialistes de l'àrea, és a dir, graduats en Filologia o graus afins. Per això, aquest capítol vol reflexionar sobre la importància de l'ensenyament-aprenentatge de l'expressió oral i, en concret, sobre la manera més efectiva d'avaluar aquesta habilitat a les aules de l'educació superior. A més, també s'analitzen tres models d'avaluació de la llengua oral, aplicats durant el curs 2023-2024, amb la intenció d'elaborar un model d'avaluació formativa que, alhora, tengui en compte tots els aspectes de l'expressió oral necessaris (ortoèpia, entonació, gestualitat, etc.), a fi d'oferir no només una eina d'avaluació, sinó també una guia perquè la retroacció faciliti l'aprenentatge del discent.

Paraules clau: expressió oral, avaluació formativa, català, educació superior

Abstract: The teaching and learning of first languages have often focused more on written skills than on oral skills, with the result that oral expression and comprehension have been relegated to the background. This problem is due, in part, to the lack of training of some educators, including specialists in the field, such as graduates in Philology or related degrees. For this reason, this chapter aims to reflect on the importance of teaching and learning speaking and, more specifically, on the most effective ways of assessing this skill in higher education classrooms. In addition, three models of oral language assessment applied during the 2023-2024 academic year are also analyzed, with the aim of developing a formative assessment model that, at the same time, takes into account all the necessary aspects of oral expression (orthoepy, intonation, gestures, etc.), in order to provide not only an assessment tool, but also a guide for feedback to support students' learning.

Keywords: oral expression, formative assessment, Catalan, higher education

1. INTRODUCCIÓ

És habitual que a la universitat es recorri a l'exposició oral com a mètode d'avaluació, sigui en el marc d'una assignatura o com a defensa d'un projecte (un treball final de grau o de màster, o una tesi doctoral). Ara bé, com es planteja aquesta avaluació? Quins criteris es fan servir? Quin pes té l'aspecte lingüístic i què inclou? I, sobretot, s'avalua el producte o s'entén com una part més de la formació? Aquestes són algunes de les preguntes que motiven aquest treball. Per això, precisament, els objectius d'aquest estudi són: reflexionar sobre l'avaluació de l'expressió

oral, especialment en l'àmbit de l'ensenyament universitari; analitzar tres models d'avaluació de l'expressió oral, aplicats durant el curs 2023-2024, i elaborar una rúbrica per a l'avaluació de l'expressió oral en el marc de les assignatures de Llengua Normativa del grau de Llengua i Literatura Catalanes, que adopti un model d'avaluació formativa.

Sobre aquestes qüestions, val a dir que sovint els docents no disposen de les eines i els recursos necessaris per avaluar la competència oral dels estudiants, com apunten Palou i Ballesteros (2005), citats per Vilà i Castellà Lidon (2020, p. 2), especialment la part referida a l'ortoèpia, és a dir, a la correcció oral. Això, de fet, afecta totes les etapes educatives i tots els docents –fins i tot alguns especialistes de l'àrea. Tot això provoca, doncs, que l'avaluació de les habilitats orals no rebi l'atenció necessària o que es faci de manera parcial i esbiaixada.

Així, aquest capítol se centra en les tres assignatures específiques de Llengua Normativa del grau de Llengua i Literatura Catalanes de la Universitat de les Illes Balears i s'emmarca en el projecte d'innovació docent titulat "Llengua normativa i ensenyament significatiu: entre la teoria i la pràctica" (PID232515), finançat per l'Institut de Recerca i Innovació Educativa en la convocatòria 2023-2025 –per a més informació, vegeu Solivellas (2024). Les tres assignatures esmentades se centren en aspectes concrets de la normativa: a Llengua Normativa I: el Text (LN1) sobretot es fa èmfasi en els aspectes textuals i discursius, així com en qüestions d'ortografia i ortotipografia; Llengua Normativa II: les Unitats (LN2), en canvi, se centra en aspectes relacionats amb la morfologia i la fonologia, així com amb l'ortografia, i, finalment, Llengua Normativa III: l'Oració (LN3) aborda qüestions relacionades amb la sintaxi. En qualsevol cas, totes tres assignatures inclouen una prova d'avaluació oral en què els discents han de demostrar un domini adequat al nivell d'expertesa de cada curs: primer, segon i tercer, respectivament.

2. CONTEXTUALITZACIÓ

Aquest capítol, tot i que pretén oferir una reflexió global sobre l'avaluació de l'expressió oral en l'àmbit universitari, parteix d'un context i d'una realitat específics: les Illes Balears. Igualment, el treball també se centra en una àrea específica de la didàctica de la llengua, que és l'ensenyament-aprenentatge de l'expressió oral i, més específicament, l'avaluació de l'oralitat.

2.1. La situació sociolingüística a les Illes Balears

Les Illes Balears, com bona part dels territoris que configuren la catalanofonia, han patit un canvi sociocultural i, per tant, lingüístic durant els darrers seixanta anys a conseqüència del creixement poblacional, produït, essencialment, per l'efecte crida que ha tengut el turisme i el sector de serveis. Així, la població ha crescut gairebé un 270 % si es comparen les dades de 1960 i de 2020 de l'Institut Nacional d'Estadística.

Aquest canvi demogràfic ha provocat que a hores d'ara la llengua inicial majoritària dels ciutadans de les Illes Balears sigui eminentment el castellà (48,6 %), mentre que el català n'ocupa la segona posició (20,5 %), d'acord amb dades de l'Institut Nacional d'Estadística (2021). Es tracta, doncs, d'un territori multicultural i multilingüe, en el qual conviuen prop de 160 llengües diferents, d'acord amb Canyelles (2012). A més, no podem perdre de vista que és un territori en què impera un bilingüisme social asimètric que, progressivament, substitueix la llengua patrimonial –el català–, en favor del castellà.

Tot això afecta, doncs, la llengua amb què s'identifiquen els ciutadans de les Illes Balears i les llengües d'ús habitual. Així, si bé el percentatge de ciutadans que té el català com a llengua d'identificació augmenta relativament respecte dels catalanoparlants inicials (Defior, 2018, p. 59-60), la majoria de ciutadans s'identifica amb el castellà (p. 60), que, a més, és la llengua d'ús habitual majoritària (p. 61), cosa que s'ha accentuat especialment entre els joves, com posen de manifest Cremades et al. (2024).

Aquest fet, a més, té conseqüències directes, com dèiem, en la realitat sociolingüística, fins al punt que, si ens centram en l'àmbit educatiu, s'observa una diferència notable entre el grau d'assoliment del català i del castellà en relació amb l'expressió oral. En efecte, un informe de l'Institut d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Educatiu (2019) posa de manifest que els alumnes de 6è d'Educació Primària del curs 2017-2018 tenien un domini menor del català que del castellà (Taula 1). De fet, aquest informe demostra que més d'un 45 % dels joves de la mostra presenta un assoliment baix o molt baix del català en l'expressió oral (p. 56), enfront de poc més d'un 25 % d'alumnes que tenen un assoliment baix o molt baix en castellà (p. 47).

Taula 1. Grau d'assoliment de l'expressió oral en català i castellà (Elaboració pròpia amb dades de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears, 2019).

Grau d'assoliment	Castellà	Català
Satisfactori	44,9 %	31,4 %
Acceptable	29,7 %	23,3 %
Baix	16,3 %	23,4 %
Molt baix	9,0 %	21,9 %

A més, l'informe esmentat indica que l'ús habitual del català és un factor estadísticament significatiu a l'hora d'assolir un grau de domini del català satisfactori o acceptable, a diferència del que passa amb el castellà (Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears, 2019, p. 58). Així doncs, si bé l'assoliment satisfactori o acceptable del castellà no depèn de la llengua inicial dels alumnes, l'assoliment del català sí que en depèn, la qual cosa posa de manifest la importància que té treballar de manera eficient la llengua catalana, en general, i, sobretot, l'expressió oral a l'aula.

Comptat i debatut, en una situació sociolingüística com la que hem resumit sumàriament, treballar la comprensió i l'expressió orals és fonamental per aconseguir que els alumnes obtenguin un domini i una fluïdesa equivalent en català i en castellà, d'acord amb el que disposa la Llei 1/2022, de 8 de març, a l'article 3.j.

2.2. L'ensenyament-aprenentatge de l'expressió oral

Quan es defineixen les habilitats lingüístiques sovint es diferencia les que són naturals (escoltar i parlar) de les que són culturals (llegir i escriure). En aquest sentit, les primeres són comunes a totes les llengües –encara que per a les llengües de signes hauríem de dir *veure* i *signar*–, a

diferència de les segones, que encara no s'han desenvolupat en diverses comunitats lingüístiques. Tot i això, l'ensenyament-aprenentatge de llengües fa molt més èmfasi en les habilitats lingüístiques culturals que no pas en les naturals, excepte durant l'Educació Infantil –on se sol fer èmfasi en l'articulació dels sons i en la consciència fonològica dels alumnes (Andreu Barrachina, 2017, p. 42)– o en l'aprenentatge de llengües addicionals.

Amb tot, deixar de banda l'expressió oral, especialment durant l'educació obligatòria, té conseqüències ulteriors importants, i més en un context de minorització lingüística com el que tot just s'ha definit. Això provoca que molts d'alumnes no catalanoparlants no obtenguin una fluïdesa suficient en català, la qual cosa sovint genera actituds de vergonya o incomoditat en parlar l'idioma (Bastardas, 2009, p. 327-328). És habitual, doncs, trobar alumnes que poden expressar-se amb una certa fluïdesa per escrit i que no tenen cap problema de comprensió, ni oral ni escrit, però que, en canvi, tenen problemes greus a l'hora d'expressar-se oralment.

Dit això, la presència de l'expressió oral a classe depèn molt del docent. Així, si bé n'hi ha que pràcticament no la treballen mai, més enllà d'una exposició oral, molts d'altres sí que dediquen algunes sessions de classe a parlar de la comunicació oral i, concretament, de les estratègies discursives i de l'oratòria. Són pocs, tanmateix, els qui aborden aspectes locutius i relacionats amb la pronúncia, com ja apuntaven Vilà i Font-Rotchés (2004) fa més de vint anys. En part, aquesta poca atenció a la pronunciació –i a altres aspectes més estrictament lingüístics– es deu als plantejaments de l'enfocament comunicatiu, que no sempre ha atorgat una atenció suficient a la competència lingüística (Mora i Wisniewska, 2019, p. 9).

Així doncs, no es pot perdre de vista que l'ensenyament-aprenentatge de l'expressió oral ha de tenir en compte diversos aspectes que abracen tant elements verbals com no verbals. En relació amb això, Cantero (2004, p. 14) diferencia els codis verbals (que inclouen els elements lingüístics, prelingüístics i paralingüístics) dels no verbals (com ho són els aspectes cinètics, proxèmics i cronèmics), que, en conjunt, permeten una comunicació oral efectiva que se centra no només en la verbalització d'un missatge, sinó també en l'adequació a la situació comunicativa, tenint en compte un ventall molt ampli d'ítems (vegeu Cantero, 2004, p. 15-16).

Tots aquests aspectes, en suma, són els que de manera més o menys directa es treballen i s'avaluen en el marc de les assignatures esmentades de Llengua Normativa. En aquest cas, en tractar-se d'uns estudis de Llengua i Literatura, sovint els alumnes tenen un domini alt del codi i, alhora, tenen una certa facilitat per expressar-se oralment. Amb tot, sempre hi ha aspectes que cal treballar, segons el curs i l'assignatura, com l'ortoèpia d'alguns sons, l'adequació a la situació comunicativa i, per tant, la selecció d'un registre adequat, etc.

3. L'AVALUACIÓ DE L'EXPRESSIÓ ORAL: ANÀLISI I PROPOSTA

Tot seguit, s'analitzen tres rúbriques d'avaluació que han estat dissenyades per tres professors del departament de Filologia Catalana i Lingüística General de la Universitat de les Illes Balears i que s'han aplicat en les assignatures de Llengua Normativa del grau de Llengua i Literatura Catalanes. Posteriorment, es proposa una rúbrica d'avaluació que les integra i que ofereix una eina d'avaluació global. En darrer lloc, també es reflexiona sobre la retroacció, a fi de garantir que l'avaluació vagi acompanyada d'un procés d'aprenentatge per part de l'alumne.

3.1. Precedents: les rúbriques d'avaluació de la llengua oral

Per a l'elaboració d'una rúbrica única que permeti avaluar l'expressió oral a les assignatures de Llengua Normativa, s'han posat en comú les rúbriques usades en aquestes matèries. Les rúbriques recol·lectades són d'autoria diversa i es corresponen a dues rúbriques d'Ivan Solivellas (LN1), dues de Pere Garau (LN2) i una d'Elga Cremades (LN3).

Les rúbriques usades en l'avaluació de l'expressió oral a l'assignatura LN1 presenten, en primer lloc, una rúbrica de coavaluació per a l'activitat d'exposició oral, en què es distingeixen sis criteris avaluats a partir de quatre nivells d'assoliment. Específicament, els criteris consideren la correcció del discurs (control de la norma, presència/absència de col·loquialismes, registre estàndard i adequació a la situació comunicativa: 2 punts), l'execució (estructuració, grau de preparació, claredat, estil d'execució: 3 punts), el ritme i velocitat del discurs (1 punt), l'entonació i el volum (2 punts), la comunicació no verbal (1 punts) i el suport visual (1 punt). Els sis criteris són avaluats en una escala d'assoliment de quatre blocs, que presenta una puntuació nul·la per al nivell bàsic, d'un quart per al nivell moderat, de la meitat per a l'avançat i total per al competent. A cada nivell s'especifica l'evidència que permet a l'alumne entendre el motiu de l'avaluació.

Aquesta rúbrica actua amb complementació amb una rúbrica específica per avaluar el nivell ortoèpic de l'alumne. En aquest cas, les dues rúbriques generen una puntuació sobre 10, que fa mitjana per obtenir la nota final de l'activitat. En tot cas, és necessari obtenir la qualificació d'aprovat en la rúbrica d'ortoèpia, en què tres errors sistemàtics ho impedeix. Aquesta segona rúbrica presenta una llista amb els segments principals del sistema fonològic del català de Mallorca i, sobretot, els segments més conflictius en l'assoliment d'una pronúncia modèlica: les vocals [ɛ́, ɔ́, ə́, ə], les consonants sibilants sonores [z, d͡z, ʒ, d͡ʒ] i les consonants laterals [ʎ, ɬ].

A LN2 les dues rúbriques usades responen a dues activitats distintes. Per una banda, la rúbrica de l'exposició oral es desglossa com una rúbrica composta per dues parts: una part dedicada a l'avaluació del contingut i execució de l'exposició, i una altra dedicada a la qualitat lingüística. Aquests dos blocs de la rúbrica presenten puntuacions distintes. Pel que fa a la part de contingut i execució, la puntuació és positiva, avaluada a través de cinc criteris: equilibri en la participació de tots els membres, grau de preparació, claredat i precisió lèxica en l'exposició, ús d'un suport visual adequat i pertinent, i eficàcia comunicativa. Els cinc criteris són puntuats a tres nivells, de 0 a 2 punts. La rúbrica també conté un espai per a comentaris. El segon bloc de la rúbrica, centrat en la qualitat lingüística del discurs, puntua en negatiu sobre el primer bloc. Així, presenta tres criteris: adequació al registre formal, ús adequat de la normativa gramatical i lèxica, adequació a la norma fonètica i fluïdesa. Aquests criteris són puntuats d'acord amb tres nivells: 0, - 0,5 i - 2, que es corresponen a «realització adequada», «realització vacil·lant» i «realització inadequada». Aquest bloc conté una secció d'evidències per a cada criteri en què el docent exposa les evidències que permeten marcar un criteri com a sistemàtic o vacil·lant.

Per una altra banda, a LN2 s'usa una rúbrica centrada en la qualitat lingüística per coavaluar una activitat de lectura a primera vista d'un text escrit. Aquesta activitat s'avalua sobre 100 i és necessari obtenir un mínim de 70 punts per superar-la. La rúbrica s'estructura en tres grans blocs, ortoèpia (95 punts), elocució (4 punts) i parallenguatge (1), que es desglossen en criteris d'avaluació específics. El bloc d'ortoèpia presenta com a subblocs el vocalisme (16 punts), el

consonantisme (48 punts) i els fenòmens fonològics (22 punts). Cada subbloc és integrat pels criteris específics, que presenten un pes específic; per exemple, dins el bloc de consonantisme, l'articulació de la fricativa labiodental sonora [v] té un pes de 8 punts, mentre l'articulació de la lateral palatal [ʎ] té un pes de 10 punts. El subbloc d'elocució conté els criteris de fluïdesa, vacil·lació, ritme i entonació i volum, mentre que el de parallenguatge se centra en la posició corporal i la respiració. Aquesta rúbrica és força detallada i s'aplica a un tipus d'activitat que no implica l'avaluació dels continguts exposats, només se n'avalua la forma. Els alumnes solen respondre la rúbrica en poc més de cinc minuts.

A LN3 es fa servir una única rúbrica amb puntuació homogènia per avaluar l'exposició oral sobre 10. Aquesta rúbrica conté deu criteris d'avaluació: equilibri en la participació dels membres del grup, efectivitat del suport audiovisual i contribució de la proposta, adequació formal del suport audiovisual (llegibilitat, gràfics i imatges, estructuració), qualitat lingüística del suport audiovisual, construcció del discurs (capacitat de síntesi, relació de continguts, capacitat crítica i d'anàlisi), grau de preparació (durada, improvisació o lectura del discurs), llenguatge corporal, expressió oral (fluïdesa, to de veu, volum, ritme, entonació), registre i qualitat lingüística del discurs oral (ortoèpia, morfologia, sintaxi, lèxic i pragmàtica). La rúbrica puntua amb quatre nivells: 0; 0,25; 0,5 i 1. En aquest cas, l'avaluació de la qualitat lingüística del discurs queda concentrada en tres criteris. Com que es tracta d'una assignatura de nivell més avançat (tercer curs de grau), s'assumeix que l'alumne presenta un nivell adequat, sobretot després d'haver cursat les assignatures de LN1 i LN2.

A partir de l'anàlisi de les rúbriques emprades a les tres assignatures de Llengua Normativa del grau, es constata una evolució progressiva en la complexitat i l'exigència dels criteris d'avaluació de l'expressió oral, en consonància amb el nivell formatiu de l'estudiant. Les diferents rúbriques comparteixen una orientació comuna centrada en la qualitat lingüística –especialment pel que fa a l'ortoèpia i la normativa gramatical–, alhora que integren dimensions comunicatives com l'eficàcia discursiva, el llenguatge corporal i l'ús dels suports visuals. Així mateix, es posa de manifest una diversitat d'enfocaments pel que fa a l'organització dels criteris, el sistema de puntuació i la combinació d'avaluació positiva i negativa. Aquesta diversitat, lluny de ser un inconvenient, ha permès identificar bones pràctiques i punts de convergència que han de servir de base per a la construcció d'una rúbrica única, transversal i adaptada a les necessitats d'avaluació del grau.

3.2. Un model holístic d'avaluació de la llengua oral

La rúbrica que es proposa en aquesta contribució té per objectiu poder-se adequar a l'avaluació de l'expressió oral en diferents nivells de l'aprenentatge. D'aquesta manera, es proposa una rúbrica modular que permeti modificacions en el pes d'avaluació de cada mòdul per adaptar-se a les exigències de cada assignatura. Per això, una assignatura com LN1 pot requerir una rúbrica més equilibrada, en què els diferents mòduls presentin un pes distribuït equitativament, atès que es tracta d'una assignatura iniciàtica i de contacte amb els diferents aspectes de la normativa. En canvi, una assignatura com LN2 pot requerir augmentar el pes en l'avaluació de l'ortoèpia, que ocupa el tema central de l'assignatura. És per això que es proposa una rúbrica composta per tres blocs: un primer bloc, centrat en l'avaluació de la qualitat lingüística, un segon en l'or-

ganització i l'execució del discurs i, finalment, un tercer que avalua la comunicació no verbal, la comunicació paralingüística i el suport audiovisual usat. Cada bloc presenta una ponderació respecte del total de la rúbrica, que, com s'ha assenyalat, pot ser modificada segons les necessitats d'avaluació de l'assignatura. Internament, cada criteri d'avaluació del bloc presenta un pes fix, que sobre 10 defineix una nota per a cada bloc. A cada criteri s'hi vincula un espai per a reflectir-hi les evidències que permeten avaluar-lo. Aquestes evidències han de permetre, per una banda, determinar al professor objectivament el nivell d'assoliment del criteri per part de l'alumne i, per l'altra, proporcionar una evidència clara a l'alumne dels aspectes a millorar. Generalment, la rúbrica presenta quatre nivells d'assoliment: insuficient, suficient, adequat i excel·lent; però en determinats criteris els nivells poden veure's simplificats.

Pel que fa al bloc de qualitat lingüística (Taula 2) entren en joc una sèrie de criteris d'avaluació que permeten valorar l'assoliment de la normativa en aspectes gramaticals, lèxics i de pronúncia. Alhora, aquest bloc se centra en l'avaluació de l'adequació al registre que, segons l'activitat d'exposició amb què es treballi pot haver de ser més formal o menys. Amb això, el primer criteri d'aquest bloc *Adequació a la norma gramatical* avalua l'adequació del discurs oral de l'alumne a la normativa de la llengua catalana i té en compte les incorreccions morfològiques i sintàctiques que s'hi puguin cometre. El segon criteri, *Adequació del lèxic*, considera si el vocabulari emprat és apropiat al contingut, al context i a la tasca; n'avalua la riquesa lèxica i l'adequació terminològica del discurs. El tercer, *Adequació de la pronúncia*, s'avalua només a tres nivells: insuficient, adequat i excel·lent. Aquest nivell mesura la capacitat de l'alumne per articular adequadament els sons del català (vocalisme tònic i àton, sistema consonàntic, fenòmens fonològics, etc.) i l'entonació. Finalment, el criteri d'*Adequació al registre* avalua si el to, l'estil i en nivell de formalitat del discurs són coherents amb la situació comunicativa, el destinatari i el gènere textual. Inclou aspectes com l'ús de fórmules de cortesia, construccions formals/informals i l'adaptació del llenguatge al context (per exemple, acadèmic, col·loquial, institucional…).

Taula 2. Bloc 1. Qualitat lingüística.

	Insuficient	**Suficient**	**Adequat**	**Excel·lent**	**Pes**
Adequació a la norma gramatical	Presenta molts errors gramaticals que dificulten la comprensió del text.	Presenta alguns errors gramaticals que poden dificultar la comprensió del text.	Presenta uns pocs errors gramaticals que dificulten lleugerament la comprensió del text.	No presenta errors gramaticals que dificultin la comprensió del text.	2,5
Adequació del lèxic	Lèxic pobre, repetitiu o inadequat.	Ús de lèxic funcional, però limitat o amb imprecisions.	Lèxic variat i majoritàriament adequat.	Vocabulari ric, específic i plenament adequat a la situació comunicativa.	2,5

Adequació de la pronúncia	L'alumne mostra dificultats greus de pronunciació: omet o substitueix sons essencials, té una entonació poc natural, fets que dificulten la comprensió del discurs.		L'alumne articula correctament la majoria de sons del català i fa un ús generalment adequat de l'entonació. Pot cometre errors puntuals que no pertorben la comprensió del discurs.	L'alumne pronuncia amb claredat i seguretat, mostra domini dels sons propis del català i fa servir una entonació natural i adequada que afavoreix plenament la comprensió del discurs.	2,5
Adequació al registre	Registre inadequat per al context comunicatiu.	Registre globalment adequat, tot i algunes desviacions.	Registre apropiat, amb adaptació a la situació i al destinatari.	Domini del registre exigit, amb precisió i coherència estilística.	2,5

Per al bloc centrat en l'organització del discurs es proposen quatre criteris avaluats també amb quatre nivells (Taula 3). Aquest bloc inclou un conjunt de criteris que tenen com a finalitat valorar la capacitat de l'alumne per construir i comunicar un discurs oral estructurat, coherent i eficaç. En primer lloc, el criteri d'*Equilibri en la participació* té en compte fins a quin punt l'alumne participa activament en una situació comunicativa compartida, ja sigui en una exposició col·lectiva, un debat o una conversa planificada. Es valora que la participació sigui regular, que es respectin els torns i que les intervencions tinguin sentit dins el conjunt. El segon criteri, *Grau de preparació*, permet identificar si el discurs s'ha treballat prèviament: s'hi observa si hi ha planificació, si es percep una estructura clara i si les idees es desenvolupen amb coherència i ordre. En tercer lloc, el criteri de *Claredat i precisió* valora si l'alumne expressa les idees d'una manera entenedora, amb un llenguatge directe i sense divagacions o ambigüitats que puguin distorsionar el missatge. Finalment, el criteri d'*Eficàcia comunicativa* avalua si el discurs aconsegueix el seu objectiu comunicatiu: si l'alumne sap adaptar-se a la situació, captar l'atenció de l'oient i transmetre el missatge de manera efectiva, tenint en compte tant el contingut com la intenció. Aquest darrer criteri comprèn únicament dos nivells d'assoliment.

Taula 3. Bloc 2. Organització i execució del discurs.

	Insuficient	**Suficient**	**Adequat**	**Excel·lent**	**Pes**
Equilibri en la participació	No participa o ho fa de manera molt escassa i desconnectada del grup.	Participa poc o ho fa de manera escassa o desconnectada del grup.	Participa adequadament del grup.	Participa de manera adequada del grup i les aportacions són de qualitat.	2,5

Grau de preparació	Mostra una manca evident de preparació: discurs improvisat, incoherent o desorganitzat.	Presenta una preparació mínima: segueix un fil general, però amb mancances clares d'estructura o expositives.	Discurs ben preparat, amb idees organitzades i exemples que mostren un treball previ evident.	Discurs molt ben estructurat i coherent, que demostra una preparació acurada i una planificació rigorosa.	2,5
Claredat i precisió	El discurs és confús, dispers o massa general; costa seguir el fil o identificar-ne les idees clau.	El discurs és entenedor en línies generals, tot i la presència de vaguetats o repeticions.	El missatge s'expressa amb claredat i precisió, amb idees ben definides i exemples adequats.	El discurs és molt clar i precís: les idees es transmeten amb concisió i eficàcia, sense ambigüitats.	2,5
Eficàcia comunicativa	No assoleix l'objectiu comunicatiu: l'oient té dificultats per entendre el missatge o la intenció.		Comunica amb eficàcia: l'oient comprèn bé el missatge i la intenció del parlant.		2,5

El tercer bloc, el de comunicació no verbal, paralingüística i suport audiovisual, se centra en la manera com l'alumne utilitza recursos complementaris al llenguatge verbal per reforçar la transmissió del missatge oral (Taula 4). El primer criteri, *Expressió paralingüística (to, volum, entonació, ritme)*, valora la capacitat de l'alumne per modular la veu de manera eficaç: s'observa si la seva entonació és expressiva, si el volum és adequat a la situació i si el ritme afavoreix la comprensió i el seguiment del discurs. El segon criteri, *Llenguatge corporal*, té en compte l'ús dels gestos, la postura i la mirada com a elements de suport comunicatiu: es considera si aquests recursos són apropiats, naturals i coherents amb el contingut que es presenta. El tercer criteri, *Claredat i adequació del suport audiovisual*, avalua si el material utilitzat (diapositives, vídeos, esquemes…) està ben estructurat, si s'entén fàcilment i si contribueix positivament a la comunicació. Finalment, el criteri de *Qualitat lingüística del suport audiovisual* es fixa en la correcció ortogràfica, gramatical i lèxica del material de suport, així com en la seva adequació al registre i a la normativa.

Taula 4. Bloc 3. Comunicació no verbal, paralingüística i suport audiovisual.

	Insuficient	**Suficient**	**Adequat**	**Excel·lent**	**Pes**
Expressió paralingüística (to, volum, entonació, ritme)	El to és monòton o inexpressiu, el volum inadequat i el ritme massa lent o massa ràpid, cosa que dificulta la comprensió del discurs.		El discurs presenta una entonació funcional, un volum i ritme adequats que afavoreixen la comunicació.		2,5
Llenguatge corporal	L'expressió corporal és inexistent, inapropiada o interfereix en la comunicació (postura tancada, moviments nerviosos, manca de contacte visual).		Fa un ús adequat del llenguatge corporal (mirada, gestos, posició), que complementa el discurs.		2,5

Claredat i adequació del suport audiovisual	El suport és confús, desorganitzat, o no s'ajusta al contingut de l'exposició. Pot entrebancar la comprensió del missatge.	El suport és útil però pot contenir elements irrellevants o manca d'estructura clara.	El suport és entenedor, organitzat i útil per complementar el discurs oral.	El suport és clar, coherent i visualment atractiu; enriqueix i reforça el missatge de manera efectiva.	2,5
Qualitat lingüística del suport audiovisual	Presenta errors greus de gramàtica, ortografia o lèxic, que afecten la comprensió del contingut.	Conté algunes incorreccions lingüístiques que no dificulten del tot la comprensió.	El suport mostra un bon nivell lingüístic, amb poques errades i un ús generalment correcte de la llengua.	El suport està redactat amb correcció i precisió; mostra un domini excel·lent de la normativa i del registre adequat.	2,5

Els tres blocs de la rúbrica proporcionen una valoració diferenciada que permet obtenir una nota independent per a cadascun dels àmbits que intervenen en l'exposició oral: qualitat lingüística, organització i execució del discurs, i comunicació no verbal i ús del suport audiovisual. A partir d'aquestes valoracions parcials, es pot calcular una qualificació final mitjançant una mitjana simple o bé mitjançant un sistema de ponderació que distribueixi els pesos segons les necessitats específiques de l'assignatura, l'activitat o el nivell educatiu. Aquesta flexibilitat permet adaptar l'avaluació a l'enfocament competencial de cada etapa, tenint en compte quins aspectes cal reforçar en cada moment del procés formatiu. Així, per exemple, es podria aplicar una proposta en què es distingeixin tres nivells per a les assignatures LN1, LN2 i LN3, amb una gradació progressiva de les exigències, segons els continguts que s'hi vulguin reforçar en cada cas.

3.3. Algunes reflexions sobre la retroacció: cap a una avaluació formativa

Sovint, l'avaluació es planteja com un resultat en què el docent determina el grau d'assoliment de les competències per part de l'alumne. No obstant això, l'avaluació és un aspecte més de l'aprenentatge, raó per la qual optam per una retroacció que permeti una reflexió per part de l'alumne i que, alhora, l'ajudi a aprendre tant del que ha fet bé com del que encara és millorable. Així, partim del que es denomina *avaluació formativa*, encara que «no hi ha una definició única i completa del que s'entén per avaluació formativa» (González Motos, 2018, p. 4). Ara bé, en aquest treball entenem l'avaluació formativa com un tipus d'avaluació que pretén reorientar el procés d'ensenyament-aprenentatge, que vol millorar l'adquisició d'habilitats i competències, i que, alhora, incrementa la motivació de l'aprenentatge (González Motos, 2018, p. 4).

L'avaluació formativa, doncs, pot esser diversa i es pot assolir des de diferents perspectives, com explica González Motos (2018, p. 4-5). D'entre totes les opcions que exposa l'autora, pensam que la manera més efectiva per a l'avaluació de l'expressió oral és partir d'una avaluació referencial –centrada en el rendiment individual–, que inclogui un retorn facilitador, que s'ori-

enti a l'aprenentatge –que ajudi l'alumne a saber què necessita treballar– i que, en la mesura del possible, inclogui una coavaluació. A més, la retroacció, més enllà de ser individualitzada, també es pot combinar amb un retorn general del conjunt d'alumnes, la qual cosa permet que el grup classe vegi quins aspectes necessiten reforçar en conjunt.

Així doncs, més enllà de la rúbrica que hem dissenyat, és important que l'avaluació vagi acompanyada d'una retroacció específica en què s'exposi quins aspectes ha de millorar l'alumne i quins recursos té al seu abast per a fer-ho, a fi d'assolir les competències i les habilitats requerides. A més, l'avaluació (o almenys una part) hauria de ser compartida pel professor i per un company de classe, atès que la coavaluació té un benefici doble: per una banda, permet que l'alumne tengui dues retroaccions diferents (que parteixen d'un bagatge acadèmic divers) i, per l'altra, integra els alumnes en la cultura de l'avaluació.

4. CONCLUSIONS

Al llarg d'aquest capítol hem fet èmfasi en la importància que té treballar l'expressió oral i, concretament, tenir eines i recursos suficients per poder avaluar-la de manera global i formativa. Es tracta d'un treball, doncs, que ha reflexionat sobre l'avaluació de l'expressió oral, sobretot en l'ensenyament superior, i que parteix de l'anàlisi de tres models d'avaluació de la llengua oral en el marc de les assignatures de Llengua Normativa del grau de Llengua i Literatura Catalanes de la Universitat de les Illes Balears. A més, també hem proposat tant un model de rúbrica com algunes pautes a fi de garantir una avaluació formativa mitjançant una retroacció de qualitat i específica.

Avui dia, té més sentit que mai treballar l'expressió oral a l'aula, sigui per plantejar avaluacions diverses, més enllà de les proves escrites, sigui per fer front als reptes (i les oportunitats) que ens planteja la intel·ligència artificial. En qualsevol cas, la capacitat d'expressar-se oralment és necessària en moltes de professions (periodistes, comunicadors, docents, etc.).

El punt de partida del treball, com s'ha comentat, són les diverses avaluacions que plantejàrem els professors de Llengua Normativa durant el curs 2023-2024 en les respectives assignatures. Es tracta de rúbriques diferents que tenen diversos punts en comú i algunes diferències que ens han permès dissenyar una rúbrica compartida que sigui flexible –a fi que pugui adaptar-se a les necessitats específiques de cada assignatura i al grau d'experimentalitat exigit en cada cas–, senzilla –de manera que pugui esser pràctica a l'hora d'avaluar per al docent i, alhora, que sigui fàcilment comprensible per l'alumne en rebre la retroacció– i analítica –formada per diversos mòduls i amb uns criteris ajustables en cada cas. A més, també és important acompanyar la rúbrica d'una retroacció completa, centrada en les competències que l'alumne ha assolit, els factors que hauria de millorar i els recursos o eines que té a l'abast per fer-ho.

SUPORT

Aquest capítol s'ha fet en el marc del projecte d'innovació docent "Llengua normativa i ensenyament significatiu: entre la teoria i la pràctica" (PID232515), finançat per l'Institut de Recerca i Innovació Educativa de la Universitat de les Illes Balears (IRE-UIB) en la convocatòria 2023-2025.

REFERÈNCIES

Andreu Barrachina, L. (2017). L'ensenyament de la llengua oral. En *Fonaments educatius* (mòdul 1). Universitat Oberta de Catalunya.

Bastardas, A. (2009). De l'escriptura a l'oralitat, de la recepció a l'expressió, de la competència a l'ús. *Treballs de Sociolingüística Catalana, 20*, 327-330.

Cantero, F. J. (2004). Comunicació i veu. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 32*, 8-24.

Canyelles, C. (2012). Les llengües de la immigració a les Illes Balears. *Llengua i Ús. Revista tècnica de política lingüística, 51*, 113-124.

Cremades, E., Solivellas, I. i Vanrell, M. M. (2024). Llengua, cultura i joves a les Illes Balears: Entre el predomini social del castellà i l'immobilisme cultural. En *Primera enquesta a la joventut de les Illes Balears* (p. 133-180). Conselleria de Famílies i Afers Socials i Institut Balear de la Joventut (IBJOVE).

Defior, B. (2018). Les llengües a les Illes Balears. En *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears. Anàlisi* (p. 57-76). Govern de les Illes Balears, Generalitat de Catalunya i Universitat de les Illes Balears.

González Motos, S. (2018). És l'avaluació de l'alumnat un mecanisme de millora del rendiment escolar? *Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa, 9*, 1-18.

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (2019). *Avaluació diagnòstic 2017-2018. 6è d'Educació Primària. Informe executiu*. Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears.

Institut Nacional d'Estadística (2021). *Encuesta de características esenciales de la población y las viviendas. Año 2021. Conocimiento y uso de las lenguas*. Disponible en línia: www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=8981

Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears. Disponible en línia: https://www.caib.es/sites/institutestudisautonomics/ca/n/llei_12022_de_8_de_mara_daeducacia_de_les_illes_balears/

Mora, J. C. i Wisniewska, N. (2019). L'aprenentatge de la pronunciació en segones llengües mitjançant vídeos subtitulats. En *Eines per a l'aprenentatge del català com a L2/LE* (p. 9-22). Graó.

Palou, J. i Ballesteros, C. (2005). Creences del professorat i ensenyament de la llengua oral. En *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques* (p. 111-123). Graó

Solivellas, I. (2024). Ensenyament significatiu i llengua normativa: reflexions al voltant d'una experiència docent en curs. En *Innovación educativa y transformación de la sociedad* (p. 252-261). Dykinson.

Vilà, M. i Castellà Lidon, J. M. (2020). *La llengua oral, objecte d'aprenentatge*. Generalitat de Catalunya.

Vilà, M. i Font-Rotchés, D. (2004). Veu i locució. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 32*, 5-7.

Capítulo 33. Donde crecen las niñas salvajes. Ecofeminismo y literatura infantil entre naturaleza, cuidado e imaginación

Maria Teresa Trisciuzzi
Libera Università di Bolzano (Italia)

Resumen: En un contexto marcado por la urgencia ecológica y la necesidad de modelos educativos que integren el cuidado, la interdependencia y la equidad de género, el ecofeminismo se configura como un marco ético y teórico que une la conciencia ambiental con la crítica a las estructuras patriarcales. En este horizonte, la literatura infantil actúa como un laboratorio simbólico donde se reimaginan las relaciones entre naturaleza y lo femenino, y donde emergen modelos de subjetividad y crecimiento que desafían las lógicas jerárquicas. Este trabajo analiza las experiencias de Mary Lennox, protagonista de *El jardín secreto* de Frances Hodgson Burnett, y de Heidi, del homónimo relato de Johanna Spyri, dos figuras que interactúan con entornos naturales – un jardín oculto y una montaña alpina – en clave pedagógica y transformadora. Estas narraciones proponen formas alternativas de aprendizaje y desarrollo, fundamentadas en la conexión afectiva con el mundo viviente, el saber encarnado y la reciprocidad relacional. Releídas desde una perspectiva ecofeminista, estas historias revelan el potencial crítico y formativo de la literatura como espacio de resistencia simbólica y de imaginación educativa.

Palabras clave: literatura infantil, ecofeminismo, naturaleza, cuidados, imaginación

Abstract: In a context marked by ecological urgency and the need for educational models that integrate care, interdependence, and gender equity, ecofeminism offers an ethical and theoretical framework that connects environmental awareness with the critique of patriarchal structures. Within this perspective, children's literature functions as a symbolic laboratory where the relationship between nature and the feminine is reimagined, and where models of subjectivity and growth emerge that challenge hierarchical logics. This essay examines the experiences of Mary Lennox, protagonist of *The Secret Garden* by Frances Hodgson Burnett, and Heidi, from the eponymous novel by Johanna Spyri – two figures who engage with natural settings – a hidden garden and an Alpine mountain – in pedagogical and transformative ways. These narratives propose alternative forms of learning and becoming, grounded in emotional connection to the living world, embodied knowledge, and relational reciprocity. Revisited through an ecofeminist lens, these classics reveal the critical and pedagogical potential of literature as a space of symbolic resistance and educational imagination.

Keywords: children's literature, ecofeminism, nature, care, imagination

1. INTRODUCCIÓN. NARRAR EL CUIDADO, CULTIVAR LA IMAGINACIÓN ECOLÓGICA

En un contexto cada vez más marcado por crisis ecológicas, tensiones educativas y fracturas relacionales, el ecofeminismo se configura como un marco teórico y poético capaz de entrelazar la conciencia ambiental con la crítica a las estructuras patriarcales, proponiendo una ética de la interconexión, la reciprocidad y el cuidado (Gaard, 2017). Dentro de este horizonte, la literatura

infantil se revela como un espacio simbólico y transformador, donde la subjetividad se construye en relación con lo viviente, y donde el cuidado no es solo un contenido temático, sino un gesto narrativo y una forma de conocimiento. Narrar se convierte en un acto de proximidad que genera sentido, pertenencia y posibilidad: una "poética resiliente" que reconoce la vulnerabilidad como recurso educativo y estético (Acone, 2023, p. 64).

La literatura infantil no se limita a representar la realidad, sino que abre modelos de subjetividad arraigados en el cuerpo, la emoción y la relación. Como ha señalado Luigina Mortari, "cuidar significa dar forma al mundo y a las relaciones a través del sentido que se logra otorgar a la experiencia" (2006, p. 25), y la narración se convierte, en este sentido, en un gesto que da voz a lo vivido y construye vínculos entre la interioridad y el mundo. De forma complementaria, Cambi subraya cómo la narración puede convertirse en un dispositivo educativo capaz de orientar al sujeto en su experiencia, ofreciendo mapas simbólicos para habitar el tiempo y las relaciones (2010).

En este escenario, la relación entre naturaleza y lo femenino adquiere un valor paradigmático: jardines, montañas, bosques y establos se configuran como espacios arquetípicos y relacionales, donde niñas y niños atraviesan experiencias de dolor, ausencia y deseo de vínculo, transformando la fragilidad en relación y la pérdida en renovación. Leídos desde una mirada ecofeminista, los clásicos de la literatura infantil revelan una trama educativa y simbólica que desafía las lógicas del dominio, la productividad y la linealidad evolutiva.

El jardín secreto, de Frances Hodgson Burnett, y *Heidi*, de Johanna Spyri, no narran solo historias de crecimiento individual, sino que ponen en escena modelos de subjetividad afectiva, ecológica, encarnada: subjetividades que nacen en la relación y crecen en la reciprocidad. Mary Lennox y Heidi son niñas que actúan en el mundo a través de pequeños gestos transformadores: remueven la tierra, cuidan cabras, escuchan el silencio. Sus trayectorias no son lineales ni normativas, sino marcadas por la lentitud, la cercanía y la apertura al otro. Como sugiere Alison Lurie, en los textos infantiles "la naturaleza no es un simple telón de fondo descriptivo, sino un agente activo de transformación" (2003, p. 188), capaz de activar el cambio corporal, emocional y relacional.

El jardín y la montaña se convierten así en dispositivos narrativos de cuidado: lugares que no solo albergan a la infancia, sino que la regeneran y la reimaginan, a través de una pedagogía del tiempo lento y del sentir profundo (Augé, 2016). Se trata de espacios que acogen la vulnerabilidad y la convierten en recurso creativo, educativo, narrativo. En estos mundos a medida de la respiración, la subjetividad infantil –demasiado a menudo marginada o domesticada– se manifiesta en toda su potencia transformadora, reescribiendo el modo de estar en el mundo, de entrar en relación, de imaginar lo posible (La Rosa, 2017).

Releer estos textos desde una perspectiva ecofeminista permite captar su alcance político y educativo: no se trata solo de relatos dirigidos a la infancia, sino de narrativas que devuelven a la infancia su valor epistémico, su capacidad de generar conexiones, cultivar esperanza e imaginar alternativas habitables. En este entrelazamiento entre narración, naturaleza y relación, la literatura infantil se convierte en ecología simbólica: un espacio donde el pensamiento crece junto a la hierba, se enraíza, florece y se abre.

2. LA LITERATURA INFANTIL COMO ESPACIO SIMBÓLICO DEL CUIDADO

La literatura infantil es un dispositivo simbólico y relacional de cuidado: un espacio narrativo donde lo humano se redefine en diálogo con lo frágil, lo viviente, lo otro. En ella se entrelazan memoria, emoción e imaginación; se elaboran experiencias complejas; se atraviesan el abandono y la pérdida; se construyen formas de sentido. Como escribe Susanna Barsotti, los cuentos de hadas "permiten afrontar lo indecible" y dar voz a emociones profundas a través de "la metáfora y la imaginación" (2023, p. 114). Del mismo modo, según Lepri, los álbumes ilustrados crean "una dimensión de reciprocidad entre texto y lector" que posibilita la transformación simbólica de la experiencia (2023, p. 130).

Desde esta perspectiva, el cuidado no es simplemente un contenido o una temática, sino una postura narrativa, una forma de conocimiento encarnada en los ritmos, las imágenes y los gestos. "La narración – escribe Mortari (2006, p. 46) – es una forma de dar forma al sentir cotidiano", capaz de hacer inteligible la experiencia mediante procesos de conciencia y reflexión. Así, el cuidado se manifiesta como práctica estética y cognitiva, como relación entre lo vivido y el lenguaje, entre el cuerpo y el mundo.

Narrar con los niños –no a los niños– significa acoger su mirada como interlocución plena, capaz de generar sentido y relación. La literatura infantil se sitúa en este plano: habla un lenguaje que el niño sabe escuchar, "donde el pensamiento aún es libre de moverse entre la imaginación y la verdad profunda, entre el juego y la intuición" (Trisciuzzi, 2025, p. 27). Es un conocimiento que no explica, sino que resuena; no adoctrina, sino que interroga; no instruye, sino que transforma. Como afirma Bruner, los seres humanos "estructuran su propia identidad a través de la narración", que ofrece "un marco de significado" y permite al sujeto reconocerse en el tiempo (Bruner, 2002, pp. 21–22).

Las narraciones dirigidas a la infancia activan así un saber simbólico, corporal y participativo: "Desde las primeras fases de la vida, la mente infantil trabaja con historias, personifica objetos, anima el mundo" (Dallari, 2005, p. 18). En este contexto imaginativo, la narración se convierte en una práctica de reelaboración y de cuidado. El niño no es un destinatario pasivo, sino "un cohabitante del relato" (Cambi, 2005, p. 77), que habita la palabra con todo su cuerpo. En la trama se depositan memorias, umbrales, rituales cotidianos. Cuidar un jardín, contemplar una montaña, escuchar el silencio son gestos simbólicos que educan en la complejidad, en la lentitud, en la reciprocidad con lo viviente.

La ecopedagogía y el ecofeminismo ofrecen herramientas teóricas potentes para leer la literatura infantil como espacio de transformación. El enfoque ecofeminista, como subraya Greta Gaard, pone en cuestión las dicotomías que históricamente han separado cultura y naturaleza, razón y cuerpo, masculino y femenino, y propone en su lugar "una ética de la interconexión" capaz de valorar relaciones, contextos y vulnerabilidades compartidas (2017). Paralelamente, la ecopedagogía – representada en Italia por Malavasi – destaca el valor educativo de la relación con el entorno natural y del contacto narrativo con el mundo viviente (2008).

En este horizonte, la literatura infantil se revela como una "ecología narrativa" (Lepri, 2023): un entrelazamiento de palabra, imaginación y afectos, donde la narración se convierte en pedagogía silenciosa, hospitalidad simbólica, práctica del sentir. Como afirma Franco Cambi, las historias activan modelos de subjetividad y recorridos de sentido que permiten al lector "pro-

yectarse más allá de sí mismo, hacia formas-de-vida compartidas" (2010, p. 146). El cuidado se articula en tres direcciones: como cuidado del otro, cuidado en la relación y cuidado de sí a través de la conciencia reflexiva. La literatura, en cuanto forma narrativa del cuidado, las pone todas en acto.

Por último, en la lectura se entrelazan cuerpo e imaginación: el niño es invitado a moverse entre interioridad y mundo, entre vivencia y símbolo. Como observa Paul Ricoeur, la narración no se limita a describir la identidad personal: la construye, la moldea, le confiere continuidad (1993). La literatura infantil se convierte así en una práctica formativa originaria, capaz de generar experiencias vividas que tocan la memoria, el afecto y la subjetividad. No habla sobre la infancia, sino sobre la infancia. Y al hacerlo, la acoge y la regenera.

3. EL JARDÍN SECRETO: PEDAGOGÍA DEL LUGAR OTRO, CUIDADO DE LO VIVIENTE Y REGENERACIÓN AFECTIVA

La literatura para la infancia es siempre un atravesamiento. Es umbral, es paso, es apertura hacia un espacio otro. Nunca se trata solo de una historia: toda narración significativa dirigida a la infancia es una invitación simbólica a cruzar un límite – entre lo visible y lo invisible, entre lo dicho y lo callado, entre el orden normativo y lo posible. Así como Alicia desciende al subsuelo de los sueños o Peter Pan asciende al cielo del juego eterno, Mary Lennox cruza el umbral de un jardín secreto. Y en ese gesto se abre otro mundo: no un jardín cualquiera, sino un lugar oculto, sustraído a la mirada adulta, donde la infancia por fin puede florecer, en su verdad frágil y poderosa.

El jardín secreto, publicado por Frances Hodgson Burnett en 1911, es una narración de renacimiento, pero también una sutil pedagogía del cuerpo y del afecto. La parábola de Mary – niña huérfana, criada en la soledad colonial de la India, mimada y carente de afecto – se entrelaza con un espacio liminal: una tierra aparentemente estéril, envuelta en las brumas del campo inglés, que se convierte en el lugar de su verdadero crecimiento. A diferencia del modelo decimonónico del *niño bello*, perfecto y normativo, Mary es áspera, arisca, egoísta. Pero es precisamente en su opacidad donde se abre la posibilidad de una transformación profunda. Su educación no ocurre por imposición moral, sino a través de un proceso lento, corporal, relacional.

La primera señal de esta metamorfosis es el cuerpo. Mary – y luego Colin – vuelven a la vida caminando, cavando, tocando, respirando. El cuerpo sale de las habitaciones cerradas del dolor y se vuelve a sintonizar con el aliento de la naturaleza. La pedagogía que emerge es una pedagogía del hacer y del sentir: un conocimiento que nace del contacto con el suelo, del esfuerzo de las manos, del asombro de la germinación. No se trata de un simple fondo naturalista: el jardín es protagonista activo del proceso educativo. Se convierte en gimnasio del alma y del cuerpo, espacio relacional, organismo vivo que acoge y transforma. Los niños se fortalecen "como las flores", escribe Burnett: no por efecto de una disciplina rígida, sino gracias a la vitalidad silenciosa y circular del cuidado.

Aquí se ancla uno de los núcleos más vibrantes de la novela: el cuidado. Cuidar del jardín se convierte en cuidar de sí y de los demás. Es un acto biofílico en el sentido más radical del término: *bios* como vida, *philia* como amor. El jardín y los niños se cuidan mutuamente, en un sistema de alianzas que subvierte la lógica jerárquica adulta. La tierra que acoge y enseña, la

semilla que exige tiempo, la flor que vuelve a florecer: todo participa en una pedagogía ecológica, donde el conocimiento no es dominación, sino intimidad con lo viviente.

Desde esta perspectiva, *El jardín secreto* se presta hoy a una lectura ecofeminista. El ecofeminismo, como movimiento teórico y político, ha revelado las profundas conexiones entre la subordinación de las mujeres y la destrucción de la naturaleza, entre el dominio patriarcal y la ruptura de la reciprocidad. En Mary, en su renacimiento afectivo y sensorial, se encarna una salida de esta lógica del control. Su transformación no pasa por la corrección, sino por el descentramiento, por el redescubrimiento de la relación. Y las figuras adultas que acompañan este proceso no son autoridades institucionales, sino presencias marginales y maternales: la señora Sowerby, madre de Dickon y Martha, guardiana silenciosa de la sabiduría afectiva; y Ben Weatherstaff, jardinero áspero y sabio, aliado tácito de los secretos del jardín. Ambos enraizados en la tierra, ambos capaces de ver con otros ojos.

La señora Sowerby, en particular, es una figura arquetípica de madre: nutre sin invadir, guía sin mandar. Como dice Colin, "está llena de magia" – pero su magia está hecha de escucha, de ausencia de juicio, de presencia discreta. Ella es la verdadera guardiana del misterio del jardín, y del misterio del crecimiento. A través de su figura asoma en el texto una idea de lo femenino como fuerza generadora, relacional, nunca impositiva: una feminidad narrada antes que teorizada, que anticipa muchas de las intuiciones del ecofeminismo.

La otra gran figura materna, más sutil pero omnipresente, es la propia Naturaleza. En las flores que brotan, en el viento que sopla, en el ciclo de las estaciones, se manifiesta un saber que no habla pero enseña. Quien escucha, quien se abre, puede sanar: así Mary, así Colin. Y la sanación nunca es solo individual, sino relacional, intersubjetiva. Se sana juntos, caminando, cultivando, riendo. Se sana saliendo de la soledad y volviendo al mundo.

Incluso el padre de Colin, encerrado en su duelo, puede volver a ver, a sentir, a tocar. La familia, en la novela, nunca es un dato biológico: es un campo que se cultiva. Se construye, se cuida, se regenera. Martha, Dickon, la madre, Ben: con ellos se forma una "familia expandida", no fundada en la sangre, sino en la presencia cotidiana, en la confianza, en el afecto incondicional. Es en esta dimensión horizontal y relacional donde puede leerse también una pedagogía alternativa: aquella que reconoce en el niño no un sujeto a disciplinar, sino un interlocutor pleno, portador de sentido y de deseo.

El jardín, finalmente, es también un espacio simbólico de la memoria y del duelo. Es allí donde se refugia la nostalgia, es allí donde se reactiva la posibilidad de florecer a pesar de la pérdida. Las enfermedades de Mary y Colin son también psicosomáticas, enraizadas en la ruptura de los afectos, en la desconexión de la vida. El jardín ofrece una respuesta no medicalizante sino relacional: no cura "desde fuera", sino que acompaña "desde dentro". En este sentido, también es una crítica sutil al saber adulto, racional, normativo. Solo quien "ve como los niños" puede acceder al jardín.

Como recuerda Giorgia Grilli, el niño reanima el mundo, lo mira con renovado asombro, con una mirada que sabe percibir lo visible y lo invisible a la vez (2019). Este es el legado más profundo de la novela: una educación que no guía hacia la adultez, sino que reeduca al adulto en la infancia. A escuchar el silencio, a reconocer lo frágil, a cultivar aquello que no sirve para nada pero hace florecer la vida. El jardín, entonces, nos espera. No para mostrarnos cuán bello es el mundo, sino para recordarnos que aún puede serlo – si también nosotros aprendemos a cuidarlo.

4. HEIDI: NATURALEZA, INFANCIA Y REGENERACIÓN ESPIRITUAL

En la novela de Johanna Spyri, la montaña no es un telón de fondo, sino un sujeto vivo, educativo y simbólico. El Alpe no enseña mediante la norma, sino mediante la presencia. Se convierte en maestra silenciosa de un conocimiento situado, sensible, encarnado: una epistemología de la lentitud que se deposita en el cuerpo, en las miradas, en los gestos cotidianos. Heidi, con su disposición a escuchar y a relacionarse, no recibe un saber que deba aprender: lo habita. Su educación ocurre en el espacio abierto de la naturaleza, donde las palabras ceden el paso a la experiencia, y el sentido se construye en la reciprocidad. En este paisaje afectivo y simbólico, también el abuelo se transforma: de figura áspera y aislada, se convierte en una presencia responsiva, disponible para el cuidado. Es una pedagogía relacional, donde la infancia no es objeto para moldear, sino una fuerza generativa, capaz de redibujar las relaciones y los lugares.

El entorno montañoso, áspero y generoso, alberga una poética del cuidado que se concreta en lo cotidiano: en la recolección de hierbas, en la silenciosa subida al pasto, en el gesto de alimentar a las cabritas. Son ritos mínimos que devuelven valor al tiempo lento, dignidad a lo invisible, centralidad a la fragilidad. Como escribía Zavalloni, "necesitamos una pedagogía del caracol" (2015), que sepa contrarrestar el imperativo del rendimiento con la ética de la espera, de la relación, de la delicadeza. Heidi es una figura liminal: entre infancia y adultez, entre naturaleza y cultura, entre cuidado recibido y cuidado ofrecido. Es la niña que reeduca al adulto, que devuelve sentido al mundo no a través de la palabra prescriptiva, sino con la fuerza simbólica de la presencia.

El paso a la ciudad – Fráncfort – marca una fractura epistémica: la separación de la montaña se traduce en un malestar que atraviesa cuerpo y alma. Heidi enferma no solo porque está lejos de casa, sino porque ha sido despojada de su espacio vital: el aliento amplio del paisaje, la proximidad de los animales, el ritmo del día. La ciudad, con sus muros y sus reglas, se revela como un entorno inhóspito, incapaz de acoger la complejidad del sentir. El regreso al Alpe no es solo una sanación individual: es un proceso transformador que involucra a quienes la rodean. Klara, la niña con discapacidad encuentra en las relaciones y en el contacto con la naturaleza una fuerza renovada. Incluso el médico, figura racional, se deja tocar por la posibilidad de una mirada distinta.

Heidi encarna así un saber afectivo y no jerárquico, una inteligencia ecológica que resuena con la visión de la ecopedagogía y de la ética del cuidado. Su posición no es de poder, sino de resonancia con lo viviente. El saber que transmite no tiene la forma de una lección, sino la del relato encarnado: hecho de gestos, de silencios, de proximidad. En ella, como en las figuras liminales de los cuentos, habita una sabiduría pánica, salvaje, capaz de transformar la relación educativa en alianza. La montaña se convierte entonces en metáfora de una educación que no produce, sino que acompaña; que no impone, sino que refleja. Una narración –como escribe Trisciuzzi– donde el cuidado no es solo un tema, sino un método: una práctica existencial, simbólica y relacional, capaz de tejer lazos entre cuerpo, emoción y entorno (2025).

La figura de Heidi puede releerse, por último, a la luz del *puer aeternus* de Hillman (1999): no una infancia a superar, sino una subjetividad enraizada en el asombro, en la libertad interior, en la capacidad de desobedecer al desencanto. No es la niña que debe corregirse, sino la que corrige la mirada adulta, abriendo caminos hacia un conocimiento sensible y compartido. Su

caminar por los Alpes es a la vez real y simbólico: es un viaje hacia una forma otra de saber, capaz de acoger la ambivalencia, la espera, el límite como recursos educativos. En el eco del viento, entre los alerces, Heidi nos recuerda que "el cuidado del mundo comienza por la forma en que miramos la infancia" –y que, quizás, educar signifique justamente esto: aprender a ralentizar, a escuchar, a permanecer.

5. LENTITUD, INTERDEPENDENCIA, IMAGINACIÓN

Las narraciones que ponen a la infancia en relación con la naturaleza dibujan una temporalidad diferente, capaz de suspender la carrera hacia la eficiencia y de abrir grietas en la experiencia. En novelas como *Heidi* y *El jardín secreto*, crecer no significa adherirse a un modelo adulto o productivo, sino sumergirse lentamente y en silencio en el paisaje. El Alpe, el bosque, el establo, el jardín cerrado y silvestre se convierten en espacios narrativos y pedagógicos donde el tiempo se dilata, se expande, se convierte en materia relacional. Son lugares que no se imponen, sino que se ofrecen, donde la niña puede quedarse, detenerse, escuchar, transformarse.

En estas historias, el contacto con la naturaleza no cumple una función instrumental, sino cognitiva y transformadora. Heidi se mide con el esfuerzo de los cuerpos y la concreción de los días en la montaña, atraviesa la soledad y la nostalgia sin ser salvada ni protegida, sino acompañada por el ritmo de lo viviente. Mary remueve la tierra como remueve su propia interioridad, cavando con las manos en la memoria y el dolor. Ambas atraviesan una pérdida – materna, simbólica, afectiva – que no es borrada ni sustituida, sino transformada en relación. El cuidado no se aprende por delegación, sino por proximidad, y lo que cura no es la intervención externa, sino el vínculo que se teje con aquello que crece, cambia, regresa.

En este escenario, la lentitud se configura como una postura epistémica: no como inercia, sino como apertura a lo posible. El tiempo del cuidado no produce resultados inmediatos, no se mide según la eficacia, sino que se dispone a la escucha, a la presencia, a la repetición. No es una estrategia educativa, sino una forma de habitar juntos, que se aprende a partir de gestos mínimos: dar leche a una cabrita, regar una planta, llevar un libro a un amigo. Como subraya Acone, "la fragilidad no es un defecto que corregir, sino un saber que habitar" (2023, p. 69): un saber que requiere tiempo, atención, reciprocidad.

En este marco se inserta con fuerza el pensamiento de Gianfranco Zavalloni quien, en su *Manifiesto de los derechos naturales de niños y niñas,* reivindica el derecho al ocio, a lo salvaje, al silencio, a ensuciarse, a usar las manos: un decálogo poético y radical que devuelve a la infancia el vínculo corporal e imaginativo con lo viviente. Su pedagogía del caracol nos invita a pensar una educación "lenta y no violenta", en la que el asombro no se sacrifica a la eficiencia, y en la que el tiempo no sirve para correr, sino para cultivar el sentido. También Laura Marchetti, en su trabajo sobre alfabetos ecológicos, subraya la urgencia de "redefinir nuevos criterios interpretativos con los que investigar y conocer la infinita pluralidad en la que se despliega la red de la vida" (2012, pp. 80-81).

Como afirma Frabboni, "puestos dentro del ambiente, los estudiantes podrán gozar de las mejores condiciones para cabalgar el conocimiento y la fantasía", accediendo a una forma de saber que no separa emoción y lógica, experiencia y pensamiento (2014, p. 96). Y Pinto Miner-

va nos invita a adoptar "nuevas miradas menos arrogantes, capaces de descentralizarse", aceptando lo imprevisto y la pluralidad como oportunidades de crecimiento y transformación (2014, pp. 112-114). Es precisamente esta mirada la que encontramos en los textos literarios donde la naturaleza no es fondo, sino interlocutora; no escenario, sino maestra silenciosa.

Heidi y Mary se convierten así en figuras liminares de una educación posible. No son sujetos a redimir ni heroínas a imitar, sino niñas que actúan en el mundo a través de una política de la cercanía: cultivan, observan, acompañan. No dominan el paisaje, sino que son transformadas por él. El aprendizaje pasa por la tierra y el cuerpo, no por la abstracción o el mandato. La narración devuelve a la infancia su estatuto cognitivo, y al cuidado su valor político: no hay cuidado sin relación, ni relación sin vulnerabilidad.

Esta pedagogía de la lentitud no niega el dolor, sino que lo atraviesa. El jardín y la montaña no eliminan la ausencia, sino que la reelaboran. La imaginación, en este contexto, no es una evasión fantástica, sino una práctica transformadora: una forma de saber que permite ver lo que aún no es, nombrar lo invisible, pensar de manera conectiva. *El jardín secreto* y *Heidi* no enseñan cómo crecer, sino cómo estar. No ofrecen soluciones, sino experiencias. Son textos que nos piden desacelerar, sentir, permanecer abiertos al encuentro con lo viviente. Y que hacen de la infancia no un déficit que superar, sino un umbral que cuidar.

6. CONCLUSIÓN. UNA GRAMÁTICA DE LA ECOLOGÍA. NARRAR PARA FLORECER

Releer la literatura infantil desde una mirada ecofeminista significa reconocer su capacidad transformadora: no solo como espacio de representación, sino como horizonte pedagógico que entrelaza ética, imaginación y posibilidad. Las historias que sitúan en el centro la naturaleza, el cuerpo, el cuidado, no son simplemente edificantes o poéticas: son narraciones que resisten a la lógica de la productividad, que defienden el tiempo lento del aprendizaje y la densidad de la experiencia vivida.

En este sentido, la literatura se ofrece como una pedagogía del umbral, capaz de habitar los márgenes y valorar las transiciones, los pasajes, los momentos en que el crecimiento no es lineal, sino incierto, dialógico, transformador. Es también una pedagogía de la posibilidad, que no normaliza, sino que abre escenarios; que no resuelve, sino que genera preguntas; que acoge la complejidad sin reducirla a esquema. Leer y contar se convierten en gestos de cuidado: no un medio para transmitir contenidos, sino una forma de habitar el mundo en relación.

Las niñas que cultivan jardines, que escuchan el viento, que se pierden en un espacio otro no aprenden mediante la instrucción, sino a través de la experiencia, del cuerpo, del silencio. Como escribió Zavalloni (2015), es urgente defender el derecho de los niños y niñas "a ensuciarse, a usar las manos, a estar en lo salvaje, a perder el tiempo": gestos elementales que custodian una sabiduría ecológica borrada por muchas retóricas educativas. Y es precisamente en ese "perder el tiempo" donde se abre un tiempo otro, capaz de educar y transformar sin imponer.

La subjetividad que toma forma en estas narraciones no es autónoma ni performativa, sino relacional, enraizada en una ecología del vínculo. Las protagonistas crecen porque están implicadas en experiencias que requieren cuidado y devuelven escucha; no son modeladas por el adulto,

sino transformadas por el paisaje, la reciprocidad, la presencia. Es la misma lógica evocada por Marchetti (2012), cuando habla de la necesidad de alfabetos ecológicos, en los que emoción y reflexión, sensorialidad y pensamiento se mantengan unidos en una pedagogía no dicotómica.

Como subrayan Frabboni y Pinto Minerva, "el ambiente puede convertirse en matriz educativa solo si se habita con una mirada descentralizada y poética" (2014, p. 96): una mirada que no posee, sino que contempla; que no mide, sino que acoge. Las niñas de estas historias –Mary y Heidi, en particular– no aprenden para adaptarse, sino para florecer. Para ellas, crecer no es escalar, sino entrelazar: conexiones con la tierra, con el otro, con una misma. Es en ese movimiento donde la literatura se convierte en ecología narrativa: un espacio donde el cuidado toma la palabra, la fragilidad encuentra forma, la infancia se convierte en conocimiento.

Quizás sea esto lo que Rodari habría llamado una gramática de la ecología: un lenguaje hecho de transformaciones, de tramas, de metamorfosis. Y en un tiempo atravesado por crisis ambientales, educativas y relacionales, estas narraciones nos recuerdan que crecer no significa solo hacerse grande, sino aprender a vivir con asombro, con respeto, con lentitud. Y que toda infancia, si realmente es escuchada, aún puede abrir grietas de futuro: más justo, más humano, más vivo.

REFERENCIAS

Acone, L. y Marciano, A. (2023). Tra medicina narrativa e narrazione della malattia. *Medical Humanities & Medicina Narrativa, 7*(1), 63–75.

Augé, M. (2016). *Prendere tempo. Un'utopia dell'educazione*. Castelvecchi.

Barsotti, S. (2023). La narrazione come strumento di formazione: tra fiaba e albo illustrato. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, *7*(1), 103–118.

Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza.

Burnett, F. H. (2011). *The Secret Garden* (P. Hunt, Ed.). Oxford University Press.

Burnett, F. H. (2013). *Il giardino segreto*. BUR Rizzoli.

Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Laterza.

Cambi, F. (2005). Come forma la narrazione. Nove annotazioni e quattro postille. In F. Cambi & M. Piscitelli (eds.), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*. Armando.

Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Erickson.

Frabboni, F. y Pinto Minerva, F. (eds.). (2014). *La scuola per la società della conoscenza*. FrancoAngeli.

Gaard, G. (2017). *Critical Ecofeminism*. Lexington Books.

Grilli, G. (2019). La città che non c'è. Bambini, natura e ambiente urbano nella letteratura per l'infanzia. *Encyclopaideia*, *23*(54), 65–91.

Hillman, J. (1999). *Puer aeternus*. Adelphi.

La Rosa, V. (2017). Nel giardino selvatico. Suggestioni pedagogiche tra rinnovamento educativo e letteratura per l'infanzia all'alba del Novecento. In M. Tomarchio & L. Todaro (eds.), *Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*. Apogeo.

Lepri, C. (2023). Le parole e le immagini per dirlo. Lettura, albo illustrato, cura. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, *7*(1), 119–132.
Lurie, A. (2003). *Bambini per sempre. Storie e segreti della letteratura per l'infanzia*. Mondadori.
Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. La Scuola.
Marchetti, L. (2012). *Alfabeti ecologici*. Progedit.
Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.
Ricoeur, P. (1993). *Sé como un altro*. Jaca Book.
Spyri, J. (2010). *Heidi*. BUR Rizzoli.
Trisciuzzi, M. T. (2025). *Econarrazioni della cura. Percorsi simbolici nella letteratura per l'infanzia*. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, *10*(1), 25–41.
Ulivieri, S. (2025). Ecofemminismo e educazione ambientale. Un nuovo mondo è possibile? *Women & Education*, *3*(5), 1-3.
Zavalloni, G. (2015). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. EMI.

Capítulo 34. La implementación de la educación inclusiva en los espacios escolares

Mayra Urrea-Solano
Jorge Fernández-Herrero
Juan-Francisco Álvarez-Herrero
Gladys Merma-Molina
Universidad de Alicante (España)

Resumen: Una sociedad democrática, justa y equitativa se caracteriza por la plena inclusión de todos sus miembros. De hecho, esta constituye un requisito básico para la defensa de los derechos humanos, la paz y la igualdad entre todas las personas. En base a ello, una de las esferas desde la que promover e impulsar una sociedad verdaderamente inclusiva es, sin lugar a dudas, la escuela. Esta representa el espacio más adecuado para garantizar la transformación de la educación y para favorecer la participación de todo el alumnado. Pese a ello, el logro de una escuela verdaderamente inclusiva todavía no ha sido plenamente alcanzado en la mayoría de los países del mundo como, por ejemplo, en España, donde sigue representando un sueño casi inalcanzable. Ante esta situación, y con el objetivo de contribuir a la materialización de dicho enfoque, este estudio se propuso indagar en las implicaciones que tiene la escuela inclusiva para la mejora de la calidad educativa. En concreto, se revisa su significado y las principales características y prácticas que definen a los centros que han logrado asumir e integrar este modelo en su ideario y en su praxis educativa. A modo de conclusión, se sugieren algunas recomendaciones para facilitar la implementación de este enfoque en los espacios escolares.

Palabras clave: atención a la diversidad, educación inclusiva, escuela, justicia social, educación de calidad

Abstract: A democratic, just, and equitable society is characterized by the full inclusion of all its members. In fact, this constitutes a basic requirement for the defense of human rights, peace, and equality among all people. On this basis, one of the spheres from which to promote and foster a truly inclusive society is, without a doubt, the school. This represents the most appropriate space to ensure the transformation of education and to encourage the participation of all students. Despite this, the achievement of a truly inclusive school has not yet been fully reached in most countries of the world such as, for example, in Spain, where it still represents an almost unattainable dream. Given this situation, and with the aim of contributing to the materialization of such an approach, this study set out to investigate the implications of inclusive schooling for the improvement of educational quality. Specifically, its meaning and the main characteristics and practices that define the centers that have managed to assume and integrate this model in their ideology and educational praxis are reviewed. As a conclusion, some recommendations are suggested to facilitate the implementation of this approach in school settings.

Keywords: attention to diversity, inclusive education, school, social justice, quality education

1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos de todo el mundo enfrentan, actualmente, uno de los desafíos más complejos de los que se han encontrado hasta el momento, ofrecer una educación de calidad y excelencia para todo el alumnado (Sider et al., 2024). En otras palabras, precisan transformar sus estructuras y la cultura escolar para adoptar un enfoque más inclusivo y basado en la justicia social, capaz de acoger y responder a la diversidad humana. Consciente de ello, en 2015 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) propuso, entre otros Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el logro del ODS 4 para el año 2030. Con él se aspira a conseguir, en el horizonte 2030, una educación equitativa, inclusiva y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas. De hecho, una de las metas que integran este objetivo, en concreto la meta 4.a., plantea la necesidad de construir espacios educativos y entornos de aprendizaje inclusivos y eficaces para todos los niños y niñas, sin excepción. Así, la Educación inclusiva (EI) se convierte, hoy en día, en uno de los requisitos básicos para garantizar la participación de todas las personas en una sociedad basada en los principios democráticos, en los Derechos Universales y en la justicia social.

Sin embargo, la materialización del ODS 4 parece, por el momento, difícil de conseguir, incluso en aquellos países más comprometidos e implicados con la EI y la igualdad (Kotzmann et al., 2022). España, por ejemplo, fue sancionada en el año 2019 por no cumplir con lo establecido en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y todavía, hoy en día, sigue manteniendo un doble sistema de enseñanza excluyente y discriminatorio. Esta situación provoca, en la práctica, que un elevado porcentaje del alumnado, sobre todo de aquel que presenta trastornos del neurodesarrollo, no reciba una atención educativa eficaz y de calidad. Como consecuencia de ello, y en aras de impulsar la implementación real de este paradigma educativo, el presente estudio se propuso con el objetivo de analizar el significado que entraña la EI y las características que definen las escuelas inclusivas.

2. CLARIFICANDO CONCEPTOS: SIGNIFICADO Y ALCANCE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Actualmente, la EI se entiende como un proceso dinámico que busca la aceptación, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en los centros educativos, combatiendo activamente su exclusión mediante la identificación y eliminación de las barreras que pueden estar dificultando su bienestar, desarrollo y éxito escolar (UNESCO, 2020). Desde esta perspectiva, todos los niños y niñas, con independencia de sus características y singularidades, son reconocidos y considerados como un componente valioso del capital humano (Falla et al., 2022). Sin embargo, el estudio de la literatura científica evidencia que no existe una definición consensuada del concepto. Esta falta de acuerdo puede venir motivada por la ausencia de concreción por parte de los organismos internacionales a la hora conceptualizar el término, por la variación de las expresiones de un país a otro o por la complejidad misma que presenta la cuestión. Así, mientras que hay quien limita el concepto exclusivamente a la ubicación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en los espacios escolares ordinarios (Longley y Craigo, 2023), otros van mucho más allá y afirman que se trata de una cuestión de derechos y de justicia social

que comprehende a todos los niños y niñas. En esta línea se posicionan, por ejemplo, Memisevic et al. (2024), que definen la EI como el enfoque pedagógico que busca la igualdad de acceso y de participación en el aprendizaje. Desde esta misma perspectiva, Núñez-Flores y Llorent (2022) sostienen que la inclusión no debe ser un privilegio reservado para determinados colectivos, sino que se basa en el reconocimiento y en la respuesta integral a las necesidades de todos los niños y niñas. Nelis y Pedaste (2020) la entienden como un modelo educativo, basado en los derechos humanos, que busca ofrecer una enseñanza de calidad en un entorno diverso, mediante la participación significativa de todo el alumnado y el apoyo personalizado necesario, con el objetivo de desarrollar el máximo potencial de cada sujeto. Por tanto, se trata de un fenómeno dinámico de transformación escolar encaminado a garantizar la presencia, la participación y el progreso del conjunto del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ainscow, 2020).

En base a ello, y de acuerdo con los aspectos más enfatizados en la literatura científica, se puede inferir que la EI (Figura 1): (a) entiende la educación y el ser humano desde una perspectiva amplia y comprehensiva; (b) enfatiza la idea de participación, de comunidad y de cohesión social; (c) rechaza cualquier práctica discriminatoria o excluyente; (d) implica la transformación radical de los centros educativos y de la sociedad; (e) protege el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad y a desarrollar al máximo sus potencialidades; (f) la responsabilidad del proceso corresponde a los centros escolares y a los agentes educativos, que son los encargados de su implementación; (g) contempla la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y de crecimiento personal, social y cultural y (h) propone la personalización de la enseñanza, como estrategia clave para atender a la diversidad.

Figura 1. Coordenadas conceptuales de la EI. Elaboración propia

3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS INCLUSIVAS

Las instituciones que han asumido e integrado este modelo educativo en su ideario de centro y en su praxis educativa presentan una serie de rasgos distintivos. Entre otras singularidades, Ortiz (2023) subraya el sentimiento de creación de comunidad, la aceptación de las diferencias, la respuesta a la diversidad del alumnado, la existencia de un currículo inclusivo, los cambios en la filosofía del centro, la colaboración entre el profesorado y el uso de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Ainscow (2024), por su parte, considera que este tipo de instituciones comparten una serie de elementos comunes: (a) emplean las experiencias y los conocimientos acumulados como punto de partida; (b) contemplan la diferencia como una oportunidad de aprendizaje y no como un problema; (c) identifican las barreras que dificultan la participación del alumnado; (d) utilizan los recursos disponibles de manera eficaz; (e) desarrollan un lenguaje común entre todo el profesorado y (f) estimulan la superación de desafíos. A continuación, se indaga en los rasgos que, según la literatura científica, caracterizan a los centros que abrazan y hacen suyo este paradigma educativo.

3.1. Férreo compromiso con la defensa de la diversidad

De manera general, se puede afirmar que las escuelas inclusivas se definen por valorar positivamente la diversidad del alumnado, con independencia de sus características y peculiaridades (Tristani y Bassett-Gunter, 2020). Parten de la premisa de que todas las personas que forman parte de la comunidad socioeducativa son significativas y pueden aportar al enriquecimiento y aprendizaje común. De hecho, asumen la responsabilidad de responder eficazmente a las necesidades de todos los sujetos, para lo que se valen de los recursos humanos y materiales de los que disponen, utilizándolos de manera organizada, eficaz y creativa.

3.2. Revisión de las prácticas educativas y de la cultura del centro

También se esfuerzan por construir entornos de aprendizaje en los que ninguna persona quede excluida, por lo que tratan de identificar y reducir las barreras culturales, políticas y prácticas que pueden entorpecer la participación. Para ello, emprenden procesos de reflexión colaborativa y utilizan herramientas de diagnóstico, dirigidas a autoevaluar sus prácticas inclusivas. Uno de los instrumentos que pueden utilizar para este fin es el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011), que además resulta especialmente útil para poner en marcha procesos de mejora e innovación escolar en materia de atención a la diversidad (Echeita et al., 2023). Además, en este tipo de centros no se concibe la inclusión como un resultado, sino más bien como un proceso dinámico y cambiante, que siempre está abierto a la mejora y al progreso cíclico (UNESCO, 2020).

3.3. La diversidad como principio rector del diseño curricular

A nivel curricular, la heterogeneidad constituye un elemento central y vertebrador del plan de estudios, de modo que todo el alumnado se siente reconocido y valorado (Ortiz, 2023). En él se incorporan todas las posibles identidades y las competencias para el ejercicio de la convi-

vencia y de la ciudadanía democrática ocupan un espacio prioritario. De hecho, el desarrollo de actitudes positivas hacia la igualdad, la solidaridad, el respeto, la tolerancia o la empatía se convierten en un aspecto crucial, aprovechando cualquier oportunidad para abordar este tipo de cuestiones.

3.4. Cuestionamiento de lo sutil e invisible

Por otra parte, el currículo oculto se somete a un profundo proceso de análisis crítico, con el objetivo de identificar todos los obstáculos que pueden estar dificultando la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Qu, 2022). También se revisa el plan de estudios para deconstruir las creencias estereotipadas en torno a la diferencia y al privilegio, ya que la finalidad última es generar una cultura basada en la igualdad, la equidad y la justicia social. Además, en este tipo de escuelas el currículo se caracteriza por presentar un notorio grado de flexibilidad y apertura, para ser fácilmente adaptado a las necesidades educativas de todo el alumnado mediante el uso de estrategias diversas (Ortiz, 2023).

3.5. Entornos amables, comprensivos y respetuosos

Se otorga, igualmente, una gran importancia al bienestar socioemocional de todos los niños y niñas. De hecho, se pone un especial cuidado en la creación de un clima de aula basado en la aceptación, el respeto y la interdependencia (Margas, 2023). El objetivo es que todos los alumnos y alumnas se sientan seguros, apoyados y valorados dentro del grupo y del centro escolar, para que sean capaces de alcanzar su máximo desarrollo competencial.

3.6. Desarrollo profesional docente al servicio de la inclusión

El profesorado, por su parte, desempeña un papel fundamental, ya que opera como un elemento catalizador de la inclusión educativa (Falla et al., 2022). Entre otros aspectos, es el responsable de estimular la motivación del alumnado, de crear un entorno de aprendizaje positivo y de ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades únicas de cada estudiante. El personal docente que trabaja en este tipo de centros se caracteriza por sus actitudes positivas hacia la EI, así como por el compromiso y la implicación en la atención a la diversidad; reflejo de ello, son los conocimientos y destrezas que se esfuerzan por alcanzar para responder a las necesidades de su alumnado (Kivirand et al., 2022). Por ello, la formación permanente y continua tiene una gran relevancia en este tipo de instituciones. Además, el profesorado establece mecanismos de colaboración estrecha para la planificación, implementación y evaluación de las actividades didácticas, de manera conjunta e interdisciplinar.

3.7. Equipo directivo como agente transformador

Otro rasgo esencial de las escuelas inclusivas es la práctica de un liderazgo escolar que inspire y guíe el proceso de cambio. En este contexto, las acciones más eficaces de los equipos directivos se centran en estimular el desarrollo profesional docente, en gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el centro, en impulsar la participación de todos los miembros de

la comunidad educativa y en fomentar la colaboración con el entorno familiar (Barrero et al., 2023). A estas tareas, Bhowmik et al. (2023) agregan, además, su apuesta clara y audaz por la EI, el desarrollo de acciones dirigidas a conocer las opiniones y necesidades del alumnado, así como sus esfuerzos por promover la reflexión del profesorado sobre la atención a la diversidad. En la mayoría de los casos, estos equipos directivos adoptan un modelo de liderazgo horizontal, distribuido y colaborativo, con el fin de impulsar el sentido de pertenencia y el compromiso del centro con la cultura inclusiva (Traver-Martí et al., 2023).

3.8. Las herramientas de planificación representan el marco de referencia institucional

El proyecto educativo de centro, como documento que recoge los objetivos, las prioridades de actuación, los rasgos de identidad, la estructura organizativa y la línea pedagógica de la escuela, adquiere una notable relevancia en este tipo de instituciones (Parada-Gañete y Trillo-Alonso, 2023). Producto de un proceso de reflexión colaborativa, en él se recogen las líneas y criterios básicos para la promoción de la equidad y la inclusión escolar (Barrero et al., 2023). Su elaboración y revisión está sujeta a las aportaciones del alumnado, de las familias, del profesorado y del equipo directivo, en aras de generar un proyecto con el que todos los agentes educativos se sientan representados, identificados y, por tanto, comprometidos. A partir de este marco organizativo, la atención a la diversidad se convierte en un elemento transversal del ideario del centro y de los documentos de planificación, impregnando todas las actividades que en ellos se recogen.

En este contexto, también se ha de destacar la trascendencia que tienen las medidas de respuesta educativa para la inclusión del alumnado, ya que en dicho documento se compilan todas las acciones para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de cada estudiante. Por ejemplo, en el caso de los centros de la Comunidad Valenciana, y de acuerdo con el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, las medidas se organizan en cuatro niveles de concreción con un carácter sumativo y progresivo (Figura 2). El primero, dirigido a toda la comunidad educativa y a las relaciones con el entorno sociocomunitario, incluye acciones como los programas para la prevención del absentismo escolar o la colaboración con entidades externas al centro. El segundo nivel, destinado a todo el alumnado del grupo-clase, recoge iniciativas tales como las actividades de ampliación o las actuaciones en el aula para fomentar la igualdad. El tercer nivel, reservado a los niños y niñas que precisan de una respuesta diferenciada, ya sea individual o grupalmente, contiene las adaptaciones de acceso al currículo o los apoyos ordinarios adicionales, entre otras medidas. El cuarto nivel está orientado a aquel alumnado que requiere de una respuesta individualizada y personalizada y, por tanto, de apoyos especializados adicionales como, por ejemplo, las adaptaciones curriculares individuales significativas. Las escuelas inclusivas se valen de esta extensa variedad de actuaciones para atender a la diversidad de sus estudiantes.

Figura 2. Niveles de respuesta para la inclusión en la Comunidad Valenciana. Elaboración propia.

3.9. Uso de métodos didácticos alineados con la inclusión

Además de lo anterior, estos centros también se preocupan por emplear un conjunto diverso de metodologías didácticas, como el Aprendizaje basado en Proyectos (ABP), el trabajo por rincones o los grupos interactivos (Forteza-Forteza et al., 2022), entre otras. Con ello buscan responder a la heterogeneidad de ritmos de aprendizaje, de intereses, de aptitudes y de motivaciones presentes en el aula. De hecho, la personalización e individualización de la enseñanza se convierte en un principio fundamental de la práctica educativa. Una de las estrategias más utilizadas para ello es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), con el que intentan superar las barreras provocadas por la rigidez del currículo y, de este modo, facilitar el acceso y la participación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje (CAST, 2018). En base a ello, el profesorado de este tipo de centros planifica las actividades didácticas, ofreciendo a todos los niños y niñas múltiples posibilidades de compromiso, de representación y de acción y expresión.

3.10. Movilización de los apoyos en los espacios ordinarios

La organización de los recursos y de los apoyos constituye, sin lugar a dudas, otra de las áreas clave en las escuelas inclusivas (Forteza-Forteza et al. 2022). A diferencia de otros centros, en los que la atención especializada se proporciona fuera del aula ordinaria, en las instituciones de este tipo se prescinde de la intervención especializada en espacios diferenciados (Abellán et al., 2021). De hecho, se practica habitualmente la codocencia o enseñanza colaborativa, que permite maximizar el apoyo dentro de clase y mejorar la formación docente, mediante la reflexión conjunta. Con ella se busca, además, acabar con la tradicional dicotomía entre el profesorado especialista y generalista, ya que ambos docentes se responsabilizan del aprendizaje de todo el alumnado, lo que acaba repercutiendo en la mejora de los resultados y en la satisfacción de todo el grupo.

3.11. Establecimiento de alianzas entre el entorno escolar, familiar y la comunidad

En último lugar, también se han de contemplar las acciones que este tipo de centros desarrollan para promover la colaboración con el entorno familiar y sociocomunitario. Consideran que las familias son cruciales para el éxito educativo de todo el alumnado, por lo que se esfuerzan por generar vínculos y establecer relaciones, basadas en la confianza, el respeto y el diálogo (Forteza-Forteza et al., 2022). En aras de cohesionar a la comunidad educativa, hacen especial hincapié en la responsabilidad compartida entre la escuela y las familias. Para ello, establecen canales de comunicación fluida y permanente, los cuidan y los mantienen activos, además de organizar actividades conjuntas en las que participa tanto el centro, como las familias y el contexto comunitario (Parada-Gañete y Trillo-Alonso, 2023). De hecho, colaboran abiertamente con diversos profesionales y servicios del entorno, como ayuntamientos, centros de salud u otros organismos para la protección de la infancia y adolescencia, asumiendo un claro modelo de escuela abierta a la sociedad. El objetivo, con todo ello, es mejorar sus prácticas inclusivas y ofrecer una educación de calidad al conjunto del alumnado y, en último término, a la comunidad.

4. CONCLUSIONES

La EI constituye hoy en día un planteamiento pedagógico y filosófico que busca impulsar la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la cultura y en la comunidad escolar. Pese a la falta de consenso en la definición del término, su principal objetivo es promover el reconocimiento y el respeto de todas las personas, con independencia de su origen étnico-cultural, lengua, orientación sexual, identidad y expresión de género, nivel económico, religión o aptitudes. Por tanto, no se trata únicamente de atender las necesidades que los niños y niñas con discapacidad puedan presentar, sino que pretende eliminar las barreras y obstáculos que cualquier estudiante puede encontrar en los espacios escolares. De hecho, con este modelo se busca ir más allá de los escenarios educativos y lograr una sociedad caracterizada, fundamentalmente, por la igualdad, la democracia y la justicia social.

Como se ha puesto de manifiesto en el presente capítulo, la implementación de este enfoque requiere de una serie de actuaciones clave por parte de las instituciones educativas. Entre otros aspectos, resulta fundamental revisar y transformar las culturas escolares para identificar las prácticas que pueden estar dificultando la participación de todos los miembros de la comunidad y, especialmente, del alumnado. Esto supone, en primer lugar, elaborar un proyecto educativo que responda a los principios fundamentales de la EI, como la equidad y la participación activa. A partir de este instrumento, producto de la reflexión y colaboración conjunta, la inclusión ha de permear e impregnar todas las esferas y dimensiones del centro. Para ello, inevitablemente, se precisa de un equipo directivo comprometido e implicado con la EI, que lidere la transformación y el cambio de mirada. Además, es necesario someter el currículo explícito y oculto a un proceso sistemático de revisión y análisis, con el objetivo de considerar la diversidad como un elemento central de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde este paradigma, la heterogeneidad propia de la especie humana constituye una valiosa fuente de enriquecimiento y crecimiento personal, por lo que ha de formar parte de las propuestas curriculares y aprovecharse como una extraordinaria oportunidad para la formación.

Por otra parte, es esencial aplicar el DUA y ofrecer al alumnado la posibilidad de disfrutar de diferentes formas de representación, acción y expresión e implicación en el aprendizaje. Como se ha indicado previamente, las metodologías didácticas deben contribuir a la creación de entornos accesibles y respetuosos con la diversidad, por lo que se recomienda utilizar una amplia variedad de estrategias de enseñanza, especialmente, aquellas que permiten reconocer la voz de los colectivos más vulnerables y desfavorecidos, como el ABP o los grupos interactivos. Fomentar el pensamiento crítico y promover la reflexión sobre los problemas que les rodean pueden ser estrategias adecuadas para que todo el alumnado comprenda y experimente el verdadero significado de la inclusión. También es crucial generar espacios y tiempos para que los niños y las niñas tengan oportunidad de expresar sus visiones y de participar activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se sugiere, además, revisar el uso de los recursos, espacios y apoyos, procurando que estos siempre se ofrezcan en entornos normalizados. Para ello, puede ser recomendable una organización más flexible de los agrupamientos, el diseño de espacios multifuncionales, el empleo de la codocencia y la planificación por ámbitos o proyectos; estrategia esta última que permite abordar el currículo desde enfoques más globalizados y contextualizados.

El logro de la EI también precisa de la estrecha colaboración del entorno familiar y comunitario. Por tanto, es indispensable que los centros escolares impulsen y promuevan la corresponsabilidad, mediante el establecimiento de vínculos y alianzas con el resto de agentes educativos. En este sentido, es crucial generar y mantener activos diversos canales de comunicación y diálogo, facilitar la participación de las familias en los procesos institucionales de toma de decisiones, valorar la diversidad familiar y coordinarse con los recursos y especialistas del entorno. La colaboración entre los miembros del equipo docente constituye, a su vez, otro de los requisitos básicos, por lo que es fundamental buscar espacios y tiempos para que el profesorado pueda reflexionar sobre las necesidades del alumnado, compartir buenas prácticas y trabajar de manera conjunta.

Pese a todo ello, no se puede ignorar que una de las principales claves para la materialización efectiva de la EI radica en la cultura inclusiva del profesorado y en sus conocimientos en esta área. De ahí la importancia de impulsar la capacitación inicial y continua del personal docente en materia de inclusión escolar. En los primeros estadios de formación, es necesario transversalizar los saberes básicos y las competencias relacionadas con la atención a la diversidad y la inclusión educativa en todas las asignaturas que forman parte de los planes de estudio vinculados con la enseñanza. La EI es un modelo pedagógico que debe ser conocido y aplicado por todo el personal docente, con independencia de su rol o área de conocimiento. Por tanto, ha de estar presente en todas las materias que integran su capacitación profesional inicial. De este modo, además, se lograría disipar la clásica dicotomía entre la preparación adquirida por el profesorado especialista y generalista, así como la división de responsabilidades respecto a la atención del alumnado. La educación y el bienestar de los niños y niñas es una tarea que compete al conjunto del colectivo docente, por tanto, todos sus integrantes han de estar preparados para desarrollar adecuadamente su labor. Pero además de la formación inicial, es necesario explorar otras vías y estrategias complementarias que puedan coadyuvar a materializar un sistema escolar inclusivo y de calidad sin más demoras ni retrasos. Entre

otras, cabe destacar el impulso de la formación continua, la creación de redes de apoyo docente, el aprovechamiento del aprendizaje derivado de la propia práctica profesional o la enseñanza entre iguales en los centros. Estas iniciativas pueden resultar de especial interés para ir mejorando progresivamente la preparación del profesorado y, de este modo, construir comunidades educativas cada vez más inclusivas.

REFERENCIAS

Abellán, J., Arnaiz-Sánchez, P. y Alcaraz-García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *24*(3), 237-249. https://doi.org/10.6018/reifop.486901

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects, 49*, 123-134. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w

Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools. Pathways to success.* Routledge.

Barrero, B., León, M. J., Fernández-Martín, F. D., Arco, J. L. y Moreno, R. (2023). What do school management teams do to make their schools inclusive? *School Leadership & Management*, *43*(1), 50-69. https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2144201

Bhowmik, M. K., Walker, A. y Bryant, D. (2023). Reconceptualizing inclusive leadership to address diversity in schools. *Multicultural Education Review*, *15*(2), 139-156. https://doi.org/10.1080/2005615X.2023.2250713

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

CAST. (2018). *Pautas para el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0)*. https://acortar.link/wWsFLr

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los Principios de Equidad y de Inclusión en el Sistema Educativo Valenciano. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 8356*, de 7 de agosto, 33355-3338. https://acortar.link/DSBPT

Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M. y Muñoz, Y. (2023). Developing learning and participation in schools: Using the Index for inclusion in Spain lessons learned and common challenges. *International Journal of Learning and Change, 15*(4), 329-344. http://dx.doi.org/10.1504/IJLC.2023.132133

Falla, D., Alejandres, C. y Gil, C. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XX1, 25*(1), 251-271. https://doi.org/10.5944/ educXX1.30369

Forteza-Forteza, D., Muntaner-Guasp, J. J. y Moliner-García, O. (2022). Support in the inclusive classroom. En J. Collet, M. Naranjo y J. Soldevila-Pérez (Eds.), *Global inclusive education. Inclusive learning and educational equity* (pp. 65- 79). Springer.

Kivirand, T., Leijen, A. y Lepp, L. (2022). Enhancing school's development activities on inclusive education through in-service training course for school teams: A case study. *Frontiers in Psychology, 13*, 1-16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.824620

Kotzmann, J., Griffith, E. y Morss, J. R. (2022). The right to inclusive education for persons with disabilities: A comparative analysis of state progress. En O. Quirico (Ed.), *Inclusive sustainability* (pp. 81-105). Springer.

Longley, J. M. y Craigo, L. (2023). Exploration of preservice teacher attitudes towards disability. *Community College Journal of Research and Practice, 47*(1), 53-68. https://doi.org/10.1080/10668926.2021.1927884

Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: Review and perspectives. *Frontiers in Psychology, 14*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204

Memisevic, H., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A. y Djordjevic, M. (2024). Factors affecting teachers' attitudes towards inclusion of students with autism spectrum disorder in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(8), 1307-1323. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1991489

Nelis, P. y Pedaste, M. (2020). A model of inclusive education in the context of Estonian preschool education: A systematic literature review. *Estonian Journal of Education, 8*(2), 138-163. https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06

Núñez-Flores, M. y Llorent, V. J. (2022). La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela. *Aula Abierta, 51*(2), 171-180. https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.171-180

Ortiz, M. C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La Educación Especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero, 54*(1), 11-24. https://doi.org/10.14201/scero202354125096

Parada-Gañete, A. y Trillo-Alonso, F. (2023). Good practices of educational inclusion: Criteria and strategies for teachers' professional development. *Education Sciences, 13*(3), 1-19. https://doi.org/10.3390/educsci13030270

Qu, X. (2022). Structural barriers to inclusive education for children with special educational needs and disabilities in China. *Journal of Educational Change, 23*, 253-276. https://doi.org/10.1007/s10833-021-09426-2

Sider, S., Ainscow, M., Carington, S., Shields, C., Mavropoulou, S., Nepal, S. y Daw, K. (2024). Inclusive education in England, Australia, the United States, and Canada: Quo vadis? *Exceptionality Education International, 34*(1), 55-72. https://doi.org/10.5206/eei.v34i1.16915

Traver-Martí, J. A., Ballesteros-Velázquez, B., Beldarrain, N. O. y Maiquez, M. C. (2023). Leading the curriculum towards social change: Distributed leadership and the inclusive school. *Educational Management Administration & Leadership, 51*(3), 554-574. https://doi.org/10.1177/1741143221991849

Tristani, L. y Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education. A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*. *JORSEN, 20*(3), 246-264. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO.

Capítulo 35. Juego motor y educación física para una convivencia escolar socialmente competente

Maidolys Zamora Cuesta
Juan Amador García Navarro
Adriana Nielsen Rodríguez
Ángel Ramón Romance García
Universidad de Málaga (España)

Resumen: El presente capítulo ofrece una reflexión teórica sobre el papel del juego motor y la Educación Física como herramientas clave para el desarrollo de la competencia social en contextos escolares. Se parte de la necesidad de afrontar las conductas disruptivas y mejorar la convivencia a través de propuestas pedagógicas que promuevan habilidades como la empatía, la cooperación y la autorregulación emocional. Desde una perspectiva vivencial, se analiza cómo el juego motor facilita la interacción entre iguales, la gestión de emociones y la construcción de vínculos positivos en el alumnado. A lo largo del texto, se argumenta que estas prácticas contribuyen a fortalecer el sentido de pertenencia, mejorar el clima escolar y prevenir conflictos. Asimismo, se pone en valor el papel del profesorado en el diseño de experiencias motrices intencionadas que favorezcan el desarrollo social y emocional. Finalmente, se reivindica la Educación Física como un espacio privilegiado para educar en valores, fomentar la inclusión y formar ciudadanía socialmente competente.

Palabras clave: juego motor, educación física, competencia social, convivencia escolar

Astract: This chapter offers a theoretical reflection on the role of motor play and Physical Education as key strategies for promoting social competence in school contexts. It begins by addressing the need to confront disruptive behaviors and foster peaceful coexistence through pedagogical proposals that encourage empathy, cooperation, and emotional self-regulation. From a lived-experience perspective, motor play is explored as a powerful tool for enhancing peer interaction, managing emotions, and building positive social bonds. The discussion emphasizes how these practices can strengthen students' sense of belonging, improve school climate, and prevent conflict. Furthermore, the teacher's role is highlighted as essential in designing meaningful motor experiences that support students' social and emotional development. The chapter ultimately advocates for Physical Education as a privileged space for value-based education, inclusive practices, and the formation of socially competent and civically engaged citizens.

Keywords: motor play, physical education, social competence, school coexistence

1. INTRODUCCIÓN

La creciente aparición de conductas disruptivas en los contextos escolares representa un desafío importante para la comunidad educativa. Los Trastornos de la Conducta Disruptiva (TCD) en la infancia y la adolescencia constituyen uno de los motivos más frecuente de consulta

(Peña-Olvera & Palacios-Cruz, 2011). Estas conductas afectan directamente el clima del aula, la convivencia entre iguales y el bienestar emocional del alumnado. En este escenario, se vuelve imprescindible el diseño de propuestas pedagógicas que no solo se enfoquen en el contenido académico, sino que también promuevan el desarrollo de competencias personales y sociales, entre ellas, la competencia social. Esta se entiende como el conjunto de habilidades que permiten a una persona establecer relaciones positivas, resolver conflictos y comunicarse, además de entenderse como la habilidad de una persona para desenvolverse de manera efectiva en interacciones sociales, utilizando la información disponible en el entorno para adaptarse adecuadamente a diferentes contextos sociales (Taborsky & Oliveira, 2012).

La escuela como segundo agente socializador después de la familia, tiene la responsabilidad de fomentar espacios donde el alumnado aprenda a convivir de forma pacífica, cooperativa y emocionalmente saludable. En línea con lo anteriormente planteado, Flórez Alarcón y Vélez Botero (2020) destacan la importancia de la motivación y la competencia social como elementos clave para mejorar tanto la salud emocional como física de los estudiantes en el contexto escolar (Flórez Alarcón & Vélez Botero, 2020).

La adolescencia, en particular, representa una etapa crítica para la formación de la identidad y el sentido de pertenencia. Durante este periodo, los jóvenes necesitan vivencias educativas que les permitan expresar sus emociones, asumir responsabilidades sociales y construir relaciones basadas en el respeto mutuo, por lo que es relevante promover una participación escolar afectiva y crear entornos educativos positivos para mitigar comportamientos antisociales (Halls & Edwards, 2025).

En este marco, la Educación Física y, más concretamente, el juego motor, emergen como contextos privilegiados para el fortalecimiento de la competencia social. Su carácter vivencial, lúdico, cooperativo y corporal permite al alumnado experimentar normas, asumir roles, compartir metas y gestionar emociones en un ambiente motivador y significativo.

El juego motor es una práctica común en la Educación Física, pero las innovaciones en su uso son limitadas (Guío Gutiérrez, 2022), aunque el juego es un escenario ideal para formar competencias, no todos los juegos cumplen con este propósito.

Desde esta perspectiva, el juego no es una actividad meramente recreativa, sino una potente herramienta pedagógica que favorece la inclusión, la equidad y la participación activa.

Este capítulo propone analizar el desarrollo de la competencia social en el ámbito escolar a través del juego motor y la Educación Física. Desde una perspectiva pedagógica, se explora cómo el trabajo sistemático e intencionado de esta competencia puede contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar y la formación de ciudadanos emocionalmente competentes.

El análisis se centra en el potencial del juego motor como estrategia didáctica para promover habilidades sociales, así como en el papel del docente en el diseño de experiencias motrices que faciliten el aprendizaje social y colaborativo. A su vez, se abordan metodologías activas que fomentan la participación y el compromiso del alumnado, destacando el valor del juego motor en el desarrollo emocional y en la construcción de la identidad social.

Finalmente, el capítulo pone de relieve el impacto positivo de estas prácticas en la convivencia escolar, sustentándose en fundamentos teóricos, estrategias metodológicas y experiencias concretas que reflejan su eficacia en el contexto educativo actual.

2. EL JUEGO MOTOR COMO ESCENARIO DE SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA

El juego, como fenómeno humano universal, constituye una forma esencial de aprendizaje en la infancia y la adolescencia. Su carácter espontáneo, placentero y simbólico lo convierte en una herramienta educativa de gran valor para el desarrollo integral del alumnado.

En este contexto, la Educación Física juega un papel crucial, ya que no solo promueve la actividad física, sino que también facilita la interacción social y el desarrollo emocional. De León Marín (2024), en su estudio sobre el impacto de la Educación Física en el desarrollo integral de estudiantes de Educación Secundaria, evaluó los efectos de esta disciplina en diversas dimensiones del crecimiento humano. El autor identificó aportes positivos en los aspectos emocional, físico y social, pero también detectó debilidades en el ámbito cognitivo, sugiriendo la necesidad de ajustar las estrategias pedagógicas para optimizar estos procesos (De León Marín, 2024).

En el ámbito escolar, y particularmente en la Educación Física, el juego motor se sitúa como una estrategia didáctica privilegiada para fomentar el trabajo en equipo, la comunicación, la empatía y el respeto a las normas y a los demás. Es de vital importancia recalcar que los juegos tradicionales se van a mostrar como una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de los valores culturales en la comunidad (Calixto et al., 2024).

Desde una perspectiva socioeducativa, el juego motor permite a los estudiantes interactuar en contextos reales de cooperación, conflicto y negociación, aspectos clave para el desarrollo de la competencia social. A través de dinámicas lúdicas, el alumnado asume roles, afronta situaciones de éxito y fracaso, y aprende a gestionar emociones propias y ajenas. Según Fonseca et al. (2024)) uno de los principales aportes del juego motor es su capacidad para crear experiencias significativas que favorecen la interacción entre iguales, el sentido de pertenencia y la construcción de vínculos solidarios. Esto es especialmente importante en la adolescencia, etapa en la que las relaciones con los compañeros adquieren un papel central en el desarrollo emocional y social de los jóvenes. En este sentido, el juego permite vivenciar normas sociales de forma práctica, comprendiendo el impacto de las propias acciones en los demás.

Por su parte, el estudio realizado por Muñoz-Arroyave et al. (2020) demuestra que la educación de competencias emocionales desde edades tempranas, a través de la Educación Física y especialmente mediante el juego motor, tiene un impacto positivo en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. Tras realizar intervenciones con distintos tipos de juegos motores en estudiantes de secundaria, los resultados revelaron que el juego promueve competencias motrices y socioemocionales. Además, se identificó que los juegos cooperativos sin competición generan emociones más positivas en los alumnos (Muñoz-Arroyave et al., 2020).

La inclusión de juegos cooperativos, circuitos motores por equipos, retos grupales o dinámicas colaborativas no solo promueve la actividad física, sino que refuerza habilidades interpersonales, permitiendo interactuar de manera efectiva en distintos ámbitos de la vida, tanto personal como profesional. Estas competencias permiten mejorar la comunicación, establecer vínculos sólidos y promover relaciones eficaces, especialmente en el contexto de la educación superior, donde su desarrollo favorece el bienestar y el aprendizaje colaborativo. Además, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas es esencial para mantener relaciones

positivas y estables (Calderon Quino et al., 2024). Es de vital importancia recordar que al jugar se aprende a tolerar la frustración, a adaptarse a diferentes roles y a respetar los tiempos y necesidades del grupo.

La diversión, el disfrute, la exploración de las propias capacidades y la interacción con los demás son elementos que permanecen presentes para aquellos que participan en actividades lúdicas, independientemente de definiciones o categorías preestablecidas. Para los participantes, lo fundamental es el juego en sí mismo. Desde esta perspectiva, resulta poco útil tratar de establecer una definición precisa que permita clasificar de manera inequívoca una conducta como lúdica. En consecuencia, es necesario diferenciar entre lo que constituye una actividad lúdica y lo que no lo es (Ruiz Omeñaca & Omeñaca Cilla, 2019).

3. EL PAPEL DEL DOCENTE Y EL DISEÑO DE EXPERIENCIAS MOTRICES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL

En el ámbito de la Educación Física, el profesorado asume un rol fundamental que trasciende la enseñanza técnico-táctica de los contenidos curriculares. Su función se amplía hacia la creación de experiencias significativas de interacción, la regulación emocional del alumnado y la resolución constructiva de conflictos, especialmente en contextos donde se promueve la responsabilidad personal y social. Tal como señalan Martinek y Hemphill (2020), este enfoque convierte al docente en un facilitador activo del desarrollo socioemocional, dentro y fuera del aula.

El desarrollo de habilidades sociales en el contexto educativo no ocurre de manera espontánea; requiere ser enseñado, practicado y reforzado a través de experiencias significativas. En este sentido, el diseño de situaciones motrices debe enfocarse en promover la participación activa, la equidad de roles, la corresponsabilidad y la toma de decisiones conjunta. Actividades como los retos cooperativos, las estaciones de resolución grupal o los circuitos colaborativos en el ámbito de la Educación Física permiten generar espacios de interacción positiva entre los estudiantes, contribuyendo a mejorar las relaciones sociales en adolescentes, especialmente en lo que respecta al retraimiento social, si bien otros factores como la ansiedad social y la timidez no se ven tan influenciados por este tipo de intervenciones (Aracil Alcocer & Alonso Villodre, 2024).

Por su parte, Delgado (2021) enfatiza que integrar actividades deportivas centradas en el trabajo en equipo promueve habilidades sociales como la escucha activa, la comunicación y la gestión emocional, siendo fundamental su aplicación en contextos educativos significativos.

Pero, para que este tipo de dinámicas tengan verdadero impacto, el docente debe prestar atención a las interacciones interpersonales que surgen durante el juego: quién lidera, quién escucha, quién excluye o es excluido, cómo se resuelven los desacuerdos y qué aprendizajes sociales se están produciendo. La observación cualitativa y el diálogo posterior al juego (reflexión compartida) son claves para transformar las experiencias motrices en oportunidades de desarrollo emocional y social. En este sentido, investigaciones recientes destacan que integrar situaciones problemáticas y tareas cognitivo-motrices dentro de la Educación Física favorece la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción, promoviendo un aprendizaje cooperativo y significativo (Talero Jaramillo & Barrera Izquierdo, 2025; Martinek y Hemphill, 2020).

3.1. Metodologías activas para el desarrollo de la competencia social en Educación Física

En el contexto educativo actual, las metodologías activas se consolidan como enfoques pedagógicos capaces de responder a las necesidades sociales, emocionales y cognitivas del alumnado. Según León Díaz et al. (2023), su aplicación en Educación Física permite situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, generando experiencias significativas y participativas que favorecen el desarrollo de la competencia social.

Las metodologías activas en la Educación Física de Secundaria han demostrado ser una herramienta eficaz para fomentar el desarrollo competencial, la autonomía y la motivación del alumnado. Un estudio basado en un enfoque multicaso en tres contextos educativos concluye que, aunque estas metodologías impulsan el protagonismo estudiantil, es fundamental planificar su aplicación y promover una evaluación formativa. No obstante, se identifican algunos desafíos, como la falta de formación docente y cierta inmadurez del alumnado para asumir estos enfoques (León Díaz et al., 2023).

Dentro de las metodologías activas, el Aprendizaje-Servicio (ApS) destaca por su capacidad de vincular el conocimiento académico con la acción solidaria. Mediante esta metodología, el alumnado participa en la mejora de su entorno social mientras desarrolla habilidades interpersonales, sentido de pertenencia y compromiso comunitario. Además, el Aprendizaje-Servicio integra los contenidos curriculares con iniciativas que impactan positivamente el contexto social, fomentando competencias ciudadanas, empatía y compromiso social a través de experiencias prácticas y reflexivas en situaciones reales (Maravé Vivas et al., 2022).

En el área de Educación Física, el ApS puede concretarse en eventos deportivos inclusivos, campañas de vida activa o intervenciones comunitarias desde el movimiento. El currículo de la Educación Física se adapta a los decretos y órdenes autonómicas, pero los centros educativos deben ajustarlo a sus contextos específicos, considerando el municipio, el centro y el alumnado. Este proceso requiere una coordinación entre los centros de Secundaria y los de Primaria, presentándose el ApS como un modelo pedagógico emergente útil para fomentar la colaboración entre ambos niveles educativos (Rubio Serrano et al., 2021). Similarmente, el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) es una metodología activa e innovadora que conecta el ámbito educativo con el ámbito laboral, especialmente en la educación superior. Esta metodología potencia destrezas esenciales como la innovación, la reflexión crítica, la cooperación y el entusiasmo por aprender. Además, permite a los estudiantes enfrentar situaciones problemáticas reales, ofreciendo soluciones innovadoras, creativas y sostenibles en el tiempo (León Díaz et al., 2023).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), por su parte, fomenta la autonomía, el trabajo cooperativo y la aplicación de conocimientos a situaciones reales. Esta metodología exige al alumnado tomar decisiones en grupo, organizar tareas, resolver problemas y presentar soluciones colectivas, elementos esenciales para la convivencia y la cooperación (León Díaz et al., 2023).

El Aprendizaje Cooperativo, en particular, es una estrategia destacada dentro de la Educación Física, ya que favorece la interacción entre los estudiantes, mejorando no solo sus habilidades motoras, sino también el desarrollo de competencias sociales.Tal como señalan Aracil Alcocer y Alonso Villodre (2024), esta metodología contribuye significativamente al desarrollo

de habilidades sociales al integrar elementos como la colaboración, la comunicación y el trabajo en equipo en contextos educativos activos.

Por último, enfoques como la Gamificación y el modelo de aula invertida, mediante el uso de dinámicas lúdicas, aumentan la motivación y la participación de los estudiantes. Esta última estrategia metodológica activa en la asignatura de Educación Física destaca por su potencial para transformar al estudiante en un sujeto activo del proceso educativo. Alineada con el uso de TIC, fomenta un intercambio educativo dinámico, rompiendo con los enfoques pedagógicos tradicionales y fortaleciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje al promover un conocimiento bidireccional, al mismo tiempo que favorece el desarrollo de habilidades sociales como la cooperación, la empatía y la toma de decisiones en conjunto (Alberto et al., 2023).

En conjunto, estas estrategias metodológicas no solo favorecen la adquisición de contenidos disciplinares, sino que fortalecen habilidades personales y sociales fundamentales como la comunicación, la cooperación, el respeto y la autorregulación, configurando así un modelo educativo más humano, inclusivo y participativo.

4. LA COMPETENCIA SOCIAL COMO HERRAMIENTA PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La competencia social no solo contribuye al desarrollo personal del alumnado, sino que es clave para mejorar la convivencia en los centros educativos. En contextos donde predominan el respeto, la colaboración y la empatía, se reducen significativamente los conflictos, el acoso escolar y las conductas de exclusión. En este sentido, las habilidades sociales son fundamentales para influir en las conductas, virtudes, creencias, facultades intelectuales y formas de interrelación entre estudiantes de Secundaria. Por tanto, destaca la importancia del centro educativo como entidad educativa y socializadora que debe fomentar el desarrollo de habilidades sociales y el trabajo en equipo, especialmente en un contexto donde la inversión educativa es limitada (Claros et al., 2023). Por ello, educar en habilidades sociales desde la Educación Física y el juego motor se convierte en una estrategia preventiva y formativa de alto impacto.

La convivencia no se construye únicamente desde la normativa o la sanción, sino desde la interacción positiva y significativa entre los miembros de la comunidad escolar. En este sentido, la competencia social actúa como una herramienta para gestionar emociones, resolver conflictos de manera pacífica y establecer relaciones interpersonales saludables. Las dinámicas grupales en Educación Física permiten vivenciar situaciones en las que el alumnado debe escuchar, ceder, argumentar, negociar y empatizar con los demás, aspectos clave en la prevención del deterioro relacional.

Las habilidades sociales son conductas aprendidas que se desarrollan a través de la experiencia y la interacción social, y todas ellas pueden ser trabajadas en el ámbito escolar si se diseñan actividades intencionadas con criterios socioemocionales, como juegos de roles, dinámicas de cooperación o sesiones de reflexión posterior al juego motor, lo cual favorece un aprendizaje vivencial (Del Prette & Del Prette, 2020).

Los mayores desafíos actuales en la educación son intervenir en la mejora de la convivencia escolar, promoviendo estrategias efectivas para la prevención y resolución de conflictos (Acosta

Luis et al., 2020). En esta línea, algunos autores proponen una clasificación de las dimensiones de las habilidades sociales, resaltando la necesidad de implementar medidas administrativas y pedagógicas que potencien la calidad educativa. Asimismo, los resultados obtenidos en entrevistas con padres, docentes y directivos educativos reflejan la importancia de políticas públicas orientadas al desarrollo de habilidades sociales en el entorno escolar, fomentando la comunicación efectiva, la interacción positiva y la convivencia pacífica (Acosta Luis et al., 2020).

Se hace necesario abordar la incivilidad en el aula, ya que afecta negativamente la autogestión emocional, el respeto, el rendimiento académico y la motivación, lo que puede conducir a la deserción estudiantil. Por ello, es imprescindible implementar estrategias pedagógicas que fomenten la civilidad y mejoren la convivencia en el entorno académico.

Este enfoque convierte el aula (y en particular la clase de Educación Física) en un espacio para el aprendizaje cívico y ético, donde se aprenden valores de convivencia que trascienden los muros escolares. La Educación Física no debe limitarse a mover el cuerpo, sino ayudar a mover las conciencias en dirección a una ciudadanía inclusiva y cooperativa, ya que se plantea como una estrategia fundamental para el desarrollo de valores ciudadanos y la mejora de la convivencia escolar (Cañon Salinas & Villarreal Angeles, 2022).

4.1. ¿Cómo podemos implementarlo en el aula?

Dada nuestra experiencia como profesores de la actividad física y el deporte somos conscientes que el diseño de actividades colaborativas en el ámbito de la Educación Física, orientadas al desarrollo de las competencias mencionadas anteriormente, supone un reto. No obstante, con estrategias adecuadas, consideramos que es posible y necesario llevarlo a cabo. El trabajo cooperativo, enfocado en la resolución de retos grupales con aplicaciones prácticas y realistas, tanto de carácter físico-motriz como organizativo, ofrece múltiples oportunidades. Algunos ejemplos de ello incluyen la organización de eventos para el centro, tales como campeonatos, actividades solidarias o escape rooms, abordados desde una perspectiva de ABP con la participación activa del alumnado.

Crear estos espacios de trabajo colaborativo proporciona experiencias significativas que fomentan el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la asunción de roles rotatorios, como el liderazgo positivo. Además, permite a los estudiantes desarrollar modelos de resolución de problemas, estimular su creatividad y potenciar su adaptabilidad. Es fundamental incorporar una fase de evaluación del progreso y los resultados, ya que la retroalimentación activa contribuye a ajustar los procedimientos y superar bloqueos. Para ello, se deben propiciar momentos de reflexión donde los estudiantes compartan sus logros y lo que aún queda por alcanzar.

En la era audiovisual, consideramos fundamental el uso de recursos visuales que complementen y enriquezcan las actividades, como vídeos, infografías, presentaciones o representaciones teatrales (role-play). Asimismo, la observación directa, junto con la evaluación tanto individual como grupal, será clave para verificar el aprendizaje alcanzado.

Los resultados obtenidos a partir de estas actividades permitirán ofrecer una retroalimentación personalizada, lo que facilitará el ajuste de futuras propuestas pedagógicas. Este enfoque no solo fomenta habilidades clave en el alumnado, sino que también les permite aprender de manera práctica y colaborativa, preparándolos para afrontar desafíos del mundo real.

5. EL IMPACTO DEL JUEGO MOTOR EN EL DESARROLLO EMOCIONAL Y LA IDENTIDAD SOCIAL DEL ALUMNADO

El desarrollo de la competencia social está íntimamente vinculado con el crecimiento emocional y la construcción de la identidad, especialmente durante la adolescencia, etapa en la que el alumnado empieza a consolidar valores, actitudes y formas de relacionarse con el entorno. El juego motor, por sus características simbólicas, expresivas y relacionales, representa un contexto ideal para que el alumnado explore emociones, se autoafirme y fortalezca su sentido de pertenencia al grupo.

Uno de los aportes más significativos del juego motor es su capacidad para provocar experiencias emocionales auténticas, tanto positivas como negativas, fomentando el crecimiento personal y el desarrollo gradual de habilidades sociales y emocionales (Guío Gutiérrez, 2022). En un juego se puede ganar, perder, discutir, reconciliarse, tomar decisiones o sentirse aceptado o rechazado. Estas vivencias no son neutras, y cuando se trabajan pedagógicamente, ofrecen experiencias significativas en el aula trabajando la inteligencia emocional a través de la actividad física y el deporte (Rivas et al., 2024) y por tanto fomenta la autorregulación, la resiliencia y la empatía (Mórtigo Rubio & Rincón Caballero, 2018).

Además, el cuerpo y el movimiento se convierten en medios de expresión que permiten exteriorizar estados emocionales, canalizar tensiones y construir identidad desde lo vivencial. La construcción de la identidad personal es un proceso complejo que no depende exclusivamente de la persona, sino que está profundamente influenciado por el entorno en el que se desarrolla. Según Bronfenbrenner (1996), este proceso se comprende mejor a través de su Teoría Ecológica del Desarrollo Humano, que destaca cómo los diversos sistemas sociales, como la familia, la escuela y la comunidad, interactúan para moldear la identidad de los individuos. De este modo, la identidad no solo se forma de manera interna, sino que es un fenómeno dinámico, condicionado por las relaciones e influencias del entorno (Bronfenbrenner, 1996).

A través del juego motor, el alumnado puede representar roles sociales, expresar preocupaciones o emociones difíciles de verbalizar y sentirse parte de un grupo, fortaleciendo así su autoestima y su percepción de autoeficacia. Una investigación reciente que respalda la afirmación anterior es el estudio de Fonseca Franco et al., (2024), que analizó los efectos de los juegos motores populares en la intensidad emocional de estudiantes universitarios, concluyendo que estos juegos generan emociones positivas y fomentan la interacción social, la participación activa y el trabajo en equipo, elementos clave para el desarrollo de la autoestima y la autoeficacia.

Desde una perspectiva inclusiva, el juego motor favorece la aceptación de la diversidad, ya que permite adaptar las actividades a las características individuales de cada niño, promoviendo su participación activa y respetando sus particularidades. Según Ascione (2020), la actividad motriz escolar puede simplificar el proceso de aprendizaje y fomentar la plena inclusión de cada alumno, promoviendo valores como la socialización, la empatía y la aceptación de uno mismo y de los demás.

Desde una perspectiva inclusiva, el juego motor favorece la aceptación de la diversidad, ya que permite adaptar las actividades a las características individuales de cada niño, promoviendo su participación activa y respetando sus particularidades. En relación con esto, los juegos tradi-

cionales presentan un gran potencial inclusivo, especialmente a nivel social, lo que los convierte en herramientas idóneas para el trabajo inclusivo en Educación Física (Fernández et al., 2024). No obstante, la formación del profesorado en este ámbito es deficiente, lo que resalta la necesidad de implementar más estrategias metodológicas que fortalezcan la preparación docente. No obstante, a pesar de esta carencia, los estudiantes señalaron que la formación inclusiva es esencial para trabajar de manera efectiva con juegos tradicionales (Lafuente Fernández et al., 2024).

Desde una perspectiva inclusiva, el juego motor también favorece la aceptación de la diversidad, ya que permite adaptar las actividades a las características individuales de cada niño, promoviendo su participación activa y respetando sus particularidades cooperación (León Díaz et al., 2023).

Al plantear dinámicas donde el éxito depende del esfuerzo grupal más que de las habilidades individuales, se rompen jerarquías y se valoran otros tipos de liderazgo, como la escucha, la cooperación o el respeto por los ritmos de los demás (Sindiani et al., 2025). Esto es fundamental para crear un ambiente donde cada estudiante se sienta reconocido, valorado y seguro emocionalmente.

El juego tiene una gran importancia social porque actúa como un medio de entrenamiento durante las primeras etapas del desarrollo humano y fomenta la colectividad. Además, se considera una expresión genuina de la experiencia motora, ya que este tipo de juego está influenciado tanto por las necesidades del niño como por su nivel de desarrollo físico, siendo un instinto natural que impulsa a los jóvenes, tanto humanos como animales, a realizar actividades esenciales para el desarrollo muscular y psicológico (Farfán Heredia, 2022).

A través del juego, los niños expresan simbólicamente sus emociones, deseos y vivencias, lo que permite conocer mejor su personalidad. Se trata de una actividad esencial que responde a la necesidad de movimiento, los intereses y el estado de ánimo del individuo, manifestándose de manera espontánea en la búsqueda de satisfacción personal (Farfán Heredia, 2022).

Esta visión integral permite que el juego se convierta en una experiencia formativa que impacta en el modo en que los estudiantes se relacionan consigo mismos, con los otros y con su entorno.

6. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN EDUCATIVA: EL JUEGO MOTOR COMO CAMINO PARA FORMAR CIUDADANÍA SOCIALMENTE COMPETENTE

El fortalecimiento de la competencia social en contextos escolares a través del juego motor y la Educación Física no solo responde a una necesidad pedagógica, sino a un imperativo social, siendo imprescindible preparar a los futuros profesores de Educación Física en competencias sociales y emocionales para crear un ambiente en el aula que fomente el bienestar y promueva experiencias vivenciales que fortalezcan la socialización (Fonseca et al., 2024). En una época caracterizada por la fragmentación de vínculos, la comunicación superficial y la intolerancia a la diferencia, educar para la convivencia, la cooperación y la empatía adquiere un valor estratégico dentro del currículo escolar.

A lo largo de este capítulo se ha argumentado que el juego motor, por su naturaleza interactiva y experiencial, ofrece un contexto privilegiado para trabajar habilidades como la resolución

de conflictos, la comunicación asertiva, la autorregulación emocional y la cooperación (Acosta Luis et al., 2020; Mórtigo Rubio & Rincón Caballero, 2018). Estas competencias no solo mejoran el clima del aula, sino que preparan al alumnado para adaptarse con éxito a los diversos entornos sociales y profesionales que enfrentarán a lo largo de su vida.

El papel del docente resulta clave en este proceso. No se trata solo de aplicar juegos, sino de diseñar experiencias con sentido, acompañar emocionalmente al grupo y generar espacios de reflexión que transformen la vivencia motriz en aprendizaje social. Modelos como el Aprendizaje-Servicio, el Aprendizaje Cooperativo o la Enseñanza por Responsabilidad Social demuestran que es posible educar en valores sin abandonar los contenidos disciplinares (Rubio Serrano et al., 2021; Talero Jaramillo & Barrera Izquierdo, 2025).

La proyección de este enfoque demanda políticas educativas que reconozcan la Educación Física como un espacio fundamental para el desarrollo de la ciudadanía activa y la inclusión social. Asimismo, requiere docentes comprometidos, formados en competencias socioemocionales y con sensibilidad para gestionar la diversidad en el aula.

En definitiva, promover la competencia social desde el juego motor no es solo una innovación metodológica, sino una apuesta por una escuela más humana, inclusiva y transformadora. La Educación Física puede y debe ser un laboratorio de convivencia, un espacio donde se ensayan las habilidades necesarias para construir una sociedad más justa, cooperativa y emocionalmente competente.

7. REFERENCIAS

Acosta Luis, D., Hernández Jara, P. V. y Onofre Zapata, V. D. R. (2020). Habilidades sociales y su impacto en la educación del individuo. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, *5*(CISE), 430-449. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/1132

Alberto, F.-V., Genís, A.-P. y Juan, T.-M. (2023). Efectos beneficiosos del aprendizaje gamificado en estudiantes de Educación Física: revisión sistemática. *Apunts: educación física y deportes*, *3*(153), 39-51. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/3).153.04

Aracil Alcocer, R. y Alonso Villodre, N. (2024). Trabajo cooperativo en educación física: un enfoque para mejorar las relaciones sociales en adolescentes. *Escuela Abierta*, *27*. https://doi.org/10.29257/EA27.2024.01

Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674028845

Calderon Quino, K. M., Arpasi Mamani, U., Coapaza Mamani, M. Y., Coqueña Mayta, E. y Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del, P. (2024). *Habilidades interpersonales: de la teoría a la práctica*. Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico - IDICAP PACÍFICO. https://doi.org/10.53595/eip.013.2024

Calixto, S., Paucar, O., Maridueña, A. y Alvarado, E. (2024). Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de valores culturales en la comunidad (Traditional games as a pedagogical strategy for the strengthening of cultural values in the community). *Retos*, 57, 859–865. https://doi.org/10.47197/retos.v57.107996

Cañon Salinas, F. G. y Villarreal Angeles, M. A. (2022). La educación física como fortalecimiento de valores ciudadanos para la convivencia (Physical education as a strengthening of citizen values for coexistence). *Retos*, *44*, 285-294. https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90708

Claros, R. A. B., Melgar, A. S. y Mosquera, Z. E. F. (2023). Habilidades sociales y el trabajo en equipo en estudiantes del nivel secundaria [Habilidades sociais e trabalho em equipe em estudantes do ensino médioSocial skills and teamwork in high school students]. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *7*(29), 1490-1501. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.608

De León Marín, L. M. (2024). Funcionalidad de la Educación Física en el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria. *Delectus*, *7*(1), 1-11. https://doi.org/10.36996/delectus.v7i1.234

Farfán Heredia, E. R. (2022). Apuntes teóricos sobre el juego y el juego predeportivo desde el contexto mexicano [Theoretical notes on the game and the pre-sports game from the Mexican context]. *Revista Universidad y Sociedad*, *14*(2), 469-475. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200469&lng=es&tlng=es

Flórez Alarcón, L. y Vélez Botero, H. (2020). *Competencia social y salud escolar: un modelo de trabajo basado en el proceso motivacional humano*. Editorial El Manual Moderno.

Fonseca, I., Garay, D. y Orjuela, K. (2024). La relación entre los juegos motores populares y la intensidad emocional en estudiantes universitarios (The relationship between popular motor games and emotional intensity in undergraduate students). *Retos*, *55*, 11-19. https://doi.org/10.47197/retos.v55.102246

Guío Gutiérrez, F. (2022). El juego motor para la enseñanza y aprendizaje de las competencias de la educación física (The motor game for the teaching and learning of physical education competencies). *Retos*, *45*, 1119-1126. https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90023

Halls, O., & Edwards, B. (2025). Does the School Environment and School Engagement in Early High School Predict Trajectories of Anti-Social Behaviour? A National Longitudinal Study of Australian Youth From 12 to 19 years. *Criminal Behaviour and Mental Health*, *35*(1), 51-62. https://doi.org/10.1002/cbm.2366

Lafuente Fernández, J. C., Díaz Tejerina, D., Fernández Río, J. y Uria Valle, P. (2024). Los juegos tradicionales: herramienta de inclusión en la formación de futuros docentes de Educación Física. *Retos, 54*, 561-567. https://doi.org/*10.47*197/RETOS.V54.101856

León Díaz, Ó., Martínez Muñoz, L. F. y Santos Pastor, M. L. (2023). Metodologías activas en la Educación Física. Una mirada desde la realidad práctica (Active methodologies in Physical Education. A look from practical reality). *Retos*, *48*, 647-656. https://doi.org/10.47197/retos.v48.96661

Maravé Vivas, M., Ruiz Montero, P. J., Salvador García, C. y Chiva Bartoll, O. (2022). Aprendizaje-servicio físico-deportivas y educación física en contextos universitarios con diversidad cultural. *Utopía y praxis latinoamericana*, *27*(96). https://www.redalyc.org/journal/279/27970217016/html/

Mórtigo Rubio, A. M. y Rincón Caballero, D. A. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Boletín Redipe*, *7*(2), 104-113. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/432

Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Sabrine, D. y Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física (Traditional games: a pedagogical tool to foster affectivity in physical education). *Retos*, *38*, 166-172. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76556

Peña-Olvera, F. d. l. y Palacios-Cruz, L. (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento [Disruptive behavior disorders in childhood and adolescence: diagnosis and treatment]. *Salud mental*, *34*(5), 421-427. https://www.redalyc.org/pdf/582/58221288005.pdf

Rivas, J., Álvarez, J. J. y Sandoval-Obando, E. (2024). La inteligencia emocional en la educación física de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Retos*, *62*, 850-861. https://doi.org/10.47197/retos.v62.108231

Rubio Serrano, L., Campo, L. y Sebastiani i Obrador, E. M. (2021). *Aprendizaje servicio y educación física: experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte*. INDE Publicaciones.

Ruiz Omeñaca, J. V. y Omeñaca Cilla, R. (2019). *Juegos cooperativos y educación física*. Editorial Paidotribo México.

Sindiani, M., Schroeder, H. B. y Dunsky, A. (2025). Social-emotional learning in physical education classes at elementary schools. *Frontiers in Psychology, 16*, 1499240. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1499240

Taborsky, B. y Oliveira, R. F. (2012). Social competence: an evolutionary approach. *Trends in ecology & evolution*, *27*(12), 679-688. https://doi.org/10.1016/j.tree.2012.09.003

Perspectivas integrales de la enseñanza: desde la investigación a la innovación

Perspectivas integrales de la enseñanza: desde la investigación a la innovación ofrece una visión amplia y coherente de los retos actuales que atraviesan los sistemas educativos, poniendo en el centro la relación entre conocimiento, innovación y compromiso social. Esta obra colectiva reúne aportaciones que abordan la educación desde una mirada interdisciplinar, abierta a la reflexión crítica y a la mejora de las prácticas docentes.

Los capítulos que integran el volumen exploran cuestiones esenciales de la educación contemporánea, desde el aprendizaje social hasta el uso pedagógico de la tecnología, la formación del profesorado, la sostenibilidad o la participación activa del alumnado. A través de estudios empíricos, experiencias innovadoras y análisis teóricos, las autoras y los autores muestran cómo la investigación educativa puede convertirse en una herramienta poderosa para transformar los contextos de aprendizaje y fortalecer la cohesión social.

Así pues, el libro articula un diálogo constante entre distintos niveles y ámbitos de la educación con el propósito de construir una comprensión más completa del contexto educativo. Esta integración de perspectivas permite identificar tendencias comunes, contrastar enfoques metodológicos y reconocer buenas prácticas que favorecen la mejora continua de la enseñanza. De este modo, la obra propone un enfoque integral que conecta la práctica con la teoría, la investigación con la acción y la reflexión con la transformación. Su lectura invita a comprender la educación como un proceso dinámico que evoluciona junto a la sociedad y que requiere respuestas creativas, éticas y fundamentadas.

Perspectivas integrales constituye, en conjunto, pues, una referencia imprescindible para quienes buscan comprender la complejidad del hecho educativo desde una visión global y comprometida con el cambio.