

Dolores Casquero Arjona  
Pablo Daniel Franco Caballero  
Eduardo Elósegui Bandera  
(Coords.)

# Prácticas educativas para la diversidad





# Prácticas educativas para la diversidad



Dolores Casquero Arjona  
Pablo Daniel Franco Caballero  
Eduardo Elósegui Bandera  
(Coords.)

# Prácticas educativas para la diversidad



Colección Horizontes Universidad  
Título: *Prácticas educativas para la diversidad*

Primera edición: diciembre de 2025

© Dolores Casquero Arjona, Pablo Daniel Franco Caballero, Eduardo Elósegui Bandera (coords.)

© De esta edición:

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

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

ISBN: 978-84-1079-146-6

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

Publicación en acceso abierto - *Open access*

# Sumario

Introducción .....	9
1. Transformando prácticas docentes en la educación primaria desde la inclusión .....	13
ÁNGEL PABLO CÓRDOBA DOMÍNGUEZ; CONCEPCIÓN RAMOS SÁNCHEZ-LAFUENTE; LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA; DOLORES PAREJA DE VICENTE	
2. Propuestas de buenas prácticas para la formación de profesionales de la educación desde una perspectiva inclusiva e intercultural .....	25
LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA; NOEMÍ CASTELO VEIGA; JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA	
3. O trabalho do professor no contexto da educação inclusiva: em foco a dimensão subjetiva .....	39
GEANDRA CLAUDIA SILVA SANTOS	
4. Escuelas de segunda oportunidad como espacios socioeducativos inclusivos. El caso de Arrabal AID .....	47
FRANCISCO JOSÉ GARCÍA AGUILERA; MARÍA JOSÉ ÁLVAREZ MORALES; ADRIÁN RUIZ TIENDA	
5. Educação inclusiva enquanto educação menor: reflexões sobre o filme como estrelas na terra .....	61
FRANCISCO JONNATHAN SANTOS FREITAS	

6. Educación emocional e inclusiva en la formación inicial del profesorado: aprendizajes e implicaciones desde un proyecto de innovación educativa . . . . .	71
ÁNGEL PABLO CÓRDOBA DOMÍNGUEZ; CONCEPCIÓN RAMOS SÁNCHEZ LAFUENTE; DOLORES PAREJA DE VICENTE; JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA	
7. Programa piloto de inteligencia emocional para padres de estudiantes de secundaria. . . . .	85
DESIRÉE SÁNCHEZ-CHIVA; MARTA CORRAL-MARTÍNEZ; ALBA MAGALLÓN SANZ	
8. La capacidad de reconocer emociones: el caso de niños y niñas chilenos de 3 y 4 años . . . . .	99
MARÍA IRLANDA TERRAZA SALAZAR; DOLORES CASQUERO ARJONA; EDUARDO ELÓSEGUI BANDERA	
9. La teoría de la subjetividad en una aproximación histórico-cultural: conceptos centrales e implicaciones para pensar el desarrollo humano . . . . .	115
DANIEL MAGALHÃES GOULART	
10. El <i>cyberbullying</i> en una escuela inclusiva. Competencias, necesidades formativas y estrategias de actuación de educadores en formación. . . . .	127
A. M. GIMÉNEZ-GUALDO; E. I. SÁNCHEZ-ROMERO	
11. El acoso escolar en la escuela inclusiva: una revisión narrativa sobre los indicios de acoso para su detección temprana . . . . .	139
MARTA CORRAL-MARTÍNEZ; DESIRÉE SÁNCHEZ-CHIVA	
12. Metódicas potenciadoras e inductoras desde la perspectiva histórico cultural. . . . .	149
LOURDES ILIZÁSTIGUI	
13. Diversidad y representación: el lenguaje en los mensajes bienvenida de las universidades andaluzas . . . . .	163
ESTHER MENA RODRÍGUEZ; ELENA ALARCÓN OROZCO	
Sobre los coordinadores . . . . .	181

# Introducción

En una época marcada por profundos cambios sociales, tecnológicos y culturales, la educación se enfrenta a desafíos sin precedentes. La escuela, lejos de ser un espacio neutro, refleja las tensiones y posibilidades de nuestras sociedades. Los textos que conforman este libro exponen diversos enfoques y metodologías, compartiendo una preocupación común: cómo construir una educación verdaderamente inclusiva, humanizadora y transformadora.

La diversidad –en términos de capacidades, culturas, lenguas, identidades y emociones– es hoy una condición inherente de cualquier aula. Comprenderla no como un problema, sino como una riqueza, es uno de los grandes retos de los sistemas educativos actuales. Tal como señalan Arnaiz y Hurtado (2009), una educación inclusiva implica «no solo la presencia de todos los alumnos en las aulas, sino su participación activa y el reconocimiento de sus aportaciones» (p. 52). En esa línea, los distintos capítulos ofrecen experiencias, análisis y propuestas que enriquecen el debate sobre cómo hacer efectiva esa inclusión desde la práctica.

El lector encontrará aquí investigaciones centradas en la **formación docente**, una dimensión clave si se busca transformar la escuela desde dentro. Como han señalado Bolívar et al. (2020), no puede haber innovación educativa sin docentes reflexivos, críticos y emocionalmente competentes. Esta idea se repite a lo largo del libro, donde se abordan aspectos como la atención a la

diversidad, la educación emocional, la gamificación como estrategia didáctica o el uso del diseño universal para el aprendizaje (DUA) como herramienta para garantizar el acceso y la participación de todos (CAST, 2018).

Otro hilo conductor de estas páginas es la comprensión de la **subjetividad** como elemento central en el acto educativo. Desde la perspectiva de González Rey (2011), la subjetividad no es solo un aspecto interno, sino una construcción social, dinámica y cultural que se expresa en la relación educativa. Esto nos invita a repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje más allá de los contenidos y las metodologías, y a considerar las historias, emociones y sentidos que cada discente lleva consigo.

Varios de los capítulos se apoyan en enfoques narrativos y etnográficos para comprender la experiencia educativa desde dentro, resaltando la importancia de escuchar las voces del alumnado, las familias y el profesorado. Esta mirada permite recuperar el valor del contexto, la biografía y la experiencia vivida como elementos clave para una intervención pedagógica significativa (Clandinin y Connelly, 2000).

Además, el libro aborda cuestiones urgentes como la lucha contra el **acoso escolar**, el ciberacoso o la reproducción de roles de género, señalando la responsabilidad ética que tienen las instituciones educativas en la promoción de la igualdad y el bienestar. Como recuerdan Ortega-Ruiz y Del Rey (2013), prevenir la violencia no solo pasa por normas y sanciones, sino por la construcción activa de una cultura de cuidado, respeto y participación democrática.

Lejos de una visión homogénea o prescriptiva, este volumen apuesta por una pluralidad de enfoques, metodologías y estilos. La presencia de estudios de caso, investigaciones-acción, relatos de experiencia, análisis teóricos y propuestas innovadoras da cuenta de una educación que no se deja encerrar en moldes fijos. Más bien, se muestra como un campo de tensiones, resistencias y también de posibilidades.

## Referencias

- Arnaiz, P. y Hurtado, M. D. (2009). Escuelas inclusivas: una mirada a la diversidad. *Revista de Educación*, (349), 45-67.

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2020). La formación del profesorado: investigación y transformación educativa. Octaedro.
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. Jossey-Bass.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.
- González Rey, F. (2011). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Cengage Learning.
- Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2013). La convivencia escolar: una responsabilidad colectiva. *Comunicar*, 21(41), 25-33. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-02>



# Transformando prácticas docentes en la educación primaria desde la inclusión

ÁNGEL PABLO CÓRDOBA DOMÍNGUEZ  
CONCEPCIÓN RAMOS SÁNCHEZ-LAFUENTE  
LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA  
DOLORES PAREJA DE VICENTE  
Universidad de Málaga, España

## 1. Introducción

La educación inclusiva se ha convertido en uno de los pilares fundamentales de los sistemas educativos modernos que pretende garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad para todos los estudiantes. Este paradigma pedagógico persigue alcanzar contextos sin barreras de índole no solo curriculares o estructurales, sino también cognitivas y sociales bajo el amparo del diseño universal de aprendizaje (DUA) como modelo pedagógico inclusivo de carácter preventivo. En este sentido, su implementación efectiva en las aulas es un desafío complejo que requiere de apertura cognitiva por parte de los docentes y los distintos componentes de la comunidad educativa, con miras a propiciar la presencialidad de la diversidad funcional, afectivo-sexual, religiosa o de cualquier otra índole, además de su progreso y participación plena (Ainscow, 2016).

Es imprescindible que los estudiantes sean los protagonistas exclusivos del proceso educativo, siendo vital la inserción de su percepción de las distintas realidades para promover procesos significativos de inclusión (Rodríguez-Gudiño et al., 2022). En esta labor, los maestros y maestras se convierten en agentes dinamizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, ejerciendo habilidades tan importantes como son la empatía, la escucha acti-

va, la observación y la capacidad de indagar en los distintos contextos con el fin de dar respuestas a las necesidades presentes (Arias, 2020). Todo ello en la línea de mostrar un talante de respeto y comprensión hacia la diferencia, entendiéndola como una oportunidad de crecimiento y aprendizaje, un elemento que nos enriquece y nos hace únicos como sociedad, donde somos capaces de convivir de forma corresponsable aportando lo mejor de nosotros mismos a la vez que intentamos facilitar el mayor desarrollo en y con los demás (Escalante-Puma et al., 2022).

Hoy día, para seguir conquistando y creando la inclusión educativa, hay que rescatar todo tipo de prácticas innovadoras y de cambio en la escuela. No solo es una cuestión curricular o de índole organizativa, sino, fundamentalmente, de mentalidad y valores en el ámbito comunitario. La escuela no es una isla social, al contrario, requiere de capilaridades en su propia configuración y quehacer diario. Por ello, resulta clave generar procesos inclusivos a través de la definición de espacios armónicos que garanticen una participación de éxito de los estudiantes, siendo agentes activos, haciendo uso de diferentes opciones de acceso a la información y a la construcción del conocimiento (Serna-Jaramillo y Serna-Jaramillo, 2023).

Algunas premisas que tener en cuenta son el requerimiento de partir de las demandas reales de los aprendices y fomentar su participación gracias al impulso de buenas prácticas educativas que propicien oportunidades de juego como elemento vehicular dentro de la metodología, siendo el caso de la gamificación. Un proceso activo, dinámico y creativo que permite reconceptualizar espacios y significados en la atmósfera escolar, facilitando nuevos procesos y dispositivos de aprendizaje a la luz de las nuevas tendencias pedagógicas de reinención docente (Méndez, 2021). Esto nos permite diseñar elementos de participación y sentimientos de pertenencia al grupo social de referencia asegurándose la cooperación entre iguales y la construcción de tejidos socioemocionales inclusivos (Ospina y Pachón, 2024).

La relevancia de fomentar ambientes de aprendizaje estructurados que faciliten la autonomía del alumnado y respeten sus distintos ritmos y modos de aprender es fundamental para lograr un proceso educativo más efectivo y personalizado. Esto se puede conseguir a través de diversas metodologías, entre las que destaca la gamificación. Lo que es lo mismo, se trata de una

práctica docente que fomenta la inclusión haciendo uso de una serie de dinámicas de carácter más colaborativo que competitivo, a la vez que resultan ser motivantes y estimulantes al centrarse en los intereses de niños y niñas (López Marí et al., 2022).

Con la intención de mejorar la práctica educativa, consideramos que la innovación docente llevada a cabo mediante la formación permanente del profesorado (Echeita, 2020), así como la aplicación de estrategias y metodologías, tales como la gamificación, pueden influir de manera decisiva en la creación de ambientes de aprendizaje verdaderamente inclusivos, donde cada estudiante tenga la oportunidad de desarrollar su máximo potencial independientemente de su punto de partida. La aplicación de todo ello en el aula, conjuntamente al fomento de la necesaria educación emocional y las habilidades sociales que esta requiere, es un interesante desafío para los educadores. Se evidencia la exigencia de una formación específica y continuada del profesorado, así como la dotación de recursos que permita la implementación de destrezas educativas inclusivas (Escudero, 2020).

La senda hacia la plena inclusión es ardua, pero cada paso que damos en esta dirección nos aproxima a una sociedad más equitativa y justa. No podemos obviar las mejoras sustanciales que han acontecido en los últimos tiempos, y eso debe ser una motivación constante para seguir construyendo una mirada propositiva y constructiva de la diversidad (Antayhua y Rodríguez, 2024).

Así, se presenta una experiencia práctica donde se desarrolla una intervención docente con la ejecución de una serie de actividades en el contexto de aula ordinaria a través de la metodología de gamificación como alternativa eficaz en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), favoreciendo una inclusión real mediante la eliminación de barreras y acercando los aprendizajes específicos a todo el alumnado, independientemente de su punto de partida. Hay que hacer notar sus consecuencias tanto en el rendimiento académico como en la adecuada evolución social y emocional de los estudiantes.

## 2. Experiencia

Como bien es compartido y proyectado por un amplio número de estudios como el de Echeita y Ainscow (2011), el término

«inclusión» en educación es objeto de confusión para muchos, y es que este se tiende a asociar, erradamente, a la atención prestada a las personas con diversidad, una atención que, además, se asocia a los profesionales especialistas y que no pone el foco en el contexto de aula de manera que se ofrezcan prácticas en las que la totalidad del estudiantado pueda ser partícipe.

Tal y como apuntan los mentados autores, es importante romper las barreras que estas conductas mediatizadas y estigmatizadas dan lugar a situaciones excluyentes, aunque no con ello se quiere apuntar a que la atención personalizada se deba descartar, sino que la inclusión deberá pasar también por un cambio de mentalidad general, que desde la escuela se podría propiciar a través de prácticas y políticas que conciencien al alumnado en la riqueza de la diversidad.

## 2.1. Planteamiento

En adición a lo expuesto anteriormente, en este trabajo se viene a desarrollar y describir una propuesta práctica que fue llevada a cabo en un centro de educación primaria en el cual, con base en las características observadas y las necesidades que tanto el alumnado como el profesorado manifestaban, se proyectó una propuesta de actividades sustentadas en la metodología de la gamificación, la cual debe entenderse como una serie de estrategias, métodos y recursos propios de los juegos que se aplican en un contexto, en este caso educativo, con el propósito de transmitir una enseñanza, unos contenidos o modificar un comportamiento a través de una propuesta lúdica e integradora (Llorens et al., 2016).

En este sentido, y partiendo de la definición aportada, los contenidos o enseñanzas que se querían abordar, además de la inclusión como un fenómeno natural, fueron la inteligencia emocional, las habilidades sociales, los dobles sentidos y la teoría de la mente; todos ellos aspectos que, sustentados en los programas específicos que estaban siendo abordados en las unidades de apoyo a la integración con el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), se consideró necesario trasladar al aula ordinaria a través de una propuesta natural y que pudiese llamar el interés del alumnado para así facilitar su comprensión y aplicación diaria con el fin de erradicar las barreras anteriormente citadas.

## 2.2. Objetivos

Los objetivos de la presente propuesta son incentivar el desarrollo de las conductas atencionales, promover actitudes de respeto, autocontrol de la impulsividad y tolerancia a la frustración y desarrollar en el alumnado conductas emocionalmente asertivas; todos ellos propósitos que supondrían un acertado comienzo para generar adecuadas actitudes hacia la inclusión de la totalidad del alumnado.

## 2.3. Contexto y población

Esta propuesta se ha realizado en un centro de educación primaria de la ciudad de Málaga, concretamente, en un contexto de amplia diversidad cultural y socioeconómica; una diversidad que aporta riqueza a sus aulas y cuya evidencia es manifestada con la amplia variedad de discentes que presentan diversidad tanto funcional como cultural, lo cual, sumado a los múltiples perfiles de aprendizaje y a las diferentes necesidades educativas que presenta el estudiantado matriculado en el mismo, propició las condiciones idóneas para el desarrollo de la propuesta que se viene analizando.

En adición, otro factor que llevó al desarrollo de esta propuesta fueron las praxis docentes que se contemplaron, y es que, ante la monotonía y la rutina que se desprendían de las clases, esta intervención vino a aportar un posible cambio metodológico que permitiese hacer de los discentes participantes activos en su proceso de aprendizaje en un ambiente que propiciase la inclusión y la implicación de la totalidad del alumnado sin distinciones, contemplando la diversidad como un fenómeno natural.

Por último, respecto a la edad de los participantes, esta propuesta fue llevada a la práctica en tres grupos-clase correspondientes a los cursos de segundo, tercero y cuarto de la etapa de primaria, respectivamente, ámbito de aplicación por el que se decantó con objeto de observar y analizar posibles diferencias y similitudes en las conductas y actitudes del alumnado, así como su nivel de desarrollo en las diferentes áreas abordadas en la propuesta desarrollada.

## 2.4. Materiales

Ahondando aún más en los recursos y materiales empleados durante la puesta en práctica de esta propuesta basada en la gamificación, se utilizaron cuatro juegos de mesa de elaboración propia cuya composición era, esencialmente, de tableros con una diferenciada tipología de casillas (normalmente asociándose a cada color una acción o la selección de un tipo en específico de carta) y cartas físicas en las que se planteaban diferentes supuestos y cuestiones que resolver para poder continuar y proseguir con el juego, así como fichas de colores y dados que en tres de los cuatro juegos se emplearon para darle dinamismo y un carácter más lúdico.

Siendo más específicos con su organización y distribución, cabe destacar que cada uno de estos cuatro juegos que se integran en la propuesta se centra, en esencia, en el desarrollo de una destreza o habilidad específica, las cuales son la inteligencia emocional (mediante el abordaje de supuestos), la teoría de la mente (a través del abordaje de frases con dobles sentidos), las habilidades sociales (mediante la propuesta de situaciones sociales que requerían de una respuesta asertiva) y las palabras polisémicas.

Del mismo modo, para concretar aún más respecto a la composición de los materiales y garantizar una mayor motivación por parte del estudiantado participante, cabe mencionar que aquellos juegos en los que se planteó su organización a través de un tablero contaban con múltiples casillas diferenciadas en las que se planteaban retos como, por ejemplo, decir diez cualidades positivas del compañero/a o dar dos vueltas a la mesa a la pata coja, entre otros.

## 3. Resultados

Habiéndose expuesto los diferentes aspectos relativos a la organización y desarrollo de la propuesta, resta aún abordar cómo se dio su implementación y los resultados más destacables que se pudieron observar durante la misma.

En primer lugar, es fundamental partir de los principales indicadores referentes para la evaluación del alumnado, seleccionán-

dose, entre otros, que estos supiesen mantener la escucha activa y la atención sostenida, desarrollar el autocontrol a través del respeto a los turnos de palabra, cooperar para dar respuesta a las cuestiones planteadas, colaborar y mostrar apoyo a aquellos compañeros y compañeras que lo requieran y valorar y proponer respuestas asertivas y meditadas que partan de una premeditación y reflexión previa.

Con base en ello, podemos apuntar que, contemplando su implementación en conjunto y partiendo de los aspectos comunes observados en las tres sesiones de aula, el alumnado se mostró bastante participativo y motivado durante las mismas, percibiendo una gran predisposición e interés por querer involucrarse de manera activa en la totalidad de las actividades.

Del mismo modo, también llamaron bastante la atención las respuestas de carácter asertivo que estos aportaron en cada uno de los juegos y la gran capacidad de atención conjunta y sostenida que la amplia mayoría de los participantes mostraron, las cuales, sumadas a las continuas muestras de respeto por los turnos de palabra y la sorprendente capacidad de cooperación y de tolerancia a la frustración, sorprendieron de manera positiva a los y las docentes participantes al contemplar cómo esta propuesta podría ayudar a reforzar aquellas actitudes y habilidades que en ciertas ocasiones no se muestran en las aulas de manera cotidiana.

Respecto a los aspectos más distintivos por cada grupo de edad, es una obviedad llegar a apuntar que la dificultad para la resolución de las cuestiones planteadas supusieron un mayor reto para aquellos discentes pertenecientes a los grupos de segundo y tercero de primaria, las cuales, sin embargo, cabe destacar que pudieron ser sobrellevadas gracias a las destacables habilidades de cooperación que la mayoría de los y las participantes demostraron, pudiendo completar, en la práctica totalidad de ocasiones, cada una de las actividades en el tiempo estimado.

## 4. Discusión

El análisis de las prácticas docentes revela que la evaluación, la inteligencia emocional y la motivación, especialmente a través de la gamificación, son elementos interrelacionados que influ-

yen significativamente en el aprendizaje de los estudiantes (Castañeda-Vázquez et al., 2019; Nóbrega et al., 2023).

La incorporación de la gamificación en las actuaciones pedagógicas transforma la experiencia educativa de los discentes al hacerla más atractiva y lúdica (Prieto-Andreu et al., 2022). Además, la gamificación permite que los estudiantes experimenten el aprendizaje de manera activa, integrando elementos lúdicos que favorecen la motivación intrínseca. Se trata de una dinámica que no solo aumenta el interés por las actividades académicas, sino que también crea oportunidades para que los niños y niñas trabajen en equipo y desarrollen habilidades interpersonales (De la Rosa Martínez y Castillo-Solano, 2023).

Los indicadores que tener presentes en la evaluación del alumnado, tales como el autocontrol, la atención, la colaboración y la cooperación, son elementos fundamentales para contemplar en este proceso, pues, además de medir el rendimiento académico, fomentan la reflexión y el compromiso por el aprendizaje, permitiendo formas de valoración que reconozcan las diversas capacidades de los estudiantes (Resett, 2021).

La tolerancia a la frustración y la expresión de un comportamiento asertivo en el alumnado se relaciona con el desarrollo de la inteligencia emocional, crucial para crear un ambiente de confianza y apoyo, permitiendo que los estudiantes se sientan comprendidos y motivados a participar activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje y puedan alcanzar un rendimiento académico óptimo. Autores como Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) también destacan el vínculo existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico del alumnado, poniendo de manifiesto que el abordaje de las emociones desde edades tempranas resulta primordial para el desarrollo del discente en el entorno educativo.

Este tipo de prácticas no solo promueven un clima inclusivo en el aula, sino que también facilitan el desarrollo de habilidades socioemocionales, esenciales para el crecimiento integral de los estudiantes en un entorno diverso y colaborativo (Perpiñà-Martí et al., 2021). La combinación de una evaluación adecuada, la promoción de la inteligencia emocional y la implementación de estrategias inclusivas e innovadoras se traduce en un aula donde cada estudiante se siente valorado y partícipe.

## 5. Conclusiones

El análisis de prácticas docentes inclusivas en educación primaria destaca la interconexión entre la evaluación, la inteligencia emocional y la motivación del alumnado, poniendo de relieve que un enfoque desde el paradigma de la inclusión y la innovación mejora el aprendizaje de todos los estudiantes y crea un ambiente escolar más acogedor y equitativo. La incorporación de estrategias como la gamificación y el desarrollo de la inteligencia emocional puede potenciar estos efectos, garantizando que cada niño y niña tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

La aplicación de la gamificación en el contexto escolar ha demostrado ser una estrategia altamente efectiva para mejorar el aprendizaje y el compromiso de los estudiantes. Al promover el trabajo en equipo, la gamificación fortalece habilidades como la resolución de problemas, el respeto y la empatía, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes.

Estas prácticas son fundamentales para transformar la educación y responder a las demandas de una sociedad heterogénea, ya que no solo aumentan la motivación y el interés de los discentes por el aprendizaje, sino que también promueven habilidades esenciales para el siglo XXI como el pensamiento crítico y la colaboración, fomentando un ambiente de aprendizaje activo y participativo donde todos los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio proceso educativo.

En definitiva, estas prácticas empoderan a los estudiantes para convertirse en agentes de cambio al promover valores de inclusión, equidad, respeto y colaboración necesarios para una convivencia democrática. No obstante, es crucial que las instituciones educativas apoyen la formación del profesorado en prácticas inclusivas e innovadoras proporcionando oportunidades de desarrollo profesional que permitan adaptar los distintos modelos de enseñanza a las necesidades específicas del alumnado con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y apostar por una cultura escolar inclusiva.

## 6. Referencias

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: a global education challenge. New Zealand. *Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Antayhua, S. K. R. y Rodríguez, N. S. G. (2024). Camino hacia la inclusión educativa: Beneficio para todos. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 511-525. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.741>
- Arias, L. G. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v5.15321.016>
- Castañeda-Vázquez, C., Espejo-Garcés, T., Zurita-Ortega, F. y Fernández-Revelles, A. B. (2019). La formación de los futuros docentes a través de la gamificación, tic y evaluación continua. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 55-63. <https://doi.org/10.6018/sportk.391751>
- De la Rosa Martínez, M. D. y Castillo-Solano, N. J. (2023). Gamificación, estrategia didáctica para el fortalecimiento de la tolerancia en niños y niñas. *Paideia Surcolombiana*, (28), 122-134. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/3609/4777>
- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos. *Revista Internacional de educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152/12024>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46. [https://biblioteca.digital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18038/23\\_La%20educacion%20inclusiva%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://biblioteca.digital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18038/23_La%20educacion%20inclusiva%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Escalante Puma, A., Villafuerte Alvarez, C. A. y Escalante Puma, R. (2022). La inclusión en la Educación. Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(25), 1663-1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>
- Escudero Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Qurrículum*, (33), 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>

- Llorens, F., Gallego, F. J., Villagrá, C. J., Compañ, P., Satorre, R. y Molina, R. (2016). Gamificación del proceso de aprendizaje: lecciones aprendidas. *VAEP-RITA*, 4(1), 25-32. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/57605/1/2016\\_Llorens\\_etal\\_VAEP-RITA.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/57605/1/2016_Llorens_etal_VAEP-RITA.pdf)
- López Marí, M., Peirats Chacón, J. y Martín Alonso, Á. S. (2022). Factores transformadores de la educación inclusiva mediante la gamificación. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 37(1), 34-50. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/2894>
- Méndez, I. J. A. (2021). 1.-Valores y creencias del hacer docente escolar en tiempos de crisis. *ReNaCiente-Revista Nacional Científica Estudiantil-UPEL-IPB*, 2(1), 5-30. <https://doi.org/10.46498/renacipb.v2i1.1560>
- Nóbrega, N., Franco, G. y Beja, M. J. (2023). Perfiles de Inteligencia Emocional y competencias sociales: relación con el desempeño académico. *Escritos de Psicología (Internet)*, 16(1), 65-76. <https://dx.doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.14749>
- Ospina, L. A. V. y Pachón, L. J. F. (2024). Las Habilidades Socioemocionales en los Entornos de la Escuela. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(1), 7927-7945. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10115](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10115)
- Perpiñà-Martí, G., Sidera-Caballero, F. y Serrat-Sellabona, E. (2021). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. *Revista de Educación*, (395), 291-319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515>
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escaloni-Torrijos, J. D. y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251-273. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194170643014>
- Resett, S. (2021). Relación entre la atención y el rendimiento escolar en niños y adolescentes. *Revista Costarricense de Psicología*, 40(1), 3-22. <https://doi.org/10.22544/rcps.v40i01.01>
- Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C. y Castaño Calle, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XXI*, 25(1), 257-379. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30198>
- Serna Jaramillo, A. J. y Serna Jaramillo, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145-157. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.493>

Valenzuela-Santoyo, A. D. C. y Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>

# Propuestas de buenas prácticas para la formación de profesionales de la educación desde una perspectiva inclusiva e intercultural

LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA  
Universidad de Málaga, España

NOEMÍ CASTELO VEIGA  
Universidad de Santiago de Compostela, España

JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA  
Universidad de Málaga, España

## 1. Introducción

Las sociedades actuales son cada vez más diversas y multiculturales, razón por la cual la construcción de un proyecto plural de convivencia, inclusivo e intercultural, se convierte en uno de los principales retos de los países democráticos y comprometidos con los derechos humanos. Las universidades del siglo XXI tienen una gran responsabilidad en esta tarea, configurándose como instituciones con funciones cívicas, además de investigadoras y docentes. En este sentido, es necesario que la diversidad ocupe un espacio entre sus prácticas, políticas y cultura institucional (Hernández-Lloret et al., 2024).

Las instituciones de educación superior deben dedicar esfuerzos a indagar sobre los valores que están transmitiendo a las futuras generaciones de profesionales y analizar si estos valores contribuyen a formar ciudadanos comprometidos con la realidad cultural y los problemas sociales contemporáneos. Esto es espe-

cialmente importante en las facultades de educación, ya que, por su labor, los futuros profesionales de la educación están llamados a ser una fuerza positiva, inclusiva e intercultural, fomentando la no discriminación, la convivencia democrática y la equidad. Es por ello por lo que necesitan estrategias de formación orientadas a la renovación y el fortalecimiento de consensos sobre valores comunes que inspiren el proceso de enseñanza-aprendizaje y posibiliten una convivencia y práctica profesional desde el respeto a la diversidad y la diferencia (Díez-Gutiérrez, 2020).

En esta línea, se vuelven necesarias experiencias de buenas prácticas (BBPP) en la formación inicial de los profesionales de la educación que favorezcan el desarrollo de competencias inclusivas e interculturales. El concepto de BBPP se originó en el ámbito empresarial vinculado a procesos de gestión y cultura de calidad, extrapolándose al terreno educativo desde la segunda mitad del siglo pasado, permeando con mayor incidencia a partir de la primera década del XXI a través de organismos internacionales, quienes han venido abogando por la compilación de estas experiencias como base para el desarrollo de políticas educativas (Beltrán y Moreno, 2020; Durán y Estay-Niculcar, 2016). Si bien, tal y como afirman estos autores, no existe un consenso y/o definición universal del concepto, entendemos las BBPP como acciones, metodologías y herramientas «en las que hay reflexión, intencionalidad, cierta sistematicidad en su diseño, desarrollo y evaluación, así como flexibilidad para adaptarse a la realidad en función de los cambios que se van produciendo» (Gradaille y Caballo, 2016, p. 77).

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los criterios de identificación y evaluación de BBPP educativas y dar a conocer experiencias de este tipo realizadas en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación en el marco de la inclusión e interculturalidad.

## 2. Criterios de identificación de buenas prácticas pedagógicas

Las BBPP se basan en evidencia educativa, experiencias exitosas y principios pedagógicos que promueven el aprendizaje significa-

tivo, el desarrollo integral del discente y la mejora continua del sistema educativo. La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2018) establece una serie de aspectos que permiten reconocer una práctica efectiva:

1. Es una actividad, es decir, consiste en hechos observables que pueden verificarse y que generan impactos.
2. Responde a una necesidad identificada y, por ende, tiene un propósito claro.
3. Es original, ya que incorpora nuevos componentes o mejora los que ya existen.
4. Está basada en un modelo lógico al presentar una secuencia de pasos organizados de forma coherente que desarrollan una estrategia fundamentada en la evidencia.
5. Está debidamente registrada (lo que facilitará su transferencia o replicación).
6. Es efectiva, ya que alcanza el impacto deseado, y eficiente, porque lo logra utilizando los recursos disponibles.
7. Incluye una amplia participación de las personas involucradas.
8. Cuenta con los recursos necesarios para su implementación, y es sostenible porque puede mantenerse en el tiempo con esos recursos.
9. Posee un sistema riguroso de seguimiento de resultados.
10. Presenta un código ético específico que orienta la aplicación de la práctica.

Las prácticas educativas efectivas no siempre deben tener un enfoque global, puesto que actuaciones específicas en áreas concretas de la realidad educativa también pueden impactar positivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se pueden señalar una serie de criterios para la identificación de BBPP pedagógicas (Beltrán y Moreno, 2020; Gradaille y Caballo, 2016):

- **Integración en el currículo:** debe estar incluida en el currículo y formar parte de la rutina diaria.
- **Mejora de los resultados:** debe estar respaldada por buenos resultados. Se debe observar una mejora en el logro de los objetivos planteados y haber contribuido a resolver un problema específico.

- **Sostenibilidad:** no debe ser una iniciativa aislada, sino que debe prolongarse en el tiempo.
- **Interdisciplinariedad:** es preferible que surja de un enfoque interdisciplinario, estableciendo colaboraciones entre distintos sectores del profesorado.
- **Apoyo de la comunidad educativa:** debe involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa.
- **Innovación:** debe incluir métodos y enfoques novedosos o implementarse en condiciones diferentes a las habituales, generando cambios positivos.
- **Uso eficiente de recursos:** debe emplear una variedad de recursos y materiales, aprovechando adecuadamente los disponibles.
- **Proceso sistemático:** debe desarrollarse mediante un conjunto de procedimientos organizados; estos son, planificación, implementación, evaluación y mejora continua.
- **Transferibilidad:** debe presentar un modelo que pueda aplicarse en otros contextos.
- **Conexión con el entorno:** debe involucrar y relacionarse con su entorno, trascendiendo el ámbito escolar.
- **Flexibilidad:** debe ser adaptable y responder a las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- **Inclusión:** debe ser inclusiva, garantizando el derecho a la educación para todos los estudiantes, adaptándose a sus necesidades y evitando cualquier forma de segregación o discriminación, y buscando el éxito de cada uno.

En definitiva, entre los criterios para la identificación de BBPP pedagógicas destacan la relevancia, la eficacia, el grado de inclusión e innovación, la colaboración, la motivación y el compromiso. Asimismo, prácticas basadas en principios de equidad, calidad e innovación buscan transformar la experiencia educativa para que sea más significativa, eficiente y relevante para el desarrollo de competencias tanto académicas como personales de los estudiantes.

### 3. Evaluación de buenas prácticas pedagógicas

Para certificar que una determinada acción cumple con los criterios mencionados en el apartado anterior y es una práctica ejem-

plar que puede servir de referencia, es fundamental evaluarla. Con este fin, la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2018) establece criterios esenciales de rendimiento, satisfacción/percepción y proceso:

- Criterios de rendimiento: analizan el éxito de prácticas específicas mediante resultados. Se utilizan, principalmente, criterios homologados para la autoevaluación de centros educativos que permiten valorar el logro de objetivos que buscan mejorar el rendimiento escolar y la continuidad del alumnado. Se consideran tres áreas de medición: «Enseñanza-aprendizaje», «Atención a la diversidad» y «Clima y convivencia». La primera ofrece información sobre la evaluación en materias curriculares, el dominio de competencias clave y la promoción del alumnado; la segunda evalúa la efectividad de medidas como adaptaciones curriculares y programas de mejora, y la última proporciona datos sobre el desarrollo de los planes educativos de convivencia.
- Criterios de satisfacción/percepción: permiten entender la percepción de la realidad del centro y el grado de satisfacción de la comunidad educativa a través de encuestas que garantizan la confidencialidad (se recopilan opiniones de directores, docentes, estudiantes, familias y agentes externos involucrados en el proceso educativo).
- Criterios de proceso: ofrecen información útil para reconocer BBPP que han contribuido a la mejora educativa y permiten detectar discrepancias entre la situación ideal y la real.

En esta línea, se pueden identificar una serie de fases para realizar una adecuada evaluación (Asiú-Corrales et al., 2021; Zabalza, 2012):

1. **Definir criterios de evaluación:** relevancia, eficiencia, impacto y sostenibilidad, entre otros.
2. **Recopilar datos:** a través de observaciones directas, encuestas, análisis de resultados académicos, informes, etc.
3. **Involucrar a la comunidad educativa:** facilitar espacios de diálogo con docentes, estudiantes y familiares para obtener perspectivas variadas, propiciando la participación activa de todos los implicados en la evaluación.

4. **Evaluar procesos y resultados:** analizar cómo se implementó la práctica (planificación, ejecución, seguimiento) y examinar los cambios en el aprendizaje de los estudiantes y otros indicadores de éxito.
5. **Reflexión crítica:** fomentar que los docentes reflexionen sobre su práctica y los resultados obtenidos.
6. **Comparación con normativas:** revisar si la práctica está alineada con los estándares de educación establecidos por el sistema educativo.
7. **Documentación y difusión:** registrar los hallazgos y compartirlos con la comunidad educativa para promover la mejora continua y la replicación de BBPP.
8. **Revisión y ajustes:** utilizar los resultados de la evaluación para realizar ajustes y mejoras en la práctica pedagógica.
9. **Fomentar la innovación:** adoptar una postura abierta a experimentar nuevas estrategias y métodos científicos, basándose en los resultados de la evaluación.

Al seguir estos pasos, se puede llevar a cabo una evaluación completa de las BBPP pedagógicas, contribuyendo así a un entorno educativo más innovador, inclusivo, efectivo y enriquecedor.

#### 4. Buenas prácticas en el marco de la inclusión e interculturalidad

Podemos encontrar BBPP en diferentes soportes y formatos, por ejemplo, en convocatorias de premios y concursos, en eventos con publicaciones académicas o en observatorios, bancos y programas de detección y compilación de este tipo de experiencias (Beltrán y Moreno, 2020). En el caso de esta investigación, se realizó un análisis de documentos en la base de datos *Web of Science* por medio de los descriptores *best practices, higher education* y *Spain*. Para la búsqueda, se emplearon los siguientes criterios de inclusión:

- Año de publicación: desde el 2020 al 2024, ambos incluidos.
- Tipo de publicación: artículos y artículos de revisión.

- Categorías de búsqueda: *Education Educational Research, Education Scientific Disciplines, Psychology Educational* y *Education Special*.
- Idioma de publicación: inglés y/o español.
- País o región en el que se enmarca la experiencia: España.

En relación con los criterios de exclusión, se descartaron aquellos documentos que no cumplían con los criterios de inclusión anteriores, resultando una muestra inicial de 198 artículos científicos. Posteriormente, se eliminaron duplicados y artículos sin acceso, al mismo tiempo que se consideró la presencia de los indicadores de BBPP recogidos en los dos apartados anteriores, principalmente la innovación, la eficacia, la sostenibilidad y la transferibilidad. La muestra final estuvo compuesta por un total de 10 artículos que recogen experiencias de BBPP en la formación de futuros profesionales de la educación en las universidades españolas.

**Tabla 1.** Experiencias de BBPP en la formación inicial de profesionales de la educación

Número	Datos de la experiencia	Referencia
Artículo 1	Experiencia de autoevaluación	Martín y Martín-Sánchez (2022)
Artículo 2	Experiencia de cogeneración de conocimientos	Donato et al. (2022)
Artículo 3	Experiencia de interdisciplinariedad	Paredes-Velasco et al. (2023)
Artículo 4	Experiencia de realidad virtual	Hurtado et al. (2023)
Artículo 5	Experiencia de evaluación formativa y comparativa – diarios reflexivos	Pascual-Arias y Molina (2020)
Artículo 6	Diversas experiencias que conectan la universidad con el entorno	Baig et al. (2023)
Artículo 7	Experiencia de aplicación de recursos digitales	Berrón et al. (2023)
Artículo 8	Experiencia de aprendizaje-servicio	Ruiz-Bejarano (2020)
Artículo 9	Experiencia de aprendizaje-servicio	Gómez y Simón-Medina (2022)
Artículo 10	Experiencia de aprendizaje invertido ( <i>flipped learning</i> )	Torres (2024)

Nota. Elaboración propia

Nuestra investigación pone de relieve metodologías, acciones y herramientas valiosas en la formación inicial de profesionales de la educación en las universidades españolas. Algunas de estas BBPP forman parte de proyectos de la propia universidad, autonómicos, estatales o europeos como las recogidas en Baig et al. (2023), que están enmarcadas en el proyecto Universidades 360 realizado en la Universidad de Girona. Concretamente, estas experiencias tienen como propósito articular tiempos y espacios socioeducativos y comunitarios con el fin de fomentar aprendizajes universitarios con valor personal y social mediante la implementación de distintas estrategias activas orientadas a vincular la práctica educativa con la realidad sociocultural del territorio en grados como Pedagogía, Educación Infantil y Educación Primaria.

Otra contribución que forma parte de un proyecto es la experiencia de autoevaluación de Martín y Martín-Sánchez (2022) en el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Salamanca, la cual favorece la autorregulación del trabajo, la autonomía personal y el pensamiento sociocrítico y reflexivo. Relacionada con el proceso de evaluación, se encuentra también la experiencia recogida en Pascual-Arias y Molina (2020) centrada en la evaluación formativa y compartida y el uso de diarios reflexivos como buena práctica para la adquisición de competencias profesionales en la asignatura del Prácticum II de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Valladolid.

Igualmente, se engloban dentro de proyectos dos BBPP vinculadas a la aplicación de las nuevas tecnologías como elemento de innovación y mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje y capacitación profesional. Por un lado, la experiencia de Hurtado et al. (2023) sobre realidad virtual, paisaje sonoro y emociones realizada en el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valencia para fomentar la transferencia de conocimiento, las competencias socioambientales y las capacidades crítico-argumentativas. Por el otro, la contribución de Berrón et al. (2023), donde se aplican distintos recursos y herramientas digitales en una asignatura de los grados en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Salamanca.

Al igual que las nuevas tecnologías, el aprendizaje-servicio aparece como metodología común en las BBPP educativas. Ejemplo de ello es la propuesta de Ruiz-Bejarano (2020) en el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz para

una formación en valores y comprometida con la diversidad y la educación inclusiva y socialmente responsable, así como la propuesta de Gómez y Simón-Medina (2022) en el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Castilla-La Mancha, enmarcada en un proyecto de innovación docente y cuyos resultados favorecen la motivación y el crecimiento personal.

En menor medida, encontramos la experiencia de Torres (2024) sobre implantación de aprendizaje invertido (*flipped learning*) combinado con el uso de las tecnologías en el Grado en Educación Infantil para fomentar una innovación flexible, metodológicamente sólida y sostenible; la experiencia interdisciplinaria de aprendizaje de Paredes-Velasco et al. (2023) en los grados en Informática, Educación Infantil y Educación Primaria, la cual fue favorecedora del desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, y la experiencia de cogeneración de conocimientos de Donato et al. (2022) que, pese a no ser realizada en la formación de grado, sino en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Valencia, constituye un ejemplo de BBPP en la formación superior de los profesionales de la educación, favoreciendo la reflexión de los implicados sobre problemas globales y locales.

Aun cuando conocemos las limitaciones de esta investigación, tales como el tamaño de la muestra, resulta realmente preocupante la escasez de BBPP centradas en la inclusión y la diversidad, en general, y la falta de estas experiencias en el Grado en Educación Social de las universidades españolas, en particular, no encontrándose ningún resultado en relación con esto último. Somos conscientes de que probablemente existan estas contribuciones valiosas, pero se necesita su difusión. Por lo que se propone el seguir con este tipo de estudios, empleando otras bases de datos y diferentes criterios de inclusión/exclusión.

## 5. Conclusiones

La formación de profesionales de la educación desde una perspectiva inclusiva e intercultural es un tema de gran relevancia y actualidad en el ámbito pedagógico. La formación intercultural de los profesionales de la educación juega un papel crucial en la inclusión efectiva de toda la diversidad presente en las aulas y en

la creación de entornos socioeducativos inclusivos. Esta formación permite a los educadores desarrollar competencias para abordar la diversidad cultural en el aula y promover una educación equitativa para todos los estudiantes fuertemente anclada en la justicia, la innovación social y la solidaridad.

Así, resulta fundamental que los educadores comprendan y promuevan los derechos de los niños y jóvenes en el contexto de una educación en permanente y acelerado cambio social, especialmente en lo que respecta a la interculturalidad y la inclusión (Guzmán et al., 2024). La percepción de los docentes sobre la optimización y efectividad de estas prácticas influye significativamente en su implementación. Esto nos hace reflexionar sobre la importancia de no obviar la educación en valores y el desarrollo emocional de todo el alumnado como elemento clave para la construcción de espacios formativos con sentido compartido.

Ante la proliferación de discursos de odio, así como la generalización de un clima hostil y de animadversión a la diversidad en espacios digitales y/o redes sociales, o la propia banalización de la violencia y la naturalización de ciertas conductas y/o actitudes de invisibilidad de la diferencia cultural (o incluso de su rechazo), debemos enfatizar que la implementación de una educación inclusiva e intercultural requiere de un proceso de diagnóstico reflexivo por parte de los docentes y de toda la comunidad socioeducativa (Román-Soto, 2024). En este sentido, la formación de profesionales de la educación desde una perspectiva inclusiva e intercultural requiere un enfoque multidimensional que abarque:

- Una sólida formación inicial intercultural para los futuros profesionales de la educación.
- La implementación de metodologías innovadoras como el aprendizaje-servicio.
- Un proceso continuo de reflexión y diagnóstico por parte de los educadores y las propias comunidades educativas.
- La adecuación de las prácticas pedagógicas a los contextos culturales específicos y/o singulares.

Estos elementos son fundamentales para construir sistemas pedagógicos verdaderamente inclusivos e interculturales capaces de responder a las necesidades de una sociedad cada vez más di-

versa y holística. El desafío para los profesionales de la educación es incluir de forma inteligente y creativa estos aspectos en su práctica diaria, fomentando así un ambiente de aprendizaje equitativo, respetuoso y de celebración de la diversidad cultural.

## 6. Referencias

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2018). *Buenas prácticas educativas*. Consejería de Educación. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/d5d034d9-8d78-4f8d-8123-f1d13d59043f>
- Asiú-Corrales, L. E., Asiú-Corrales, A. M.ª y Barboza-Díaz, O. A. (2021). Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(78), 134-139. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1654>
- Braig, M., González-Ceballos, I. y Esteban-Guitart, M. (2023). Universidades 360. La vinculación de tiempos, espacios y agentes sociales, educativos y comunitarios. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23(74), 1-21. <http://dx.doi.org/10.6018/red.540591>
- Beltrán, E. A. A. y Moreno, H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y documentación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e916. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.916](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916)
- Berrón, E., Arriaga, C. y Campayo, E. A. (2023). Technological resources for the initial training of Music teachers: an intervention in the Spanish university context. *Revista Electrónica de LEEME*, (51), 16-35. <http://dx.doi.org/10.7203/LEEME.51.25680>
- Díez-Gutiérrez, E. -J. (2020). Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. *Educar*, 56(1), 129-144. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1079>
- Donato, D., García, S., Bernat, I., Espuig, F., García, A., Lledó, P. y Tejedor, M. J. (2022). Formación inicial del profesorado. Una experiencia de cogeneración del conocimiento en el Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria. *Foro de Educación*, 20(1), 281-296. <https://hdl.handle.net/10550/94210>
- Durán, R. y Estay-Niculcar, C. A. (2016). Las buenas prácticas docentes en educación virtual universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 159-186. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5905>

- Gómez, A. y Simón-Medina, N. (2022). Las Matemáticas pueden ser divertidas: proyecto de innovación de Aprendizaje-Servicio en la Universidad con alumnado de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 425-434. <https://doi.org/10.5209/rced.74267>
- Gradaille, R. y Caballo, M.ª B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y de búsqueda. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (19), 75-88. <https://doi.org/10.18172/con.2773>
- Guzmán, J. E., Crespo, O. S., Delgado, K. C. y Andrade, S. L. (2024). Derechos de los niños en educación inicial: interculturalidad, inclusión y percepción docente sobre su eficacia. *Revista InveCom*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11671705>
- Hernández-Lloret, C.-M., Álvarez-Castillo, J. -L., Espino-Díaz, L., González-González, H. y Fernández-Caminero, G. (2024). Diversity and Research in Spanish Universities. Weaknesses, Strengths, And Good Practices for Inclusive Research. *Journal of Education Culture and Society*, 15(2), 723-745. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.723.745>
- Hurtado, A., Botella, A. M.ª, Fernández, R. y Martínez, S. (2023). Development of Social and Environmental Competences of Teachers in Training Using Sound and Visual Landscape. *Education Sciences*, 13(6), 593. <https://doi.org/10.3390/educsci13060593>
- Martín, M. y Martín-Sánchez, I. (2022). Self-Assessment and Pre-Service Teachers' Self- Regulated Learning in a School Organisation Course in Hybrid Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, (1), 1-15. <https://doi.org/10.5334/jime.745>
- Paredes-Velasco, M., Arnal-Palacián, M., Urquiza-Fuentes, J. y Martín-Lope, M. (2023). Improving Soft Skills Through an Interdisciplinary Approach in a Realistic Context Between Education and CS Students in an HCI Course. *IEEE Transactions on Education*, 66(6), 579-590. <https://doi.org/10.1109/TE.2023.3269691>
- Pascual-Arias, C. y Molina, M. (2020). Evaluar para aprender en el Prácticum: una propuesta de Evaluación Formativa y Compartida durante la Formación Inicial del Profesorado. *Publicaciones*, 50(1), 183-206. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15959>
- Román-Soto, D. (2024). Desafío Docente de Educación inclusiva e intercultural. Fase 1 Diagnosis reflexiva. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(52), 214-231. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2656>

- Ruiz-Bejarano, A. M. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social. Innovación docente y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 233-248. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407>
- Torres, L. (2024). "Girando" las páginas de la literatura infantil: Aprendizaje invertido en la formación del profesorado de inglés de Infantil. *El Guiniguada*, (33), 105-121. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2024.718>
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>



# O trabalho do professor no contexto da educação inclusiva: em foco a dimensão subjetiva

GEANDRA CLAUDIA SILVA SANTOS  
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

## 1. Introdução

Na atualidade, a educação escolar está orientada pelo paradigma de inclusão, que se baseia nos princípios da diversidade e equidade, e buscam romper as barreiras que impedem o acesso dos grupos sociais vulneráveis ao direito à educação, como as pessoas com deficiência. O compromisso político com a inclusão vem se delineando em Declarações decorrentes de encontros de abrangência internacional promovidas pelo sistema da Organização das Nações Unidas (ONU). Destacamos, nesse âmbito, a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2007), promulgada posteriormente no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009. Essa Convenção preconiza o compromisso com a garantia e promoção do pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência (Brasil, 2009).

Os documentos mencionados e tantos outros elaborados a partir da década de 1990 repercutem nas legislações e políticas nacionais dos países signatários a exemplo do Brasil, que tem avançado na ampliação de esforços quanto ao processo de inclusão expressos, claramente, em seu aparato normativo e jurídico (Lustosa & Ferreira, 2020). Vale ressaltar que, apesar dos avanços, muitos são os desafios a serem enfrentados no cotidiano das

práticas desenvolvidas nas escolas ante a magnitude da tarefa histórica de democratização da educação, assegurando o acesso e a efetivação do direito à educação a todos.

Práticas educativas inclusivas exigem tensionar, as condições objetivas existentes, bem como os processos subjetivos dominantes na escola, nos quais a centralidade da deficiência tem sido uma referência para pensar o desenvolvimento humano, o papel da educação e da aprendizagem. Considerando a relevância desse entendimento, o presente texto objetiva refletir sobre a dimensão subjetiva implicada na organização do trabalho pedagógico do/a professor/a no contexto da inclusão, com ênfase na educação dos estudantes com deficiência. As reflexões apresentadas fundamentam-se na Teoria cultural-histórica da Subjetividade elaborada por Fernando González Rey, em diálogo com outros autores. Na sequência discutiremos sobre a dimensão subjetiva e suas implicações no trabalho do professor em uma perspectiva inclusiva.

## 2. Discussão

A dimensão subjetiva está «presente em todos os fenômenos da cultura, da sociedade e do homem» (González Rey, 2005, p. 22). A subjetividade emerge quando a emoção torna-se sensível aos registros simbólicos e permite ao homem, por meio do processo de produção subjetiva sobre o mundo em que vive, superar a mera condição de adaptação (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Nessa perspectiva, a subjetividade é concebida como um sistema complexo e em transformação, no qual as emoções ganham um caráter simbólico diante das situações vividas, constituindo uma nova definição ontológica dos fenômenos humanos nas condições da cultura (Mitjáns Martínez & González Rey, 2019). A subjetividade é constituída por sentidos subjetivos que unidades constituídas por elementos simbólicos e emocionais integrantes de complexas formações psicológicas chamadas de configuração subjetiva.

As configurações subjetivas são sistemas integrados que têm caráter processual, interativa e auto-organizativa, que possuem certa estabilidade e são constituídas ao longo das vivências pelas

quais passam as pessoas e os grupos ao longo da história e nos diferentes contextos da experiência social. Acrescentamos que as configurações subjetivas constituem a subjetividade individual e a subjetividade social, articulados na dimensão subjetiva produzida por pessoas e grupos em seus diversos espaços de atuação, bem como nas relações estabelecidas ao longo da vida (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Para discutirmos a dimensão subjetiva implicada no trabalho do professor, esclarecendo que o trabalho é uma ação eminentemente humana e exige planejar, agir, avaliar. Ao realizar o homem se autocria, transforma o ambiente para atingir um objetivo, em acordo com demandas e anseios. Desenvolver um trabalho é gerar o sentimento de pertencer, e ser capaz de produzir a existência individual e social (Ferreira, 2017).

A educação é uma prática social que, no contexto escolar, ganha uma natureza intencional e sistematizada, portanto, exige planejamento e avaliação constante de suas finalidades e realizações. Nesse campo de atuação profissional, o trabalho do professor ganha centralidade, pois o desenvolvimento de sua atividade está envolvida diretamente com a promoção da aprendizagem dos estudantes, por meio do ensino, compondo o processo didático que integra a organização pedagógica da escola.

O trabalho pedagógico caracteriza-se pela intencionalidade, se delineia nas crenças, concepções e experiências das pessoas em relações construídas nos diversos espaços e tempos. Fundamenta-se nas teorias, para promover o acesso e a produção do conhecimento, na perspectiva das práxis e articula-se ao contexto político-social (Ferreira, 2017). Assim o trabalho pedagógico em sua constituição está atravessado pela dimensão subjetiva, por ser uma produção cultural, e por estar implicado nas concepções, valores, crenças e relações tecidas pelas pessoas nos contextos educativos e político-sociais mais amplos.

A dimensão subjetiva está profundamente relacionada à forma como o professor subjetiva o que vive e a qualidade dos vínculos emocionais construídos, ensejando a emergência de sentidos subjetivos produzidos no seu contexto de atuação, assim como em outros espaços e momentos de sua vida profissional e pessoal. A partir dessa dimensão torna-se viável compreender como os professores vivenciam sua ação profissional de modo multifacetado, constituída pela qualidade das relações estabele-

cidas com os vários atores da escola, da expressão de suas emoções, da assunção das posturas frente ao aparato normativo, da tomada de decisões, da organização do processo didático e da efetivação das atividades pertinentes à docência.

Especificamente sobre a educação inclusiva, podemos afirmar que ela serve de bússola para pensarmos o papel da escola e como desenvolver uma educação que se orienta por objetivos comuns, garantindo condições favoráveis às especificidades constitutivas da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A perspectiva inclusiva orienta-se pelo modelo social de compreensão da deficiência. Esse modelo desloca as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência, oriundas dessa condição, para o contexto social no qual ela convive, ou seja, a deficiência é entendida em relação com o contexto, imputando à sociedade o papel de responder e superar as barreiras que impedem a sua participação no mundo. Considerando o modelo social da deficiência relaciona-se e se inspira nas ideias de Vigotski. Segundo esse autor, a pedagogia trabalhada na educação escolar não deve orientar-se para o passado, mas direcionada ao futuro, ao desenvolvimento, por meio das experiências de aprendizagem, em contextos colaborativos (Vigotski, 1997).

O contexto na qual essa educação se realiza torna-se desafiador, tanto pelas condições materiais, organizacionais e profissionais pertinentes ao seu funcionamento e desenvolvimento, por ainda mostrar-se inadequadas, quanto pelas produções subjetivas dos atores envolvidos (subjetividade individual) e dos grupos e instituições (subjetividade social) que se articulam na constituição da realidade. Segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017), são exemplos de barreiras à inclusão, considerando a dimensão subjetiva integrante da cultura escolar e de cada instituição, que se manifesta nos processos de ensino, na gestão, no currículo, no aparato normativo, nas relações pessoais e profissionais, na formação de professores:

- o pessimismo em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, oriundo da concepção inatista de deficiência;
- a ênfase no defeito e não no aprendiz e nas suas formas de funcionamento e na sua constituição subjetiva;

- a ênfase no déficit cognitivo para explicar dificuldades de aprendizagem; a aprendizagem dos estudantes com deficiência é qualitativamente diferente dos outros estudantes ditos normais, por isso exige um trabalho pedagógico e profissional especializado;
- a concepção dominante de que as crianças com deficiência aprendem de formas diferentes dos pares considerados normais, portanto, precisa de trabalho pedagógico e professor especializado;
- a abordagem quantitativa, padronizada, descritiva, definitiva do diagnóstico e da avaliação pedagógica.

A superação dessas barreiras cria a necessidade de ruptura com o modelo seletivo e homogeneizador ainda dominante na educação geral que segue sendo excludente e que reverbera na experiência educativa dos estudantes com deficiência, tanto no âmbito do ensino comum, quanto na educação especial. Esclarecemos que, no Brasil, a educação especial configura-se uma modalidade de educação escolar, com caráter transversal integrada em todo o processo de escolarização dos estudantes matriculados nas escolas de educação básica e no ensino superior, valendo-se do suporte do atendimento educacional especializado. Esse serviço é desenvuelto por um professor especialista que deve atuar de modo articulado ao professor da classe comum. São considerados público da educação especial os estudantes com deficiência, trantornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Do ponto de vista da dimensão subjetiva envolvida no trabalho do professor voltado à inclusão, faz-se importante a efetivação de ações que, além de lutar por melhores condições estruturais e organizacionais, tensionem os processos subjetivos dominantes na escola, nos quais a centralidade da deficiência tem sido uma referência para pensar o desenvolvimento humano, o papel da educação e a aprendizagem (Santos & Mitjáns Martínez, 2016; Mitjáns Martínez & González Rey, 2017).

O tensionamento se inscreve em um contexto vivo e contraditório de disputas políticas em que concepções, crenças, valores, posicionamentos e representações fundamentam os processos de gestão, as tomadas de decisão, papéis sociais e institucionais (Santos & Campolina, 2023). Esse repertório se singulariza na produção subjetiva do professor e do grupo ao qual pertence no

espaço da escola, e ganha forma no trabalho pedagógico realizado junto aos estudantes e suas famílias, ensejando rupturas e/ou permanências em suas práticas, favorecendo à superação das barreiras ou reforçando-as.

Chamamos atenção para uma reflexão ainda atual formulada por Gomes e González Rey (2007, p. 08) no âmbito de um estudo sobre a inclusão escolar e as representações de profissionais da educação:

Enquanto os docentes não forem revistos como expressão de sentidos subjetivos individuais e sociais, como sujeitos construtores e singulares ... não poderão assumir o papel de educar todo e qualquer aluno, de modificar e redirecionar sua prática profissional para ações mais igualitárias, e a instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e exclusão de seus estudantes.

Ressaltamos, a partir dessa afirmação contundente, e por meio dos conhecimentos gerados por nossas pesquisas e produções científicas, alguns aspectos propícios a produções subjetivas mobilizadoras de condições ao enfrentamento dos desafios da educação inclusiva no trabalho pedagógico do professor (Santos et al., 2021; Santos & Mitjáns, 2016; Santos & Campolina, 2023):

- processo inclusivo voltado ao professor: condições de trabalho, carreira, formação;
- a construção de um tecido sociorrelacional que estimule o sentimento de pertencimento ao grupo por parte dos professores e dos estudantes com deficiência;
- desenvolver estratégias dialógicas para discutir problemas e demandas, criar soluções e assumi-las nas ações em todos os âmbitos da instituição;
- rever o projeto pedagógico da escola e pensar coletivamente como efetivar ações educativas inclusivas;
- criar canais de comunicação com o sistema de ensino para discutir alternativas de melhoria das condições de ensino e aprendizagem apropriadas;
- a formação de professores concebida como um espaço de produção subjetiva organizada como espaços e tempos favoráveis à implicação emocional, à expressão livre, à reflexão crítica, à elaboração de ideias e saberes novos e autorais.

### 3. Conclusões

Diante do objetivo definido inicialmente de elaborar reflexões pertinentes à dimensão subjetiva do trabalho do professor no contexto da educação inclusiva, dando ênfase no público de estudantes com deficiência, podemos ressaltar que discutir acerca da dimensão subjetiva nos permite conhecer, de modo complexo, as fontes e os fluxos constitutivos das limitações e possibilidades presentes nas concepções, posturas e ações das pessoas, assim como dos espaços sociais por atuarem como mobilizadores da produção subjetiva individual e social.

É importante mencionar que a dimensão subjetiva tem valor heurístico para estudos e pesquisas pertinente à temática em questão, assim como é um importante recurso epistemológico para pensar a prática profissional, notadamente, nos espaços e processos em que se desenvolvem a formação de professores, para que possamos criar alternativas voltadas à problematização da realidade educativa e à superação de concepções e ações orientadas por uma perspectiva instrumental ou romantizada de inclusão.

Essa ótica pode se converter em barreiras à formação de vínculos emocionais e compromissos ético-profissionais dos professores com a docência, resultando em práticas educativas reproduтивas e excludentes. Assim, faz-se importante que o processo de inclusão na escola possa pensar que é uma tarefa necessária e relevante incluir o professor em seu trabalho e em seu processo formativo, ensejando oportunidades de participar de modo ativo, interativo e autoral. Para tanto, exige-se assumir a construção coletiva de um trabalho colaborativo mediado por práticas dialógicas e democráticas, propícias a expressão espontânea e singular dos individuos participantes.

### 4. Referências

- Ferreira, L. S. (2017). Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos. CRV.
- Gomes, C. & González Rey, F. L. (2007). Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia: ciencia e profissao*, 27(3). <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zwQQT4y4bfGCgYGbJDnJ55N/?lang=pt>.

- González Rey, F. L. (2005). Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. & Mitjáns Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia de método*. Alínea.
- Lustosa, F. G & Ferreira, R. G. (2020). Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. *Teoria Jurídica Contemporânea*, 5(1). <https://doi.org/10.21875/tjc.v5i1.27989>.
- Mitjáns Martínez, A. & González Rey, F. L. (2017). Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural histórica. Cortez.
- Mitjáns Martínez, A. & González Rey, F. L. (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. In M. Rossato & V. L. A. Peres (eds), *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. Appris.
- Santos, G. C. S. & Campolina, L. de O. (2023). A dimensão subjetiva implicada nas disputas pertinentes à educação especial inclusiva. *Revista Educação Especial*, 36(1), e66/1-28. <https://doi.org/10.5902/1984686X84814>.
- Santos, G. C. S. & Mitjáns Martínez, A. (2016). A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 22(2), 253-268. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200008>.
- Santos, G. C. S., Mitjáns Martínez, A. & Anache, A. A. (2021). A configuração subjetiva da docência de uma professora da educação especial e suas implicações na prática pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(3), 1473-1492, 2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15293>.
- Vigotski, L. S. (1997). *Fundamentos de la defectología*. Tomo 5. Editorial Pueblo y Educación.

# Escuelas de segunda oportunidad como espacios socioeducativos inclusivos. El caso de Arrabal AID

FRANCISCO JOSÉ GARCÍA AGUILERA  
Universidad de Málaga, España

MARÍA JOSÉ ÁLVAREZ MORALES  
Asociación Arrabal AID, España

ADRIÁN RUIZ TIENDA  
Universidad de Málaga, España

## 1. Introducción<sup>1</sup>

El Libro Blanco sobre las E2O publicado en 1995 sirvió como base para la creación de la Asociación Europea de Ciudades de Escuelas de Segunda Oportunidad. Esta organización tiene como finalidad promover la conexión entre diversas iniciativas internacionales, consolidar programas piloto y proporcionar orientación a las ciudades interesadas en implementar este tipo de escuelas. De la creación de esta entidad supranacional, emerge en el ámbito español la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. La entidad creada en España busca ofrecer servicios específicos y soluciones prácticas para los jóvenes que ya no están en el sistema educativo a través de un modelo de E2O

1. Este capítulo aborda los avances hasta diciembre de 2024 del proyecto financiado por el II Plan Propio de Investigación y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga de Ayudas para el Fomento de Proyectos de Investigación en Estudios de Género, Inclusión y Sostenibilidad Social de la Universidad de Málaga, aprobadas por Resolución de 5 de junio de 2023.

reconocido a nivel nacional. A día de hoy, estas escuelas tienen una vinculación muy estrecha con el sector empresarial y, poco a poco, van sumando el reconocimiento y apoyo de las instituciones públicas (Macías-León y Arredondo-Quijada, 2023).

Las estadísticas proporcionadas por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes del Gobierno de España muestran una tasa de fracaso escolar del 13,9 % en el año 2023, evidenciando niveles de abandono escolar significativamente superiores a los del resto de países europeos. Esto supone la necesidad de ofrecer espacios educativos alternativos y diversificados que ofrezcan oportunidades adaptadas a jóvenes que han sufrido fracaso académico o abandono escolar temprano (García-Aguilera et al., 2024; García-Aguilera, 2024).

El Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional habla así de las E2O:

Artículo 206. Centros de segunda oportunidad en el Sistema de Formación Profesional: Se entenderá por centros de segunda oportunidad, en el marco del Sistema de Formación Profesional, los centros públicos o privados sin ánimo de lucro, que propongan itinerarios formativos de la oferta del Sistema de Formación Profesional, con carácter flexible destinados a jóvenes con dificultades en su recorrido académico y formativo o presentan riesgo de exclusión social o laboral. Los centros de segunda oportunidad sin ánimo de lucro podrán trabajar ... , en el marco del Sistema de Formación Profesional, de manera específica, con jóvenes de dieciséis a veintinueve años, sin titulación profesional y en desempleo, con especial atención a aquellos en situación de abandono escolar temprano o con especiales dificultades formativas. (p. 106 385)

En consecuencia, las E2O se han convertido en una herramienta educativa que conduce hacia programas normalizados tanto en el ámbito socioeducativo como laboral. La participación en la educación formal es siempre de carácter voluntario y se establecerá mediante consenso con cada persona joven, así como con sus progenitores/tutores legales y las organizaciones que los remiten y colaboran con ellos. En la selección de personas que formarán parte de la E2O se da prioridad a las personas jóvenes no escolarizadas que no estudien ni trabajen, inde-

pendientemente de sus circunstancias personales, culturales y familiares. Considerando estas características, la intervención educativa se plantea para brindar atención individualizada y personalizada buscando facilitar la adquisición de competencias esenciales para cada itinerario (Olmos y Mas, 2018; García-Aguilera, 2024).

En los programas educativos y trayectorias formativas ofrecidos por las E2O, las personas jóvenes adoptan un enfoque pedagógico que integra teoría y práctica. Esto conlleva un proceso de aprendizaje que tiene lugar en dos entornos complementarios: el aula, donde se adquieren competencias teóricas mediante metodologías como el aprendizaje servicio, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en retos, gamificación y el uso de las TIC para un desarrollo educativo inclusivo, y el ámbito laboral, donde dichas competencias se aplican y refuerzan a través de experiencias prácticas de aprendizaje funcional, relevante y significativo (Tárraga-Mínguez, et al., 2022).

El proyecto presentado examina la existencia de las E2O como una alternativa a los centros educativos tradicionales proponiendo la implementación de iniciativas personalizadas dirigidas a jóvenes que han experimentado situaciones de abandono y exclusión socioeducativa. Nos enfocamos en estudiar el modelo pedagógico de la Escuela de Segunda Oportunidad Arrabal AID de Málaga, reconocida a nivel nacional, a través de sus prácticas educativas, además de identificar y evaluar los indicadores inclusivos de su propuesta didáctica. Los objetivos de este trabajo de investigación son los siguientes:

- **Objetivo 1:** evaluar las prácticas educativas inclusivas que se llevan a cabo en el marco de la E2O Arrabal AID como modelo pedagógico de diversificación y de atención a la diversidad.
- **Objetivo 2:** identificar las prácticas educativas inclusivas que se llevan a cabo en el seno de la E2O Arrabal AID.

Como hipótesis de trabajo partiremos de las enunciadas a continuación:

- La Escuela de Segunda Oportunidad Arrabal AID de Málaga supone un modelo pedagógico alternativo al ofrecido por la «escuela tradicional» a través de prácticas educativas inclusivas.

vas basadas en la personalización y la diversificación de su oferta formativa.

- La implementación de prácticas educativas inclusivas en la E2O Arrabal AID genera un impacto positivo en la formación y la inserción laboral de personas jóvenes en riesgo de exclusión social.

## 2. Prácticas educativas inclusivas en las escuelas de segunda oportunidad

Por tanto, el objeto de esta investigación responde al siguiente interrogante: ¿qué acciones de mejora han de llevarse a cabo para que la E2O Arrabal AID estimule prácticas educativas más inclusivas que alcancen a todos los y las jóvenes, independientemente de sus circunstancias y sus características personales?

### 2.1. Dimensiones de análisis

A partir de la información obtenida de la Escuela Arrabal AID de Málaga y de los testimonios del personal que conforma la escuela y parte de su alumnado, podremos analizar y evaluar las estrategias de su praxis pedagógica, así como identificar y mejorar sus prácticas educativas inclusivas (Espinoza et al., 2019; Cobos, 2022; López-Melero, 2018).

Las prácticas educativas inclusivas hacen referencia a aquellos elementos que potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las E2O, y se definen por las dimensiones que desarrollamos sobre estas líneas. Uno de estos aspectos es la cultura organizativa, que se refiere a la creación de una comunidad inclusiva en la que se promueva la colaboración entre todos los actores educativos. Esta cultura se basa en un liderazgo pedagógico inclusivo que favorece la integración de todos los miembros de la comunidad y fomenta la cooperación entre ellos. Otro componente esencial es el de las relaciones interpersonales, que destacan la importancia de la interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa. El diálogo y la comunicación son fundamentales para establecer un ambiente de convivencia adecuado, donde la inclusión se convierte en el pilar que sostiene

las relaciones entre los estudiantes, docentes y demás actores involucrados. La atención a la diversidad y a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) es también un eje central en las prácticas inclusivas. Se ofrece una respuesta educativa personalizada que tiene en cuenta la heterogeneidad del alumnado considerando su identidad, etnia, cultura y diversidad funcional. Esto permite a cada estudiante recibir el apoyo necesario para su desarrollo y aprendizaje, adaptando las metodologías y recursos a sus características particulares. La organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se centra en el uso de estrategias metodológicas activas e innovadoras que promuevan la inclusión. Estas estrategias buscan favorecer la autodeterminación de los estudiantes, permitirles adquirir competencias y garantizar su acceso al conocimiento, ya sea en formatos presenciales, virtuales o híbridos. La metodología se adapta para proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar su potencial de manera significativa. Asimismo, se pone un énfasis particular en el material adaptado y diversificado. Este material es parte de una estructura curricular que tiene en cuenta las necesidades de todos los estudiantes, evitando la implementación de currículos paralelos que puedan generar desmotivación o deserción escolar. La diversificación del material busca que todos los estudiantes se sientan incluidos en el proceso de aprendizaje y que su educación sea lo más accesible y efectiva posible. Finalmente, la accesibilidad es un principio clave en las prácticas educativas inclusivas. Esto implica identificar y eliminar las barreras que dificultan el acceso al conocimiento, asegurándose de que los procesos educativos sean accesibles para todos. Esto se logra mediante la aplicación de los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA), que buscan adaptar los contenidos, métodos y recursos para que todos los estudiantes puedan participar activamente en su proceso de aprendizaje.

### 3. La Escuela de Segunda Oportunidad Arrabal AID

La Escuela de Segunda Oportunidad (E2O) de Arrabal AID es una iniciativa que ofrece a jóvenes en situación de vulnerabili-

dad una nueva oportunidad para desarrollar competencias personales, académicas y profesionales. Este proyecto, destinado a personas de entre 16 y 29 años, busca reducir el riesgo de exclusión social al proporcionar herramientas que permitan la integración en el mercado laboral y en la sociedad.

Desde 2016, Arrabal AID forma parte de la Asociación Nacional de Escuelas de Segunda Oportunidad ofreciendo a jóvenes un modelo educativo que les permite retomar su formación y acceder a un empleo digno, de calidad y adaptado a sus necesidades. Para lograrlo, cuentan con un equipo multidisciplinar integrado por profesionales del ámbito educativo, de la orientación laboral y del trabajo social. La asociación dispone de dos escuelas acreditadas ubicadas en Málaga y Chiclana de la Frontera (Cádiz), donde prestan especial atención al desarrollo de competencias sociopersonales y técnico-profesionales, fundamentales para su integración en la sociedad y el mercado laboral. Estas competencias incluyen competencias digitales, *soft skills* (habilidades blandas), idiomas y técnicas de búsqueda de empleo.

### 3.1. Metodología de trabajo

La escuela trabaja en tres fases que garantizan un acompañamiento integral: evaluación y acogida, desarrollo y evaluación y seguimiento. Se lleva a cabo una metodología participativa y activa, y las actividades principales que se desarrollan incluyen:

- Retorno educativo: preparación de personas mayores de 18 años para las pruebas libres de obtención del título de Grado en ESO mediante un seguimiento individualizado. También se ofrece refuerzo en materias curriculares.
- Talleres de competencias transversales y valores igualitarios: se llevan a cabo actividades centradas en el autoconocimiento, el trabajo en equipo, la gestión de emociones y la igualdad de género.
- Actividades de ocio y tiempo libre: organización de visitas culturales, actividades deportivas y encuentros para fomentar la integración y el bienestar de los jóvenes.
- Orientación y acompañamiento laboral: apoyo en la búsqueda de empleo mediante estrategias y recursos personalizados.

- Acciones formativas con prácticas en empresas: se facilita la adquisición de competencias técnico-profesionales mediante prácticas no laborales.

## 4. Método

El diseño metodológico del proyecto parte de un muestreo por conglomerados para seleccionar estudiantes, docentes y miembros de la junta directiva, así como otros agentes implicados en la E2O que serán las fuentes de información clave del proyecto. En cuanto a los instrumentos para recoger la información encontramos documentos administrativos, materiales curriculares, entrevistas a la junta directiva, equipo orientador, técnico/a de referencia, estudiantado, profesorado y familia, así como la elaboración de un cuestionario y una rúbrica diseñados *ad hoc* para recabar información acerca de algunas dimensiones del modelo de evaluación de prácticas educativas inclusivas presentado en apartados anteriores.

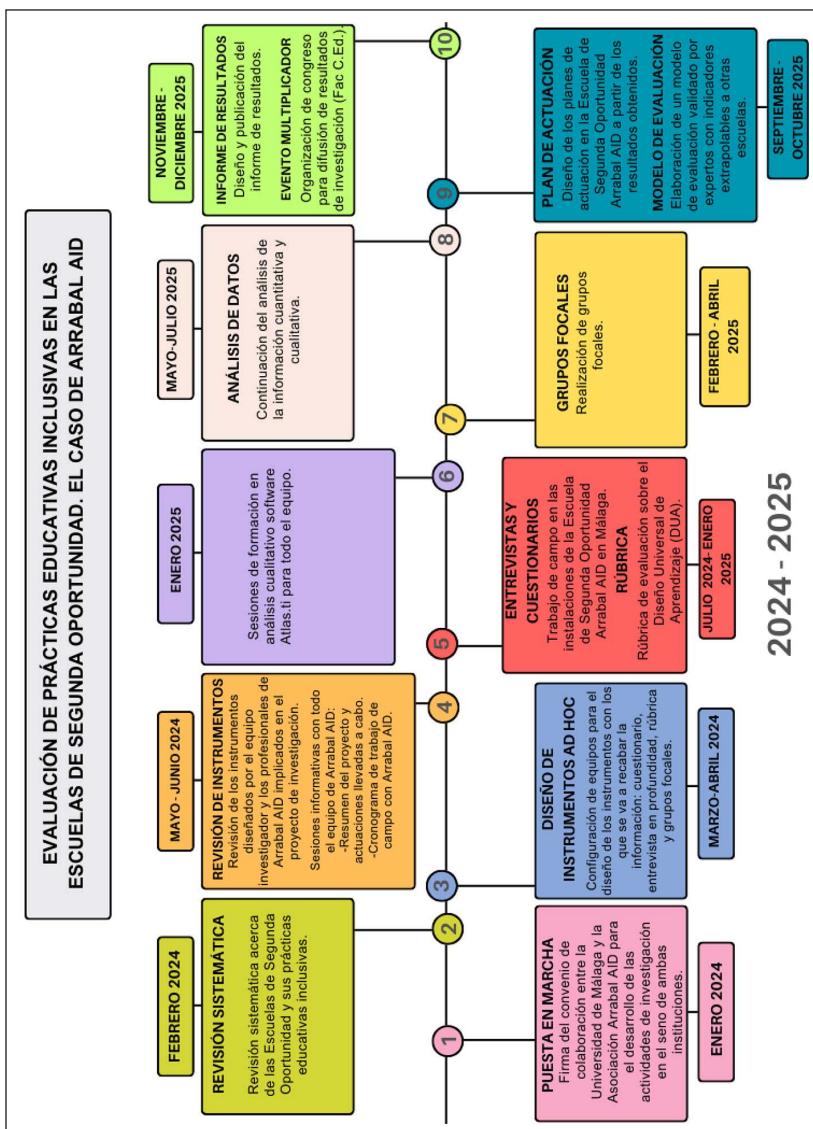
## 5. Situación actual

En la figura 1, se puede ver cómo se han planteado las diferentes fases del proyecto para los años 2024 y 2025 tras la concesión de la prórroga otorgada por el Vicerrectorado de Investigación y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga hasta diciembre de 2025.

## 6. Resultados esperados

Los resultados que se esperan lograr al finalizar el proyecto se centran en varios objetivos clave. En primer lugar, se busca detectar buenas prácticas inclusivas que favorezcan el retorno educativo de los jóvenes y les permitan la posibilidad de obtener un título académico con reconocimiento oficial. Estas prácticas serán fundamentales para garantizar que los estudiantes puedan reincorporarse al sistema educativo y acceder a oportunidades laborales y sociales.

**Figura 1.** Línea temporal con los hitos del proyecto 2024-2025



Nota. Elaboración propia

Otro resultado esperado es analizar e identificar las prácticas pedagógicas empleadas por la E2O Arrabal AID y establecer una relación entre estas prácticas y el apoyo que brindan a las necesidades socioeducativas de los jóvenes participantes. A través de este análisis, se pretende comprender cómo las estrategias pedagógicas responden a las características y circunstancias de los estudiantes y cómo contribuyen a su inclusión y éxito educativo.

Además, se recogerán testimonios de las personas y entidades involucradas en el proceso educativo y se utilizarán estos relatos como fuente de información para optimizar las prácticas educativas inclusivas. Esta recopilación de experiencias permitirá identificar las metodologías más efectivas y adaptarlas a las características específicas de este modelo de escuelas de segunda oportunidad.

Finalmente, se pretende desarrollar un modelo de evaluación así como una lista de indicadores que puedan ser extrapolados y escalados a otras E2O en el ámbito autonómico, nacional y/o comunitario. Esto permitirá evaluar la efectividad de las prácticas inclusivas de manera más amplia y contribuirá a la mejora continua de las estrategias pedagógicas en otras instituciones similares.

## 7. Fases y tareas realizadas hasta el momento

Actualmente se está trabajando en la segunda anualidad del proyecto que se extenderá hasta finales de 2025. A continuación, se presentan las fases y tareas que se han llevado a cabo hasta el momento:

- Difusión del proyecto en medios de comunicación a través de prensa escrita y digital, además de redes sociales.
- Firma del Convenio OTRI entre la Universidad de Málaga y Arrabal AID en materia de investigación.
- Búsqueda bibliográfica exhaustiva sobre el fenómeno de las escuelas a nivel glocal.
- Diseño de instrumentos y validación por expertos.
- Creación de espacio de trabajo colaborativo para compartir y trabajar a través de Google Drive.
- Participación del proyecto en el Congreso CIEI 2024 (11-13 abril 2024) con la comunicación «Prácticas educativas inclu-

sivas en una escuela de segunda oportunidad. Avances de investigación».

- Sesión informativa para todos los miembros del equipo de profesionales de Arrabal AID.
- Incorporación de tres nuevas colaboradoras pertenecientes al Grupo Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios (SIMI) de la Universidad Internacional de la Rioja, como apoyo para el análisis cuantitativo y cualitativo.
- Primera reunión del equipo de análisis de datos para concretar la organización del equipo, así como para la planificación de una sesión formativa sobre Atlas.ti.
- Cuestionarios: se han cumplimentado los cuestionarios por las personas del equipo de Arrabal AID. Un cuestionario sobre liderazgo pedagógico y otro sobre cultura organizativa.
- En cuanto a las entrevistas, se realizaron, en primer lugar, las que van dirigidas al personal de la escuela. Fueron entre los meses de octubre y noviembre. También se le pasó la rúbrica a este mismo grupo.
- Análisis de documentos estratégicos de la E2O en las instalaciones de Arrabal AID.
- Participación del proyecto con la ponencia (simposio) «Las escuelas de segunda oportunidad como dispositivos alternativos para la plena inclusión socioeducativa» en el I Congreso Internacional e Iberoamericano de Buenas Prácticas en Atención Temprana e Inclusión Educativa que se celebró entre los días 25 y 27 de noviembre de 2024.
- Elaboración del Informe de actividad 2024 para el Vicerrectorado de Investigación y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.

## 8. Conclusiones parciales

Comprender el problema del fracaso escolar temprano requiere ir más allá del entorno escolar analizando esta cuestión desde un enfoque integral. A largo plazo, la ausencia de desarrollo personal asociado a la exclusión educativa expone a ciertos grupos de jóvenes al riesgo de pobreza y marginación socioeconómica.

En este grupo se incluyen estudiantes que, durante su formación, obtuvieron bajas calificaciones o no lograron completarla,

quedando sin una base educativa suficiente para garantizar su capacitación profesional o su acceso al empleo en condiciones de equidad y justicia social.

Cuando nos referimos a este tipo de escuelas, resaltamos una serie de principios pedagógicos que, además de requerir un compromiso activo por parte de las administraciones, buscan fomentar la inclusión sostenible de jóvenes desempleados que abandonaron el sistema arrastrando carencias significativas en competencias sociales y laborales. Estas iniciativas también priorizan la creación de redes de colaboración con empresas con el objetivo de hacer realidad los procesos de inclusión.

En este sentido, las prácticas educativas inclusivas analizadas en el marco de este proyecto abarcan diversas dimensiones ya identificadas: una cultura organizativa inclusiva, relaciones interpersonales basadas en el diálogo, atención a la diversidad, estrategias de enseñanza-aprendizaje adaptadas, materiales accesibles y accesibilidad general. Estos elementos han demostrado ser claves para investigar el modelo de inclusión socioeducativa desarrollado por este tipo de escuelas, particularmente en el caso de la E2O de Arrabal AID, que es el foco de nuestro trabajo.

A través del análisis de entrevistas y del discurso de los profesionales de la E2O de Arrabal AID, se ha identificado un currículum flexible que se articula en torno a tres tipos principales de competencias, todas diseñadas para abordar situaciones de vulnerabilidad y exclusión educativa:

- Competencias básicas o clave: incluyen conocimientos esenciales como habilidades lingüísticas, matemáticas y científico-tecnológicas, así como competencias digitales trabajadas de manera transversal y mediante formación específica acreditada (según Recomendación del Consejo del 22 de mayo de 2018 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente).
- Competencias transversales: enfocadas en el desarrollo personal y aplicables a contextos laborales, sociales y personales, fomentando habilidades transferibles entre distintas áreas.
- Competencias técnico-profesionales: específicas para el desempeño eficaz de ocupaciones concretas, constituyen un puente hacia la empleabilidad.

Las escuelas de segunda oportunidad (E2O) ofrecen un programa educativo flexible que permite a los jóvenes alcanzar sus objetivos personales, académicos y laborales. Estas instituciones no solo se centran en facilitar el acceso al empleo, sino también en proporcionar las herramientas necesarias para una participación activa y comprometida con la sociedad.

## 9. Referencias

- Cobos, A. (2022). *Manual de Orientación Educativa. Teoría y práctica de la Psicopedagogía*. Narcea.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*. Comisión Europea. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-es>
- Espinoza, O., González, L. E., Castillo, D. y Neut, S. (2019). Condicionantes de la retención estudiantil en «escuelas de segunda oportunidad» en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-27. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17201>
- García-Aguilera, F. J. (19 de febrero de 2020). *Políticas públicas sobre sostenibilidad e inclusión social en España. Aportaciones desde la investigación científica*. XII Congreso Internacional de Educación Superior. Congreso Universidad 2020, La Habana, Cuba. <https://hdl.handle.net/10630/19300>
- García-Aguilera, F. J. (2024). Las Escuelas de Segunda Oportunidad como garantes del derecho a la educación inclusiva y el acceso a un trabajo decente. En L. E. De Luna-Velasco, P. Rosas-Chávez y J. G. Salazar-Estrada (coord.), *Derechos humanos y empoderamiento comunitario*. Tomo III. Tirant lo Blanch.
- García-Aguilera, F. J., Santos Villalba, M. J., Alcalá del Olmo, M. J. y Parody-García, L. M. (2024). Prácticas educativas inclusivas en una escuela de segunda oportunidad. Avances de investigación. En B. Berral-Ortíz, J. A. Martínez-Domingo, C. R. Fernández-Fernández y J. J. Victoria-Maldonado (coord.), *Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística* (pp. 963-971). Dyrkinson.
- López-Melero, M. (2018). Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma. Ediciones Morata.

- Macías-León, A. y Arredondo-Quijada, R. (2023). Overview of second chance schools in the Province of Malaga (Spain): A case Study. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 10(2), 94-110. <https://doi.org/10.4995/muse.2023.20153>
- Olmos, P. y Mas, O. (2018). Validación de AUTOCOM: autoevaluación de las competencias básicas de jóvenes en el marco de programas formativos de segunda oportunidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 49-61. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1674>
- Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-16889>
- Recomendación del Consejo del 22 de mayo de 2018 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Tárraga-Mínguez, R., Chisvert-Tarazona, M.J., García-Rubio, J. y Ros-Garrido, A. (2022). Escuelas de Segunda Oportunidad: una propuesta curricular dirigida a la reconstrucción personal, al retorno educativo y la inserción profesional. *Aula Abierta*, 51(3), 265-273. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.265-274>



# Educação inclusiva enquanto educação menor: reflexões sobre o filme como estrelas na terra

FRANCISCO JONNATHAN SANTOS FREITAS  
UNICAMP, Brasil

## 1. Introdução

A educação inclusiva pode ser compreendida como educação menor por meio de seu posicionamento político de equidade e resistência, além da utilização espontânea de linguagens não formalizadas, como linguagens artísticas, a exemplo de artes visuais ou o cinema. A partir disso, será analisada a película indiana *Como estrelas na terra* (2009) por ser uma obra fictícia sobre a possibilidade pedagógica de uma educação inclusiva enquanto educação menor.

O protagonista Ishan Awasthi escamoteia sua dificuldade de aprendizagem com um comportamento rebelde e, por vezes, agressivo. Vindo a ser taxado por núcleos institucionais, tais como família e escola tradicional, como um garoto problema. Mas a trajetória do menino é transformada quando um professor de artes substituto tem a sensibilidade de identificar seu problema e utiliza de recursos específicos, vindo a questionar a educação institucionalizada para auxiliar o garoto com seu transtorno de aprendizagem.

## 2. Metodologia

Este é um trabalho de análise sobre uma obra audiovisual indiana de caráter educativo e artístico, se utilizando dos meios de

uma pesquisa de estudo de caso para chegar ao resultado analítico/comparativo sobre o objeto de pesquisa, que é o projeto de educação inclusiva utilizado pelo personagem do professor fictício no longa metragem. E sua adequação ao estudo da educação menor.

A metodologia utilizada será de pesquisa bibliográfica com referencial teórico de interface entre psicologia, educação e filosofia da educação. A articulação proposta tem por base autores como Gallo (2007), Vygotsky (2011), Dehaene (2012), dentre outros.

Não sendo de interesse desta pesquisa uma análise adicional sobre cinematografia ou escolas de cinema, mas tão somente a atividade pedagógica proposta pelo personagem Ram Shankar Nikumbh na obra audiovisual. Pois apesar de ser uma obra fictícia, o roteiro representa de modo verossímil a realidade de muitas crianças com transtorno de aprendizagem que ainda sofrem com um sistema educacional que não se adequa e acolhe a diversidade.

### 3. Discussão

#### Sobre o filme *Como estrelas na terra*

O filme *Como estrelas na terra* é um filme indiano de 2007 dirigido por Aamir Khan e Amole Gupte, com roteiro de Amole Gupte. Nele vemos a história de um menino de 8 (oito) anos chamado Ishan Awasthi e que possui um transtorno de aprendizagem intitulado dislexia.

O comportamento do garoto é divertido e criativo até se deparar com os desafios da educação tradicional de uma escola particular indiana. Ressaltando no enredo a codificação e linguagem na aula de inglês e o raciocínio matemático na execução de um teste relâmpago de matemática em que Ishan utiliza o tempo de prova na criação de histórias imaginadas.

Como não entende o seu problema e como não sabe o que fazer para se adequar às cobranças impostas por seus pais, que o compararam constantemente com o seu irmão mais velho, tido como aluno modelo, Ishan disfarça sua dificuldade com brincadeiras e comportamento rebelde. Assim, para evitar que seus

pais descubram seu péssimo desempenho escolar o menino não chega a levar os resultados das provas para seus pais e também a matar aula. Momento do filme que traz uma crítica sócio-política através de músicas abordando a cobrança imposta pelo crescimento e o sucesso em vários níveis sociais.

Após uma reunião na escola, os pais de Ishan o culpam ainda mais e decidem matricular o garoto numa escola interna em outra cidade e com o modelo educacional mais rígido e formal. Sendo evidenciado pela cena onde na aula de artes (preferida de Ishan) o protagonista não consegue responder aos pedidos do professor e apanha de palmatória na mão.

Daí em diante o drama se intensifica na vida do jovem Awasthi, se tornando um exemplo de aluno «burro», irresponsável e que não aprende nem sob castigo. O menino passa a parar de socializar com os colegas e não atende mais o telefonema de sua mãe. Evidenciando o início de um quadro depressivo infantil.

Logo em seguida um novo professor de artes substituto chamado Ram Shankar Nikumbh chega à escola e percebe a tristeza e sofrimento de Ishan, pois se diferencia da participação do restante da classe. Mesmo com música e teatro o garoto evita contato. Assim, o professor analisa os cadernos de atividade do menino e decide fazer uma visita aos pais do garoto para explicar sobre a dislexia.

Cena marcante onde o pai, mesmo após explicações, acha que o filho tem preguiça de aprender e que a explicação do problema é uma «besteira». O professor, por sua vez, pega uma caixa de quebra cabeças na sala, com legendas em chinês e manda o pai ler. Este diz «Não posso, está em chinês». Ao que o professor responde «Não seja insolente, comporte-se e leia. Siga as regras» (Khan, 2007). E assim, o pai então percebe o que o filho está passando.

Mesmo com a aceitação de uma característica cognitiva do filho o pai de Ishan inicia uma nova discussão argumentando que se o filho for «retardado mental» não poderá se sustentar ou competir no mercado de trabalho. Daí o professor Ram tece uma crítica reflexiva sobre a busca incessante por sucesso que afeta a educação formal indiana. Momento também de reflexão sobre mudança de metodologia e sobre uma educação menor.

Por sequência, o professor Nikumbh em sala de aula, conquista a confiança de Ishan através de exemplos de pessoas reco-

nhecidas nas ciências e artes que também apresentavam características de dislexia. Ao final da aula, o professor confessa ao menino que também sofreu muito quando criança por também apresentar dislexia.

Daí, Nikumbh tem uma reunião com o diretor para pedir um momento entre aulas para trabalhar o processo de aprendizagem de Ishan, e isso dá abertura para uma conversa interessante sobre como o modelo escolar ainda despreza as singularidades dos alunos e tenta mantê-los numa rotina de mera absorção de informações, como um treino voltado para um futuro sucesso profissional. Mesmo sem acreditar nos argumentos o diretor aceita a proposta de Ram Nikumbh. Segundo momento da película que traz reflexões importantes sobre uma educação menor.

O professor de artes então utiliza uma metodologia diferente para ensinar o raciocínio matemático e de linguagem para Ishan, realizando atividades como subir degraus de uma escada e aprender o alfabeto indiano a partir da sonoridade. Na caligrafia repete as letras modificando seus tamanhos e utiliza a pintura como instrumento para identificar sílabas.

Passados alguns meses, um concurso de pintura é agendado para a escola interna e os pais de Ishan são convidados para ver o filho neste dia. Quando se deparam com os professores são surpreendidos com elogios ao menino que agora é um aluno modelo com notas boas em várias disciplinas. O concurso de pintura começa e Ishan mesmo chegando atrasado pinta a melhor tela. Consagrando a teoria do professor Nikumbh de que uma criança pode desenvolver o máximo de seu potencial se houver incentivo adequado valorizando suas características individuais.

O filme termina com músicas e cenas de uma família feliz com um filho sorridente que encontrou uma forma de aprender melhor e socializar melhor com os outros.

## Educação menor

Para iniciar esta parte faz-se necessária uma definição a respeito de Educação Menor. Esta pode ser compreendida como uma apropriação/adaptação que o professor Silvio Gallo fez do conceito de literatura menor encontrado no livro *Kafka: por uma literatura menor* escrito por Gilles Deleuze e Felix Guattari.

Nesta obra os dois pensadores franceses ressaltam três características principais que são necessárias para identificar uma literatura menor. Elas são a desterritorialização da língua, a ramificação política e o valor coletivo.

Toda língua tem uma certa territorialidade e pertence a uma realidade, a literatura menor subverte essa realidade, nos arranca deste território e tripudia sobre o real dado em certa cultura. Incentivando os agentes desta literatura menor a novas buscas fora da territorialidade outrora imposta.

A segunda característica que é a ramificação política, que não se trata necessariamente de um conteúdo político expresso. Mas a própria existência da literatura menor é um ato político em essência, uma vez que é um desafio ao sistema que incorpora a literatura maior.

E, finalmente, o valor coletivo. Uma característica de representatividade comunitária da literatura menor. Pois os valores da obra deixam de pertencer e representar exclusivamente o escritor da obra, mas passa a representar os anseios, esperanças e experiências de um grupo minoritário.

Assim, deslocando o conceito de literatura menor para a educação menor, Gallo (2007) pensa uma educação crítica à educação formal instituída pelos modelos governamentais. Uma educação que não se contenta com o planificado, mas uma forma de aprendizagem que respeita singularidades, repensa e atravessa limites, ao mesmo tempo que é militante.

No que diz respeito às características, a desterritorialização acontece quando são deslocados os processos educativos para propostas que saem do programado pelo Estado. Ao perceber o estado com uma máquina de controle, o educador aproveita as brechas desta máquina para tentar sabotar os mecanismos e fazer emergir possibilidades que escapem do controle.

Sobre a ramificação política, quando se pensa que toda educação é um ato político, a educação menor é mais perceptível por ser um empreendimento de resistência e postura combativa.

Por fim, o valor coletivo é expresso na própria atuação do professor-militante que ao escolher empreender a educação menor está afetando não só os educandos, mas também todos os outros com os quais irá trabalhar.

No filme *Como estrelas na terra* percebe-se as características supramencionadas na atuação do professor de artes, que não vê só

a oportunidade, mas também a necessidade de aplicar uma educação menor no caso do pequeno Ishan Awasthi.

## 4. Resultados

### Educação inclusiva e Educação Menor a partir da película

Na obra cinematográfica em destaque, vê-se um menino com dislexia e sua relação com a aprendizagem. Neste contexto, vale a pena entender sobre esse transtorno de aprendizagem. Segundo Dehaene (2012, p. 254) a dislexia é «uma dificuldade desproporcional de aprendizagem da leitura, que não pode se explicar por um retardo mental nem por um déficit sensorial, nem por um ambiente social ou familiar favorecido». Para Farrel (2008), na definição apresentada na British Psychological Society (1999) «a dislexia é evidente quando a leitura e/ou ortografia fluente e exata das palavras desenvolvem-se de modo incompleto ou com grande dificuldade».

No entanto, Dehaene (2012) também evidencia a existência de estratégias de aprendizagem para disléxicos mediadas por recursos tecnológicos, como o computador. Ademais, o cérebro pode vir a adaptar-se para novas interações e se utilizar de sua plasticidade para reorganizar a participação de cada uma de suas áreas em diferentes funções como a leitura (Fonseca, 2014). Ser disléxico não é uma sentença eterna de fracasso escolar. Com a devida ajuda de profissionais sensíveis e especializados, a maioria das crianças disléxicas pode vir a ler, mesmo que num ritmo diferente das outras crianças não disléxicas.

A partir disso, vale ressaltar que o transtorno de aprendizagem da personagem Ishan Awasthi no filme *Como estrelas na terra* não é levado em consideração pela própria estrutura escolar. Nas escolas indianas apresentadas no filme ocorre uma padronização do método ao mesmo tempo que se busca uma normatização do estudante, o que pode acarretar numa ampla negligência de potencialidades e singularidades. Será que é muito distante das escolas reais?

Vygotsky (2011), já na década de 20, já discutia a educação inclusiva, destacando que as deficiências podem atuar gerando obstáculos, mas também gerando possibilidades e estimulando

meios alternativos de desenvolvimento. Nesta toada, o professor Nikumbh ao chegar na escola e munido de um olhar atento, percebe não só as falhas nas quais se mantém os outros professores, porém também as potencialidades do jovem Ishan. Leve-se em consideração que Ram Shankar Nikumbh se reconhece no aluno por também ter crescido com dislexia. E assim o professor de artes elabora um projeto singular de educação, buscando métodos e ferramentas educacionais alternativas que possam auxiliar na aprendizagem de Ishan.

De modo que, Nikumbh se utiliza de recursos visuais como cores e tintas variadas na escrita e na pintura, ferramentas em que o menino já está familiarizado; recursos táteis como a massa de modelar, permitindo a modelagem de letras em três dimensões tornando-as palpáveis; recursos sensório-perceptivos como o uso de escadas onde o garoto somava números subindo degraus e subtraía números descendo degraus; e recursos motores com a diminuição gradual do tamanho da escrita, com o intuito de melhorar a coordenação motora fina. Todos recursos muito importantes no processo de aprendizagem.

Contudo, para alcançar o momento de aplicação desta metodologia com recursos específicos para o aluno, o professor Nikumbh teve que vivenciar dois momentos marcantes do filme que se caracterizam como momentos de enfrentamento. Momentos estes que podem ser compreendidos como educação menor.

O primeiro momento foi logo após observar os cadernos de atividade de Ishan, o professor se dirigiu à casa dos pais do aluno. E inicia uma conversa para convencer o pai do garoto sobre a sua dificuldade de aprendizagem e logo em seguida a temática se volta para uma crítica social a respeito da busca incessante por sucesso no mercado de trabalho indiano. O professor se apresenta neste momento como um professor-militante que extrapola a territorialidade da educação formal, mas reflete sobre os resultados e perspectivas dos pais e da sociedade a respeito de como a subjetividade de cada aluno deve ser diminuída para uma lógica de busca inquestionável pelo êxito.

O segundo momento de destaque sobre educação menor é a conversa com o diretor da escola. Nikumbh agora trabalha com argumentos de questionamento ao modelo de escola tradicional que trata a educação dos alunos como uma linha de produção. Momento em que se pode pensar nesses argumentos como meca-

nismos de uma «Máquina de Guerra» (Deleuze & Guattari, 1995) já que sua proposta tem como base não a hegemonia mas o respeito a diferença e a valorização de uma potência inventiva, imbrinada em um nomadismo (nova proposta de educação) e capaz de fissurar uma das estruturas (escola formal) da máquina estatal.

Nos dois momentos vemos uma personagem trazer uma proposta de educação que contradiz uma educação formal, a educação instituída e tida como a maior. Simultaneamente aplicando uma educação que inclui um menino que sofre um transtorno de aprendizagem e com o seu desenvolvimento e resultado afeta a comunidade da escola interna e a família do garoto.

## 5. Conclusões

Como resultado da pesquisa intenta-se comprovar a importância da utilização de obras audiovisuais e de outras linguagens para iniciar reflexões e tensões, enquanto proposta Deleuziana, de repensar práticas pedagógicas já incorporadas à prática do magistério. Além de utilizar a teoria desenvolvida por Silvio Gallo de educação menor em face ao modelo vigente de percepção sobre a educação de crianças com transtornos de aprendizagem.

Conclui-se então que ao exercitar reflexões críticas sobre uma obra de cinema que trata de educação inclusiva de alunos com transtornos de aprendizagem, é possível identificar tal forma de aprendizagem como uma educação menor, uma vez que se afasta da educação formal e estatizada.

## 6. Referências

- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Penso.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil platôs*. Editora 34.
- Farrell, M. (2008). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: guia do professor* (M. A. V. Veronese, trad.). Artmed.
- Fonseca, V. (2014). Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 31(96), 236-253. [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862014000300002](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002)

- Gallo, S. (2007). *Deleuze e a educação*. Autêntica.
- Khan, A. (director). (2007). *Como estrelas na terra, toda criança é especial* [Filme]. <https://www.youtube.com/watch?v=AyE0sYQnW-I>
- Vygotsky, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 863-869. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>



# Educación emocional e inclusiva en la formación inicial del profesorado: aprendizajes e implicaciones desde un proyecto de innovación educativa

ÁNGEL PABLO CÓRDOBA DOMÍNGUEZ  
CONCEPCIÓN RAMOS SÁNCHEZ LAFUENTE  
DOLORES PAREJA DE VICENTE  
JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA  
Universidad de Málaga, España

## 1. Introducción

La formación inicial de los docentes pretende generar las competencias necesarias para que los futuros maestros y maestras puedan ejercer su labor siendo guías de los procesos de enseñanza-aprendizaje y transitar con éxito por el sistema educativo. La necesidad de la innovación dentro de la formación docente es una evidencia expresada por autores como Vaillant y Marcelo (2021), innovación que nos permite dar respuestas a las demandas de la sociedad contemporánea.

Una educación de calidad debe propiciar tanto el impulso de dimensiones cognitivas como socioemocionales creando espacios y oportunidades para establecer conexiones entre ambas parcelas, absolutamente complementarias. Así, se propicia el desarrollo de los aprendices de forma global en contextos naturales (Ruiz-Bejarano, 2020). De esta manera, cuando educamos en emociones «generamos» emociones, facilitamos a través de la experimentación la detección y gestión emocional teniendo como modelo al propio docente (Bisquerra y Hernández, 2017). Nos referimos al carácter ejemplar que adopta un docente no solo en

términos morales y éticos, sino también en la regulación de las emociones para una adecuada convivencia e interacción interpersonal, a la vez que una compresión intrapersonal adecuada en su desarrollo educativo.

La educación emocional debe ser referente en los planes de formación inicial y estar presente como una competencia específica. Sin embargo, en numerosas ocasiones se aprecia como un elemento transversal que se diluye en las aulas universitarias y que depende, muchas veces, del talante personal o de la formación del profesorado universitario.

La educación emocional como competencia que desarrollar desde un currículum inclusivo es fundamental para favorecer la construcción de una sociedad tolerante, democrática, respetuosa y libre de violencia de todo tipo; y, especialmente, la violencia de género, lacra que nos consume como sociedad actualmente.

Debemos de tener presente que si educamos a nuestros niños y niñas en el reconocimiento de emociones propias y de los demás en edades tempranas, así como en la gestión adecuada de estas propiciando un tratamiento efectivo de la frustración, miedos y prejuicios, estaremos invirtiendo en la construcción de hombres y mujeres del mañana dotados de una serie de habilidades y competencias para un desarrollo óptimo de los derechos humanos en contextos de profundo cambio.

La sociedad actual se encuentra sumergida en una amalgama informativa propiciada por los medios de información, relación y comunicación. Nuestros jóvenes reciben por múltiples canales (TikTok, Instagram...) gran variedad de información y valores no siempre coherentes con las necesidades de la sociedad actual. En este sentido, es importante dotar de herramientas, desde edades tempranas, para comprender, valorar y canalizar las emociones y sentimientos que les producen, además, de potenciar la autogestión y el buen uso de estos medios.

Resulta fundamental trabajar la educación emocional desde un paradigma inclusivo. Bisquerra y Pérez (2007) definen la educación emocional como un proceso educativo y permanente, por tanto, presente no solo en el currículum educativo, sino también a lo largo de todo nuestro desarrollo profesional y personal.

En relación con ello, Rueda Carcelén y Filella-Guiu (2016) establecen la necesidad de abordar las competencias emocionales en la formación inicial como una medida de adecuación a la ne-

cesidad de educar en la capacidad de postergar la inmediatez, control de la frustración y generar capacidad crítica, desarrollando óptimos elementos intra e interpersonales que nos permitan adaptarnos y superar los retos del siglo XXI.

La conexión entre emociones y aprendizaje debe impulsarse desde el diseño universal de aprendizaje (DUA), entendiéndose este como un modelo o enfoque de enseñanza que nos permite construir la transformación educativa promoviendo la educación inclusiva. Se trata de un marco de pensamiento donde el profesorado puede diseñar contextos y situaciones de aprendizaje para favorecer la interacción, la motivación, el compromiso y el propio progreso del alumnado (Sánchez Serrano et al., 2021). Esto se vincula de forma nítida con la aspiración de ir configurando una escuela de «éxito» para todo el alumnado sin ningún tipo de excepción. En consecuencia, desde la formación inicial se debe abordar tanto el enfoque didáctico del DUA como la educación emocional y los anclajes esenciales ante pasados modelos estandarizados con diseños curriculares rígidos. Es decir, se trataría de diseñar formas y procedimientos didácticos más propositivos y abiertos donde aprender y tejer nuevas redes de aprendizaje, participación y convivencia que iluminen el cambio y la innovación de la mano de una mayor complicidad universidad-escuela.

La formación inicial en educación emocional e inclusiva se presenta como un pilar fundamental para el desarrollo de futuros docentes competentes y empáticos. Este capítulo explorará las implicaciones y aprendizajes derivados de un proyecto de innovación educativa, destacando la urgente necesidad de integrar estas competencias en los programas de estudios de maestros y maestras en formación. Al abordar este tema no solo buscamos mejorar la calidad de la formación, sino también fomentar un entorno educativo más equitativo, comprensivo y emocionalmente inteligente para todo el alumnado (Mora Miranda et al., 2022).

## 2. Método

Teniendo en cuenta el tipo de datos con los que se quería contar al término de este proceso y de la naturaleza del proyecto de investigación en que se enmarca este estudio, se ha querido llevar a cabo una metodología con un carácter cualitativo asentada en un para-

digma interpretativo de investigación a través del cual se pudiese llegar a unas sustentadas conclusiones del estudio que reflejasen las aportaciones realizadas por la totalidad de los participantes del mismo. Cabe mencionar que, aunque en este escrito se tiene como objeto mostrar las nociones previas de los sujetos participantes en cuestiones como el diseño universal de aprendizaje (DUA), la educación emocional o las estrategias para la inclusión del alumnado en las aulas, este estudio se integra dentro de una investigación aún más amplia en la que también se ha hecho mella en las nociones del profesorado y la presencia de contenidos relativos a la educación emocional e inclusiva en el contexto universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

## 2.1. Participantes

Para la selección de los participantes, esencialmente, se tomó como criterio que estos y estas se encontrasen cursando alguna titulación enmarcada en el ámbito de las Ciencias de la Educación, para lo cual, tras múltiples consultas, se consiguió reunir un total de dos grupos focales compuestos, uno de ellos, de cuatro alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga y, por otra parte, el segundo de estos, por otros cuatro estudiantes de la misma titulación pero, en este caso, matriculados en el Centro Adscrito al Magisterio María Inmaculada de Antequera, una distinción que, aunque pueda parecer que carezca de relevancia, dejó una clara evidencia de las diferencias y similitudes en la formación que se ofrece en ambos centros. Para ser más específicos en lo que a su formación respecta, a continuación, se expone una tabla en la que estos han sido distribuidos según la especialidad que cursan en la titulación mentada.

**Tabla 1.** Distribución de los y las participantes según su especialidad

Especialidad	Frecuencia	%
Escuela Inclusiva	3	37,5
Audición y Lenguaje	1	12,5
Educación Musical	2	25
Educación Física	2	25

## 2.2. Instrumento

Tal y como se ha comentado en el anterior subapartado, la consulta al estudiantado universitario se llevó a cabo a través de entrevistas en grupos focales en las que se plantearon un total de cuatro cuestiones que, posteriormente, fueron agrupadas y asociadas a una serie de dimensiones comunes que facilitaron su posterior análisis y categorización.

**Tabla 2.** Guion y estructuración de las dimensiones de estudio

Dimensión	Cuestiones
Noción previas de educación emocional	¿Qué conocimientos y/o noción previas tienes sobre la educación emocional? ¿Sabrías mencionar y describir algunas herramientas para la gestión y/o regulación de las emociones?
Herramientas para la gestión emocional	
Pautas DUA y su implementación	¿Conoces el diseño universal para el aprendizaje (DUA)? ¿Sabrías definir en qué consiste? ¿Te han aportado la formación necesaria para su futura implementación en las aulas?
Inclusión educativa	¿Te ha aportado el profesorado la formación y orientación en educación emocional e inclusión educativa necesaria de cara a tu futuro como profesional de la docencia? ¿Te han aportado, del mismo modo, estrategias para el desarrollo y la praxis de la tolerancia a la frustración?
Orientación en educación emocional	
Tolerancia a la frustración	
Tolerancia a la frustración	¿Cómo trabajas la capacidad de afrontar la frustración en tu formación universitaria?

En cuanto a su realización, estos grupos focales se llevaron a cabo vía Google Meet en horario no lectivo para facilitar la participación en el estudio en función de la disponibilidad del estudiantado participante, y se contó con una intervención media por persona de entre 15 y 20 minutos.

## 2.3. Análisis de datos

Una vez realizadas las entrevistas a los diferentes alumnos y alumnas participantes a través de los grupos focales, se pasó a realizar un análisis cualitativo de sus aportaciones a través de Microsoft Excel, programa mediante el cual se recopilaron las respuestas arrojadas y la frecuencia de repetición de aquellas más

y menos comunes que permitieron barajar una posterior interpretación conclusa tal y como se expone en el apartado 3, para lo cual, previamente, se pasó por un proceso de establecimiento de categorías y subcategorías de las dimensiones de estudio de manera inductiva tal y como se expone en la tabla 3.

**Tabla 3.** Guion y estructuración de las dimensiones de estudio

Categoría	Subcategoría	Dimensión
Formación	Formación estudiantil	Noción previas de educación emocional
		Pautas DUA y su implementación
		Inclusión educativa
		Orientación en educación emocional
		Tolerancia a la frustración
Habilidades y actitudes	Gestión emocional	Herramientas para la gestión emocional
	Habilidades sociales	Tolerancia a la frustración

### 3. Resultados

Tal y como se expone en el anterior apartado, tras la realización de las entrevistas semiestructuradas en grupos focales, y previo a su análisis exhaustivo, se pasó por la transcripción de las mismas a través del uso de las plataformas digitales Tactiq y Speechtexter, dos recursos que ofrecen unos resultados bastante positivos y una concordancia con la aportación oral de los participantes de buena calidad.

Tras ello, y una vez categorizadas y agrupadas las cuestiones planteadas junto a su dimensión correspondiente, se pasó a realizar un exhaustivo análisis de las mismas en el cual se recopilaron las evidencias con base en las cuales se encontraron aspectos comunes y se estableció una interpretación de estas junto con un fragmento de evidencia de las respuestas arrojadas durante las sesiones de grupos focales.

**Tabla 4.** Relación de evidencias y su interpretación junto a la dimensión de estudio

Dimensión	Evidencia	Interpretación
Nociones previas de educación emocional	B.C.C: «Enseñanzas para que las personas sean capaces de gestionar, percibir y entender sus emociones».	El alumnado muestra cierto desconocimiento en lo que a la educación emocional se refiere.
Pautas DUA y su implementación	C.B.C: «No sabría definirlo con exactitud. Por lo tanto, considero que no me han aportado la formación necesaria para una futura implementación».	Aun habiéndose abordado en ciertas materias, las nociones del estudiantado sobre el DUA no facilitan su implementación.
Inclusión educativa	M.F.S: «Sí me han aportado formación emocional e inclusión, pero ha sido en la mención de inclusiva».	La formación en lo que a estrategias de inclusión educativa respecta se da principalmente en la mención de Escuela Inclusiva.
Orientación en educación emocional	M.R.G: «Poco nos han dicho o formado para que controlemos nuestras emociones. No nos han aportado estrategias sobre la gestión emocional».	El interés y la formación del profesorado universitario debería ser más amplia en lo que a la educación emocional se refiere.
Tolerancia a la frustración	B.M.A: «Aquellas que me han servido para hacer frente a la frustración han sido conocidas por mi propia mano o porque he tenido interés en investigarlas».	El personal docente debería mejorar su interés por la enseñanza en lo que a estrategias de tolerancia a la frustración respecta así como mostrar actitudes que valoren las mismas.
Herramientas para la gestión emocional	S.C.P: «Uno de ellos, podría ser las distintas herramientas tales como el pulpo reversible para poder identificar mejor tanto las emociones propias como la de los demás, así como distintos recursos audiovisuales».	En muchos casos, las nociones en lo que a herramientas de gestión emocional respecta parten del propio interés del estudiantado por su conocimiento y praxis.
Tolerancia a la frustración	S.C.P: «La mejor forma de trabajarla es mediante una comunicación fluida con los docentes».	Aunque hay un amplio conocimiento en lo que a estas habilidades respecta, se incide en la importancia de poseer una figura de apoyo.

Según los resultados expuestos en la tabla 4, podemos llegar a una serie de inferencias conclusas de los mismos que arrojen luz sobre aquellas nociones del alumnado en los diferentes aspectos abordados, así como las habilidades y actitudes de las que los y las estudiantes están dotados.

En primer lugar, respecto a sus nociones sobre la educación y las estrategias para la gestión emocional, el alumnado tiende a manifestar un generalizado desconocimiento de las mismas en

lo que a su formación respecta; formación que, por otra parte, estos parecen completar, en la amplia mayoría de casos, con recursos y herramientas cuyo acceso lo realizan de manera ajena al contexto universitario, ya que, del mismo modo, manifiestan un cierto descontento con el interés del profesorado en la formación en educación emocional.

Por otro lado, en lo que a la tolerancia a la frustración se refiere, de nuevo se manifiesta un desinterés generalizado por parte del profesorado en lo que a la formación en estrategias para el desarrollo de la misma respecta; una carencia que, sin embargo, parece contrastar con el amplio abanico de habilidades que los mismos participantes afirman poseer, lo cual, pese a ello, no condiciona que estos sigan echando en falta una figura de apoyo en este aspecto en el ámbito universitario.

Sumado al desconocimiento manifestado respecto a las dimensiones anteriormente abordadas, este fenómeno parece de nuevo presentarse con una tendencia similar en lo que a las nociones respecto a las pautas del diseño universal de aprendizaje (DUA) se refiere, y es que, pese a haberse abordado en mayor o menor medida en las diferentes materias del Grado de Educación Primaria, la amplia mayoría de sujetos participantes consideran que dichos conocimientos son, quizás, algo insuficientes para su implementación en la práctica docente.

A partir de las evidencias proporcionadas por los entrevistados, se puede extraer información clave sobre sus nociones en inclusión educativa y la formación en gestión emocional, de manera que se observa una amplia tendencia en los sujetos de haber recibido una mayoritaria formación al respecto en las asignaturas correspondientes a las menciones de Escuela Inclusiva y Audición y Lenguaje. Esto sugiere que la formación en estrategias de inclusión educativa no es un componente integral y constante en sus formaciones generales, sino que está circunscrita a un contexto específico.

## 4. Discusión

En el panorama educativo actual, la formación inicial de los docentes en educación emocional y educación inclusiva se ha convertido en una necesidad ineludible. Los proyectos de innova-

ción educativa en este ámbito han revelado importantes implicaciones y aprendizajes que deber ser analizados críticamente para la construcción global de un buen futuro en la educación.

La educación emocional se ha posicionado como un pilar fundamental en la formación integral de los estudiantes. Los docentes, como facilitadores del proceso de aprendizaje, deben estar equipados con las herramientas necesarias para fomentar el desarrollo emocional de sus alumnos. Esto converge con otros proyectos pedagógicos desarrollados en otras etapas y entornos educativos donde se ponen en valor los vínculos necesarios entre la inclusión educativa y el desarrollo socioemocional (Müller et al., 2024; Tolentino-Quiñones, 2020). Además, nuestro trabajo coincide en un buen número de elementos conceptuales y de desarrollo didáctico inclusivo con el trabajo de Gutiérrez-Valerio et al. (2024) que, en el marco de un tratamiento integrativo y comunitario, apuestan por inculcar en los más jóvenes la necesidad de reflexionar de forma cooperativa para el abordaje socioemocional de los fenómenos y problemáticas personales y/o sociales. Así, estamos de acuerdo en que un proyecto de innovación educativa centrado en estas áreas puede proporcionar valiosos aprendizajes de forma integral en la práctica formativa universitaria (García-Martínez et al., 2021; Tigrero, 2020):

- a) Desarrollo de competencias emocionales: los docentes que reciben formación en educación emocional son capaces de identificar, comprender y gestionar mejor sus propias emociones, lo que les permite ser modelos efectivos para sus estudiantes.
- b) Mejora del clima escolar: la implementación de estrategias de educación emocional contribuye a crear un ambiente más positivo y armonioso en el aula, reduciendo los conflictos y mejorando las relaciones interpersonales.
- c) Aumento del rendimiento académico: los estudiantes emocionalmente inteligentes tienden a mostrar un mejor desempeño académico, ya que son capaces de manejar el estrés y la ansiedad de manera más efectiva.

La educación inclusiva, por su parte, busca garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

Nuestros resultados están alineados con diversos estudios que subrayan una diversidad de factores que confluyen en la importancia del impulso revitalizador de una pedagogía inclusiva, para lo cual es clave seguir apostando por la innovación, el compromiso y la complicidad ética para valorar y celebrar la diversidad (Alvarez Molina y Rodríguez Pech, 2023; García-Martínez et al., 2024):

- Adaptación a la diversidad: los docentes formados en educación inclusiva son más capaces de adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades diversas de sus estudiantes, promoviendo un aprendizaje más efectivo y personalizado.
- Fomento de la empatía y el respeto: la educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que también enseña a todos los alumnos a valorar la diversidad y desarrollar empatía hacia los demás.
- Preparación para una sociedad diversa: al promover la inclusión desde las aulas, se prepara a los estudiantes para vivir y trabajar en una sociedad cada vez más diversa y globalizada.

## 5. Conclusiones

Del presente trabajo, fruto de un proyecto de innovación formativa universitaria centrado en la formación inicial en educación emocional y educación inclusiva, se han revelado importantes implicaciones que ponemos de relieve de forma sintética a continuación:

- Necesidad de reforma curricular: los programas de formación docente deben ser revisados y actualizados para incluir componentes sólidos de educación emocional e inclusiva.
- Formación continua: la educación emocional y la inclusión son campos en constante evolución, por lo que es necesario proporcionar oportunidades de formación continua a los docentes en ejercicio.
- Colaboración interdisciplinaria: la implementación efectiva de estos enfoques requiere la colaboración entre docentes, profesionales de la psicología y la psicopedagogía, trabajadores sociales y otros profesionales de la educación.

- Evaluación y seguimiento: es crucial establecer mecanismos de evaluación para medir el impacto de estas iniciativas en el largo plazo y realizar ajustes y mejoras según las necesidades detectadas.

Los aprendizajes derivados del presente proyecto de innovación en este ámbito incluyen distintos elementos tales como el componente reflexivo de la formación, el poder del modelado o ejemplo, la necesidad de una perspectiva y/o enfoque holístico y el valor pedagógico de la comunidad.

En primer lugar, la importancia de la práctica reflexiva. Esto implica que los docentes deben ser animados a reflexionar constantemente sobre sus prácticas y cómo estas impactan en el desarrollo emocional y la inclusión de sus estudiantes.

En segundo lugar, el poder del modelado. Esto significa que el profesorado pueda demostrar y llevar a la práctica competencias emocionales y actitudes inclusivas, lo que tendrá un indudable impacto significativo y/o propositivo en sus estudiantes.

En tercer lugar, la necesidad de un enfoque holística. Esto hace referencia a la importancia de la educación emocional y la inclusión, que no deben ser abordados como temas aislados, sino plenamente integrados en todos los aspectos del currículo y la vida académica con naturalidad.

En cuarto lugar, el valor de la comunidad. Con esto queremos hacer un énfasis especial a la participación activa de los distintos agentes educativos; y es que el compromiso comunitario y su propio sentido pedagógico puede y debe generar impulsos inteligentes para el éxito constructivo de estas iniciativas que no pueden ser puntuales, sino tener un tratamiento constante y permanente fruto de una comprensión profunda de las necesidades personales y sociales de aprendizaje de nuestros estudiantes. Aquí entra en juego la necesidad de seguir apostando por la configuración de lazos emocionales y de construcción intersubjetiva de las identidades personales y colectivas viviéndose valores de paz, democracia, justicia, solidaridad y equidad.

En conclusión, la formación inicial en educación emocional y educación inclusiva es una necesidad urgente en el panorama educativo actual. Los proyectos de innovación en este campo no solo han demostrado la importancia de estos enfoques, sino que

también pueden proporcionar valiosas lecciones sobre cómo implementarlos de manera efectiva. Al invertir en la formación de docentes emocionalmente inteligentes y preparados para la inclusión educativa, estamos sentando las bases para una educación más equitativa, empática y efectiva. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes en su desarrollo académico y personal, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más justa, cohesionada y solidaria. El desafío ahora radica en traducir estos aprendizajes en políticas y prácticas educativas concretas que puedan ser implementadas a gran escala para la mejora de la formación de los futuros profesionales de la educación en la sociedad dinámica del siglo XXI.

## 6. Referencias

- Alvarez Molina, M. y Rodríguez Pech, J. (2023). Incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 358-376. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.021>
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa de aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- García-Martínez, I., Gavín-Chocano, Ó., Prieto, M. G. V. y Checa-Domene, L. (2024). Factores cognitivos y emocionales del neu-roaprendizaje según la percepción de futuros docentes de educación especial sobre su formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 119-134. <https://doi.org/10.6018/reifop.615811>
- García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E. y Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 631-649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1925700>
- Gutiérrez-Valerio, R., Guillén-Maestre, Y., Echavarría, M. C. O., Herre- ra, M. U. y Medina, M. Y. E. (2024). La aplicación de la Terapia Co-munitaria Integrativa como práctica inclusiva en la comunidad edu-cativa. *Journal of Science and Research*, 9(2), 18-38. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3083>

- Mora Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., Santander Trigo, S. y Gaeta González, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 53-77. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>
- Müller, N. M., Alarcón, M. S., Orrego, M. T. M., de Lérida Milicic, S. L., Avendaño, C. M., Marambio, C. T. y Jofré, R. R. (2024). Una propuesta de formación docente para la educación secundaria: Modelo VAS-Vínculos y Aprendizaje Socioemocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(1), 163-191. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.1.65>
- Rueda Carcelén, P. M. y Filella Guiu, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange* 1, 212-219. <http://dx.doi.org/10.21001/ie.2016.1.17>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social. Innovación docente y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 18(1), 233-248.
- Sánchez Serrano, J. M., Alba Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de educación*, 393, 321-352. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Tigrero, M. G. T. (2020). La formación integral de los estudiantes de básica media a través de la innovación desde el arte y la inteligencia emocional. *Perspectivas*, 5(18), 35-46. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.5.18.2020.35-46>
- Tolentino Quiñones, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. *Revista Educación*, 44(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40270>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>



# Programa piloto de inteligencia emocional para padres de estudiantes de secundaria

DESIRÉE SÁNCHEZ-CHIVA

MARTA CORRAL-MARTÍNEZ

Universidad Internacional de Valencia, España

ALBA MAGALLÓN SANZ

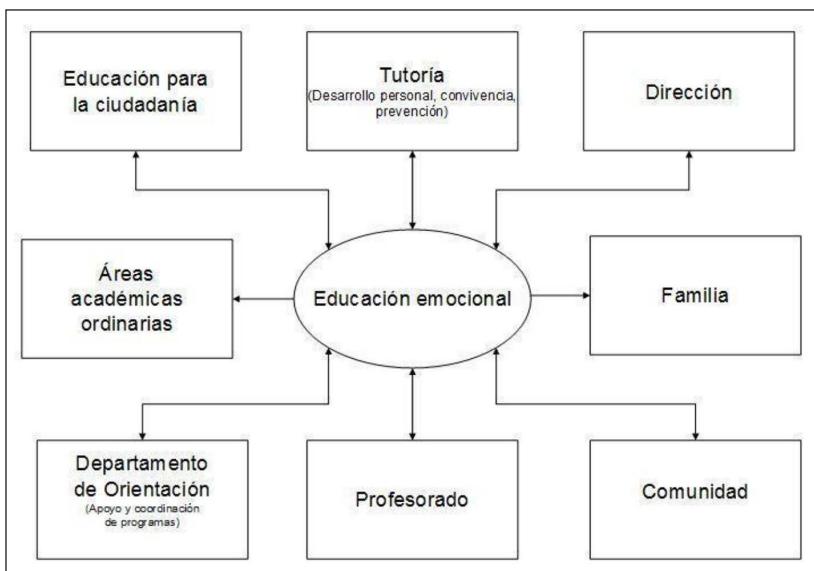
Universitat Jaume I, España

## 1. Introducción

En el momento actual, la sociedad se halla en constante evolución, lo que afecta sutilmente la forma en que las personas interactúan y se desenvuelven en su ambiente personal, educativo y laboral. Por ello, es importante aprender a gestionar las propias emociones y comprender las de los demás; dichas habilidades son clave y permiten un ajuste socioemocional efectivo en las personas (Salavera et al., 2022). El contexto familiar adquiere un papel crucial en los hijos/as, puesto que constituye el primer espacio donde se satisfacen las necesidades básicas, se recibe apoyo emocional y educativo y se fomentan habilidades sociales fundamentales para una interacción efectiva en diversos contextos (Bossus & Padilla-Carmona, 2023). Es fundamental ayudar a las familias a formarse en competencias sociales y emocionales para mantener mejores relaciones con sus hijos/as (Bisquerra & Pérez, 2012), como se puede ver en la figura 1.

La educación emocional en las familias no solo favorece el bienestar individual de los hijos/as, sino que también fortalece los lazos familiares y mejora la capacidad de resolución de con-

**Figura 1.** Sistema de Educación Emocional (Bisquerra, 2012)



flictos (Fernández-Berrocal et al., 2021). Varios estudios señalan que la implementación de estrategias de inteligencia emocional (IE) desde edades tempranas en el entorno familiar contribuye significativamente al desarrollo de competencias emocionales, facilitando la adaptación a los retos propios de una sociedad en constante evolución (Bossous y Padilla-Carmona, 2023; Murillo et al., 2020).

No solamente es importante formar a las familias cuando los hijos/as tienen edades tempranas, sino que es muy importante formarles en la etapa de la adolescencia, pues es un período crítico en el desarrollo de las personas que se caracteriza por profundos cambios biológicos, emocionales y sociales que afectan el bienestar psicológico tanto de los adolescentes como de sus padres. Como indica Beardslee et al. (2021), la gestión emocional adquiere un papel particularmente relevante en los adolescentes debido a los cambios propios de esta etapa, la búsqueda de identidad, el establecimiento de relaciones más complejas y el aumento en la toma de decisiones autónomas. Sin embargo, los desafíos emocionales no solo afectan a los adolescentes, sino también a sus padres, quienes deben ajustar sus prácticas de crianza para responder a las nuevas dinámicas familiares.

En este aspecto, la IE en los padres se presenta como un factor protector clave, pues les permite manejar sus propias emociones de forma efectiva, modelar conductas emocionales saludables y fomentar un entorno de apoyo emocional en el hogar (Murillo et al., 2020). Además, es importante promover la IE y la mejora de prácticas parentales efectivas durante todo proceso de crianza, aunque resultan particularmente importantes en la adolescencia, pues impactan positivamente en la manera de hacer frente a los factores de riesgo, como la escuela o el grupo de amistades (Fragoso y Juarez, 2019). Como indican Larraz et al. (2020), «la presencia de una base familiar sólida, unida a la percepción subjetiva de la satisfacción hacia la familia, favorece una gestión emocional más saludable y por consiguiente, unos comportamientos más adaptativos». Por ello, la formación de padres en programas de intervención en desarrollo emocional requiere de mayor atención.

Diferentes estudios muestran que programas creados para fortalecer la IE de los padres pueden tener un impacto en el bienestar emocional de los hijos/as adolescentes. Autores como Morales-Castillo et al. (2019) señalan que los programas que abordan aspectos regulatorios, comunicativos y emocionales entre los padres e hijos/as en la etapa adolescente muestran efectos significativos en cuanto a la reducción de conductas problemáticas y el consumo de sustancias. En esta línea, Zambrano y Rodríguez-Álava (2019) resaltan el papel de los padres con sus hijos/as adolescentes en cuanto al desarrollo de la inteligencia espiritual, pues es necesario fortalecer los entornos familiares para promover el autorrespeto y la autonomía. Por otra parte, Sigüenza Marín et al. (2019) aplicaron una intervención de tres meses en adolescentes, y aunque los resultados de esta intervención indicaron que no hubo mejoras en la IE ni en la empatía, los participantes valoraron positivamente la participación en el programa.

En general, la investigación sobre IE para padres hasta el momento no solamente ha mostrado que beneficia a los adolescentes, sino también a sus padres. De hecho, el programa de intervención en inteligencia emocional para padres desarrollado por Brackett (2021) demostró una reducción significativa en los niveles de estrés parental y una mejora en la capacidad de los padres para responder empáticamente a las necesidades emocionales de sus hijos/as. Igualmente, las competencias emocionales

parentales están estrechamente relacionadas con una mejor comunicación familiar y una disminución en los conflictos interpersonales durante la adolescencia.

Estudios recientes han explorado la efectividad de los programas de formación en IE en entornos digitales. Estas intervenciones, como las desarrolladas por Bossous y Padilla-Carmona (2023), han demostrado ser una alternativa viable para alcanzar a un mayor número de familias, superando barreras logísticas y ofreciendo herramientas prácticas para mejorar las relaciones familiares. Sin embargo, aunque estos resultados son prometedores, persisten desafíos metodológicos y prácticos en el diseño e implementación de programas que consideren las diferencias culturales, socioeconómicas y contextuales de las familias (Fernández-Berrocal et al., 2021).

A pesar de estos avances, la investigación sobre programas de IE para padres de adolescentes sigue siendo limitada. La adolescencia plantea desafíos únicos, como la búsqueda de autonomía y los cambios en las dinámicas familiares, que requieren enfoques específicos para fortalecer las competencias emocionales de los padres y, en consecuencia, optimizar el desarrollo socioemocional de sus hijos. Por lo tanto, resulta crucial continuar investigando cómo los programas de IE pueden adaptarse a las necesidades específicas de los padres de adolescentes, considerando las características únicas de esta etapa del desarrollo.

El presente estudio tiene como objetivo abordar esta necesidad, presentando un análisis integral sobre el diseño, implementación y resultados de un programa piloto de IE dirigido a madres y padres de alumnado de educación secundaria, «Conectando emociones», fundamentado en principios teóricos y evidencias recientes que destaca la importancia de la inteligencia emocional en la vida cotidiana.

## 2. Método / Experiencia

### 2.1. Participantes

Los participantes del presente estudio son un grupo de padres y madres de adolescentes que cursan educación secundaria, comprendidos en el rango de edad de 12 a 16 años. La muestra está

formada por un total de ocho participantes (N=8), las edades de estos oscilan entre los 40 y 58 años, con una media de 47 años y una desviación estándar de 7,05. En cuanto a la distribución por género, el 87,5 % de las participantes fueron mujeres y el 12,5 % hombres, lo que indica una superioridad femenina en la participación en el programa de intervención en IE.

Cabe destacar la importancia en la participación de estos padres y madres en el estudio, pues responde a su interés en mejorar sus habilidades emocionales y fomentar un ambiente familiar más armonioso, caracterizado por una comunicación efectiva y un alto grado de empatía. La diversidad en la edad de los participantes permitió obtener una visión más amplia sobre las diferencias individuales en la percepción y desarrollo de la inteligencia emocional dentro del entorno familiar.

## 2.2. Instrumentos

Para evaluar la percepción propia de la IE de los padres y madres se utilizó la escala Trait Meta Mood Scale -24 (TMMS-24), desarrollada por Extremera et al. (2004). Este instrumento ha sido ampliamente validado en diversos estudios y se ha demostrado su eficacia en la medición de la inteligencia emocional percibida en poblaciones adultas. La TMMS-24 consta de 24 ítems organizados en una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 equivale a «Nada de acuerdo» y 5 a «Totalmente de acuerdo». Esta escala evalúa tres dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional (a) atención, la capacidad de los individuos para darse cuenta y reconocer sus propias emociones en diferentes situaciones cotidianas; (b) claridad, evalúa la habilidad para percibir, identificar y comprender correctamente las emociones, tanto en sí mismos como en los demás, y (c) reparación, se relaciona con la capacidad para regular y gestionar eficazmente las emociones, promoviendo un bienestar psicológico adecuado y una mejor adaptación a los desafíos diarios.

El presente instrumento permite obtener una medida objetiva y fiable sobre cómo los participantes perciben su propia IE antes y después de la intervención. Esto facilita la comparación de los resultados y el análisis de posibles cambios en sus habilidades emocionales tras la implementación del seminario.

## 2.3. Descripción de la intervención

El programa «Conectando Emociones» se ha diseñado con el propósito de fortalecer la IE en los participantes mediante un enfoque estructurado en cuatro fases, con un total de seis sesiones de dos horas de duración cada una. La implementación del programa se aplicó en modalidad *online* utilizando la plataforma Meet para la impartición remota. A continuación, se describen las fases del programa:

- **Fase 1. Administración del pretest.**

Esta primera fase tiene como objetivo introducir a los participantes en el concepto de inteligencia emocional y en el modelo de las cuatro ramas propuesto por Salovey y Mayer (1990). Durante esta sesión, se aplicó el instrumento TMMS-24 con la finalidad de evaluar el autoconocimiento emocional antes de iniciar la formación.

- **Fase 2. Desarrollo del seminario.**

En esta etapa, se abordaron los aspectos teóricos y prácticos de la inteligencia emocional, así como herramientas para su aplicación. Los contenidos impartidos incluyeron la percepción y uso adecuado de las emociones, el autocontrol emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional, promoviendo el aprendizaje experiencial y la reflexión sobre la aplicación de estos conocimientos en la vida cotidiana.

- **Fase 3. Administración del postest.**

Esta fase tuvo como finalidad evaluar los avances en el autoconocimiento emocional de los participantes mediante la nueva aplicación del TMMS-24. Además, se brindaron herramientas prácticas para la regulación emocional en diferentes contextos. Se aplica de nuevo el instrumento TMMS-24 con la finalidad de evaluar el autoconocimiento emocional después de realizar la formación.

- **Fase 4. *Feedback* y seguimiento.**

Con el objetivo de reforzar el aprendizaje y fomentar la aplicación de las estrategias adquiridas, se realizó una sesión de *feedback* posterior al seminario. Durante esta fase, los participantes compartieron sus experiencias sobre la incorporación de lo aprendido en su vida diaria y plantearon dudas para su resolución.

### 2.3.1. Sesiones del programa

Cada sesión se enfocó en distintos aspectos clave de la inteligencia emocional, siguiendo una progresión lógica para facilitar el aprendizaje y la aplicación de los conceptos en la vida cotidiana.

1. **Bienvenida y pretest:** introducción a la inteligencia emocional y primera aplicación del TMMS-24.
2. **Percepción emocional:** identificación y reconocimiento de emociones propias y ajenas. El objetivo de esta sesión es conocer las emociones básicas y la percepción de emociones. Pase del cuestionario inicial.
3. **Uso y autocontrol emocional:** estrategias para la gestión emocional efectiva. En esta sesión las madres y padres aprenden a regular de forma correcta las emociones. Conocimiento de técnicas de autocontrol emocional.
4. **Comprensión emocional:** desarrollo de habilidades para interpretar y responder a las emociones. La finalidad de esta sesión es desarrollar la empatía y comprensión de las emociones propias y ajenas.
5. **Regulación emocional:** aplicación de herramientas para manejar estados emocionales.
6. **Despedida y postest:** reflexión sobre lo aprendido y segunda aplicación del TMMS-24.
7. **Feedback online:** evaluación de la aplicación de los conocimientos adquiridos en el ámbito personal y familiar.

El programa «Conectando Emociones» permitió a los participantes mejorar su autoconocimiento y habilidades emocionales, brindándoles herramientas prácticas para su vida cotidiana y favoreciendo una mayor comprensión de la inteligencia emocional en distintos contextos.

### 2.3.2. Diseño experimental

El análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo a través de pruebas estadísticas adecuadas para muestras pequeñas que garantizan la validez de los resultados y la interpretación objetiva del impacto del seminario en los participantes. El presente estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño experimental de tipo pretest-postest con el objetivo de evaluar el impacto de la intervención

en la percepción de la inteligencia emocional de las madres y padres con hijos adolescentes.

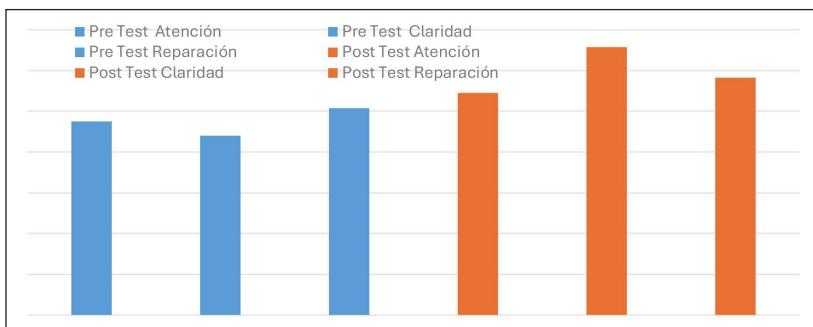
### 3. Resultados

Con la finalidad de averiguar si el seminario impartido ayuda al aprendizaje y mejora las habilidades en IE a las madres y padres con hijos en la edad secundaria, se llevó a cabo un diseño pretest y posttest. Tras la realización del seminario y la recogida de datos pretest y posttest, se ha llevado a cabo el análisis de los mismos. Los datos fueron analizados utilizando SPSS (versión 21.0).

Debido al reducido tamaño de la muestra ( $N=8$ ) y la imposibilidad de asumir normalidad en la distribución de los datos, se optó por el uso de análisis estadísticos no paramétricos en línea con las recomendaciones metodológicas de Berlanga y Rubio (2012). Por ello, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk a todas las variables de estudio para verificar que la distribución de datos cumplía con el criterio de normalidad estadística (valores de  $p$  de 0,200). La diferencia de las tres variables, atención, claridad y reparación en el pretest y el posttest, muestran valores superiores a 0,05.

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en la prueba TMMS-24. Como se puede ver en la figura 1, se compara la media de las dimensiones de atención, claridad y reparación antes y después de la intervención. Los resultados muestran que las madres y padres tras la in-

**Figura 2.** Comparación pre y post de las dimensiones del TMMS-24



tervención presentan mayor capacidad para darse cuenta y reconocer sus propias emociones en diferentes situaciones cotidianas, incluso perciben, identifican y comprenden correctamente las emociones, tanto en sí mismos como en los demás, y, finalmente, tienen mayor capacidad para regular y gestionar eficazmente las emociones, promoviendo un bienestar psicológico adecuado y una mejor adaptación a los desafíos diarios.

El análisis de las diferencias entre las puntuaciones obtenidas en el pretest y el postest para las dimensiones de inteligencia emocional se realizó mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, cuyos resultados se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1.** Comparación pretest y postest

Comparación	Z	Sig. (bilateral)
Pretest_atención - Postest_atención	-1,402	0,161
Pretest_claridad - Postest_claridad	-2,313	0,021*
Pretest_reparación - Postest_reparación	-2,201	0,028*

Nota: \* Valores significativos a un nivel de  $p < 0,05$

Los resultados indican que, si bien no se observaron diferencias significativas en la dimensión de atención, sí se encontraron mejoras significativas en las dimensiones de claridad ( $p = 0,021$ ) y reparación emocional ( $p = 0,028$ ), lo que sugiere que la intervención tuvo un efecto positivo en estas áreas específicas de la inteligencia emocional de las madres y padres que participaron.

Para complementar el análisis estadístico, se calculó el tamaño del efecto utilizando la **D de Cohen**, cuyos valores se presentan en la siguiente tabla 2:

**Tabla 2.** Tamaño del efecto

Comparación	D
Pretest_atención - Postest_atención	0,639
Pretest_claridad - Postest_claridad	1,000
Pretest_reparación- Postest_reparación	0,978

De acuerdo con los valores obtenidos, el tamaño del efecto fue moderado para la dimensión de atención ( $d = 0,639$ ) y alto

para las dimensiones de claridad ( $d = 1,000$ ) y reparación emocional ( $d = 0,978$ ). Estos resultados refuerzan la idea de que el seminario tuvo un impacto significativo en la percepción de la inteligencia emocional de los participantes, especialmente en su capacidad para comprender y regular sus emociones.

Concluyendo, los resultados del presente estudio piloto respaldan la eficacia del programa de IE para las madres y padres de adolescentes en el fortalecimiento de la IE de los padres y madres participantes, con mejoras especialmente notables en la claridad y regulación emocional.

## 4. Discusión

Los resultados muestran que el seminario mejora las competencias en IE, especialmente en claridad y reparación, en padres y madres de estudiantes de educación secundaria. Esto coincide con Platsidou y Tsirogiannidou (2016), quienes destacaron que programas similares favorecen la comunicación, satisfacción familiar y desarrollo de la inteligencia emocional. Los hallazgos de este estudio subrayan la importancia de la educación emocional en el entorno familiar. La mejora significativa en las dimensiones de claridad y reparación emocional sugiere que los participantes desarrollaron una mayor capacidad para comprender y regular sus emociones, lo cual es esencial para el bienestar personal y la convivencia armónica en el hogar. Estos resultados son consistentes con investigaciones recientes que destacan la influencia positiva de la inteligencia emocional en las relaciones familiares y el desarrollo socioemocional de los hijos (Campoverde-Zúñiga et al., 2023).

Sin embargo, la ausencia de cambios significativos en la dimensión de atención emocional indica la necesidad de enfoques más focalizados en este aspecto. La atención emocional es fundamental, ya que permite a los individuos reconocer y etiquetar adecuadamente sus emociones, facilitando una gestión emocional más efectiva. Estudios previos han demostrado que una atención emocional deficiente puede limitar la capacidad de las personas para manejar el estrés y resolver conflictos de manera constructiva (Harris et al., 2022).

Cabe destacar que, tras la impartición del programa, los participantes aseguraron que, desde que se llevó a cabo dicha forma-

ción, son más conscientes de sus propias emociones y de las emociones de quienes están a su alrededor.

## Limitaciones y aproximaciones futuras

Una de las principales limitaciones de este estudio es el tamaño reducido de la muestra ( $N=8$ ), lo que restringe la generalización de los resultados. Futuras investigaciones deberían considerar la inclusión de muestras más amplias y diversas para validar estos hallazgos y explorar posibles diferencias culturales o contextuales.

Otra limitación es la duración relativamente corta del seminario. El desarrollo de habilidades emocionales suele requerir tiempo y práctica constante. Por lo tanto, se sugiere que futuros programas extiendan la duración de las intervenciones y realicen seguimientos longitudinales para evaluar la persistencia de los efectos en el tiempo. La incorporación de metodologías didácticas innovadoras, como el uso de herramientas digitales y actividades interactivas, podría potenciar el compromiso y la participación de los padres en el proceso de aprendizaje (Ruiz-Aranda et al., 2012).

Además, sería beneficioso considerar la inclusión de componentes que aborden específicamente la atención emocional. Técnicas como la meditación *mindfulness* y ejercicios de autorreflexión han demostrado ser efectivas para mejorar la conciencia y atención emocional en diversos contextos (Durlak et al., 2011). Integrar estas prácticas en futuros seminarios podría fortalecer esta dimensión y, en consecuencia, mejorar la inteligencia emocional global de los participantes.

Finalmente, se recomienda explorar la implementación de programas de educación emocional que involucren a toda la unidad familiar, incluyendo a los hijos. La participación conjunta en actividades de aprendizaje emocional puede fomentar una comunicación más abierta y fortalecer los lazos familiares, creando un entorno propicio para el desarrollo emocional saludable de todos sus miembros (López Zafra et al., 2025).

En resumen, este estudio aporta evidencia sobre la eficacia de los seminarios de inteligencia emocional dirigidos a padres y madres, destacando mejoras en la comprensión y regulación emocional. No obstante, es crucial abordar las limitaciones mencionadas y considerar las sugerencias propuestas para optimizar

futuras intervenciones y promover el bienestar emocional en el entorno familiar.

## 5. Referencias

- Berlanga Silvente, V. y Rubio Hurtado, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16, 1-12. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Bossous, B. y Padilla-Carmona, T. (2023). Mejorando la inteligencia emocional de los/as niños a través de sus progenitores: evaluación de necesidades y diseño de un programa de intervención. *Revista Espacios*, 44(7), 56-68. <https://doi.org/10.48082/espacios-a23v44n07p05>
- Brackett, M. (2021). Permissão para sentir: como compreender nossas emoções e usá-las com sabedoria para viver com equilíbrio e bem-estar. Sextante.
- Campoverde-Zúñiga, N. E., Esteves-Fajardo, Z. I., Melgar-Ojeda K.A. y Peñalver-Higuera, M. J. (2023). Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de 4 años: Beneficios y prácticas innovadoras. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 87-104. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2609>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Meste, J.M., Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2). 209-228
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Cabello, R. (2021). *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. Actas de I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood

- Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fragoso Luzuriaga, R. y Juárez Flores, J. F (2019). Prácticas parentales e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria: un estudio correlacional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 1-12. <https://revista.infad.eu/index.php/IJDAEP/article/view/1371>
- Harris, J., Kruger, A. C. y Scott, E. (2022). "Sometimes I wish I was a girl, 'cause they do shit like cry": An exploration into Black boys' thinking about emotions. *Urban Education*, 57(2), 224-250. <https://doi.org/10.1177/0042085920933327>
- Larraz, N., Urbon, E. y Antoñanzas, J. L. (2020). La satisfacción con la familia y su relación con la agresividad y la inteligencia emocional en adolescentes. *Know and Share Psychology*, 1(4), 1-15. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4247>
- López Zafra, E., Pulido-Martos, M. y Augusto-Landa, J. M. (2025). *Inteligencia emocional y bienestar en el ámbito familiar*. Editorial Académica.
- Morales-Castillo, M., Aguirre-Dávila, E. y Durán-Urrea, L. (2019). Los contenidos de la formación parental y sus implicaciones en el comportamiento de los adolescentes: elementos desde una revisión. *Saúde e Sociedade*, 28(3), 224-238. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019181111>
- Murillo, A. L., Sánchez-Gómez, M. y Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional en familia: un programa formativo para padres e hijos de 3 a 6 años. *Know and Share Psychology*, 1(4), 61-75. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4339>
- Platsidou, M. y Tsirogiannidou, E. (2016). Enhancement of emotional intelligence, family communication, and family satisfaction via a parent educational program. *Journal of Adult Development*, 23(4), 245-253. <https://doi.org/10.1007/s10804-016-9240-y>
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2012). Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462-467. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003>
- Salavera, C., Usán, P., & Quilez-Robres, A. (2022). Exploring the Effect of Parental Styles on Social Skills: The Mediating Role of Affects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3295. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063295>

- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sigüenza-Marín, V. S., Carballido-Guisado, R., Pérez-Albéniz, A. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.iepi>
- Rosenbaum, G. M., Venkatraman, V., Steinberg, L. y Chein, J. M. (2021). Do adolescents always take more risks than adults? A within-subjects developmental study of context effects on decision making and processing. *PLOS ONE* 16(8): e0255102. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255102>
- Zambrano, C. E. y Rodríguez-Álava, L. A. (2019). El rol de los padres en la inteligencia espiritual de los adolescentes. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 4(8), 213-229. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i8.1056>

# La capacidad de reconocer emociones: el caso de niños y niñas chilenos de 3 y 4 años

MARÍA IRLANDA TERRAZA SALAZAR  
DOLORES CASQUERO ARJONA  
EDUARDO ELÓSEGUI BANDERA  
Universidad de Málaga, España

## 1. Introducción

La comprensión emocional en los niños y niñas, necesariamente, nos dirige a un conjunto de habilidades para entender las emociones propias y ajena, y que es importante promover en el desarrollo de los niños y niñas. Para la evaluación de este constructo fue construido el test de comprensión de emociones (TEC) (Harris et al, 2000) que evalúa la comprensión emocional en niños y niñas de 3 a 11 años mediante viñetas en las que se describen situaciones que demandan comprensión de las emociones, organizadas de forma jerárquica desde las más simples a las más complejas. Esta organización jerárquica se traduce en tres dimensiones: externa, mentalista y reflexiva. Podemos definir comprensión emocional, citando a Sarmento (2021), como la capacidad que tenemos para entender nuestro mundo emocional y el alcance que este tiene en nuestras relaciones con las demás personas.

## 2. Método / Experiencia

Esta investigación parte de un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), no experimental, descriptivo, de corte transversal,

sobre la población infantil de 3 y 4 años que asisten a los jardines infantiles de la JUNJI en la región metropolitana de Santiago, Chile, con un diseño AB de medidas independientes para la comprobación de los factores considerados (edad, género, comuna y provincia de ubicación de los jardines infantiles).

## 2.1. Procedimiento y muestra

A través de la JUNJI, se invita a participar en esta investigación a los jardines infantiles de las comunas de la región metropolitana de Santiago, Chile.

El número total de participantes en la investigación portadores de datos han sido 160, de los cuales 94 tenían 3 años y 66 tenían 4 años y, en relación con el género, los niños han sido 79 y las niñas 81. Se obtuvieron los correspondientes consentimientos Informados por parte de los padres.

## 2.2. Instrumento

El test de comprensión emocional (*Test of Emotion Comprehension*) fue elaborado por Pons y Harris en 2003. En este test, las emociones están organizadas en forma jerárquica partiendo de las emociones más simples avanzando hasta las de más complejidad. Esta organización jerárquica se traduce en tres dimensiones:

- **Externa**, donde se encuentran los componentes más básicos como son identificación (comprensión de emociones basada en la expresión facial), causalidad (comprensión de las causas externas que provocan las emociones) y deseos (comprensión de las emociones basadas en el deseo).
- **Mentalista**, donde están los componentes de creencias (comprensión de las emociones basadas en creencias), de recuerdo (comprensión de la influencia de un recuerdo en un estado emocional presente) y regulación emocional (comprensión de la posibilidad de controlar una emoción experimentada).
- **Reflexiva**, que comprende los componentes más complejos de la comprensión emocional: de control de expresiones (comprensión de la posibilidad de esconder un estado emocional), ambivalencia emocional (comprensión de emocio-

nes mixtas) y moralidad (comprensión de emociones basadas en criterios morales).

Por cada uno de estos componentes, se presentan al niño una serie de dibujos con expresiones faciales simples con los cuatro estados emocionales posibles (normal, triste, contento, enojado), y se le pide que señale la más apropiada a la pregunta que se le hace o a la historia que se le cuente (atribución emocional). Estos dibujos tienen un orden en el cual representan las emociones desde las más simples a las de mayor complejidad.

Los componentes I y II (**identificación y causalidad**) constan de cinco ítems donde se puntúa con 1 la respuesta acertada y con 0 la respuesta no acertada. Por tanto, el rango de respuesta va desde 0 a 5.

El componente III (**deseo**) consta de cuatro ítems, donde se puntúa con 1 la respuesta acertada y con 0 la respuesta no acertada. Por tanto, el rango de respuesta va desde 0 a 4.

Los componentes IV-V-VI-VII y VIII (**creencias, recuerdos, regulación, control y ambivalencia**) constan de un solo ítem, donde se puntúa con 1 la respuesta correcta y con 0 la respuesta no correcta.

El Componente IX (**moralidad**) consta de dos ítems, donde se puntúa con 1 la respuesta acertada y con 0 la respuesta no acertada. Por tanto, el rango de respuesta va desde 0 a 2.

### 2.3. Análisis de datos

El procesamiento de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS v.25 (IBM, 2017). Se efectuaron los cálculos estadísticos descriptivos de la muestra empleándose el estadístico de contraste Chi-cuadrado de Pearson; además, se llevaron a cabo las pruebas de contrastes de medias paramétricas y no paramétricas en aquellos casos en que no se cumplía el principio de homocedasticidad mediante la prueba t de Student o mediante la prueba U de Mann-Whitney, obteniéndose los respectivos estadísticos descriptivos y de contraste.

### 3. Resultados

En la tabla 1 se puede apreciar el número de respuestas correctas por cada componente, así como por cada dimensión. En el primer componente no se ha dado el caso de respuestas incorrectas en el ítem 1. El número de participantes que responden acertadamente a cada ítem está reflejado, en el caso de los componentes de la dimensión externa, debajo de las celdas que identifican los ítems del componente (1, 2, 3 4 y 5), y las respuestas erróneas se anotan en las celdas identificadas como «0» en todos los componentes.

**Tabla 1.** Distribución de frecuencia de las respuestas correctas en cada uno de los ítems del TEC por dimensión y componente

COMPONENTES EMOCIONALES																		
EXTERNA	I.- Identifica							II.- Causalidad							III.- Deseo			
	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4		
	2	6	8	29	115	15	10	17	46	44	28	42	15	18	22	63		
160							145							118				
MENTA-LISTA	IV.- Creencias				V.- Recuerdos				VI.- Regulación									
	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1		
	126	34	76	84	126	34	34	84	126	34	126	34	126	34	126	34		
REFLEXIVA	VII.- Control				VIII.- Ambivalencia				IX.- Moralidad									
	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1		
	137	22	159	1	137	22	159	1	159	1	159	0	159	0	159	1		
22				1				1				1						

Nota: las filas resaltadas con negritas corresponden al número de ítems acertados y en cursiva las frecuencias de los niños y niñas que responden

Atendiendo a las diferencias en las dimensiones del TEC, los participantes alcanzan con mayor claridad a entender las emociones relacionadas con el componente externo con un rango entre 118, que corresponde al componente deseo, y 160, correspondiente al componente identificación, mientras que el com-

ponente mentalista lo alcanza un número de participantes entre 84 (recuerdos) y 34 (creencias y regulación), y el componente reflexivo solo llegan 22 de los participantes en el componente control y 1 a los componentes ambivalencia y moralidad. Estas frecuencias tan bajas son explicadas fundamentalmente por la edad de desarrollo evolutivo/emocional de los participantes, tal y como indican algunos autores (Sarmento, 2021).

### 3.1. Edad

Si tenemos en cuenta la edad de los participantes, su distribución es de N=94 para los participantes de 3 años y N=66 para los participantes de 4 años. Sus distribuciones se reflejan en las tablas 2 y 3.

**Tabla 2.** Distribución de frecuencia para la muestra de 3 años, de las respuestas correctas por dimensión y componentes del TEC

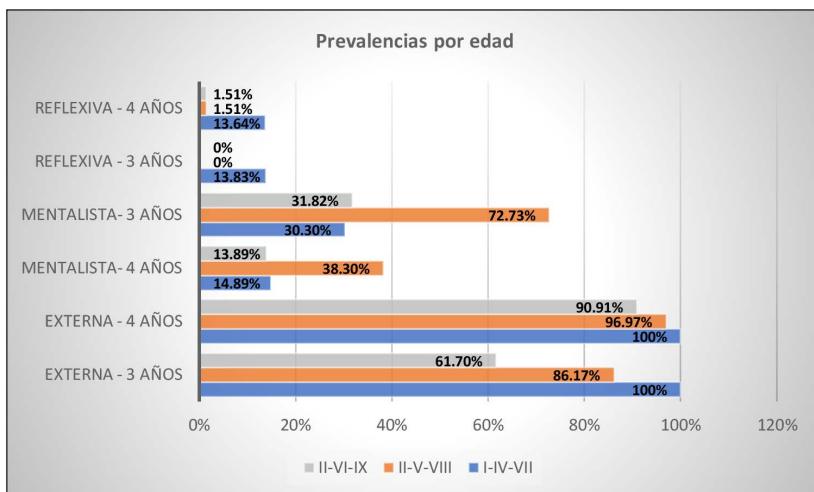
COMPONENTES EMOCIONALES 3 AÑOS																	
EXTERNA	I.- Identifica						II.- Causalidad						III.- Deseo				
	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	
	2	4	7	23	58	13	8	15	27	19	12	36	13	5	13	27	
	94						81						58				
MENTA-LISTA	IV.- Creencias						V.- Recuerdos						VI.- Regulación				
	0	1				0				1			0		1		
	80		14			58		36		36		81		13			
	14						36						13				
REFLEXIVA	VII.- Control						VIII.- Ambivalencia						IX.- Moralidad				
	0	1				0				1			0	1	2		
	80		13			94		0		94		0		1			
	13						0						0				

**Tabla 3.** Distribución de frecuencia para la muestra de 4 años, de las respuestas correctas por dimensión y componentes del TEC

COMPONENTES EMOCIONALES 4 AÑOS																		
EXTERNA	I.- Identifica						II.- Causalidad						III.- Deseo					
	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4		
	0	2	1	6	57	2	2	2	19	25	16	6	2	13	9	36		
66						64						60						
MENTA-LISTA	IV.- Creencias			V.- Recuerdos			VI.- Regulación											
	0		1		0		1		1		0		0		1			
	46		20		18		48		48		45		21					
20			48			21												
REFLEXIVA	VII.- Control			VIII.- Ambivalencia			IX.- Moralidad											
	0		1		0		1		1		0		1		2			
	57		9		65		1		1		65		0		1			
9			1			1												

La prevalencia de respuestas para los participantes de 3 años, en la dimensión externa, va desde un 100 % en el componente de identificación de emociones a un 90,1 % en el componente de comprensión de las emociones basadas en el deseo; esto es, casi todos los niños de 4 años completan la comprensión de emociones relacionadas con la dimensión externa del TEC. Baja esta proporción en la dimensión mentalista, que está en un rango del 38,3 % para el componente de recuerdo hasta un 13,8 % en el componente de regulación, y, por último, en la dimensión reflexiva se mueve desde un 13,8 % en el componente control a un 0 % en el resto de componentes de esta dimensión.

**Figura 1.** Prevalencias comparativas por edad de las dimensiones del TEC



Si comparamos los niveles de respuesta de 3 años con los de 4 años (ver figura 1), según lo reflejado en la tabla 2, tenemos que la dimensión externa va desde un 100 % en el componente de identificación de emociones a un 61,7 % en el componente de comprensión de las emociones basadas en el deseo. Esta proporción en la dimensión mentalista se encuentra igualmente en niveles superiores en esta edad de 4 años, y va de un rango del 72,7 % para el componente de recuerdo hasta un 30,3 % en el componente de regulación. En la dimensión reflexiva se mueve desde un 13,6 % en el componente control a un 1,5 % en el resto de los componentes de esta dimensión.

### 3.2. Género

Con relación al género de los participantes, su distribución es de N=79 para los niños y N=81 para las niñas. Las distribuciones de frecuencias de las dimensiones se reflejan en la tabla 4 y las distribuciones de frecuencias de los componentes se reflejan en la tabla 5.

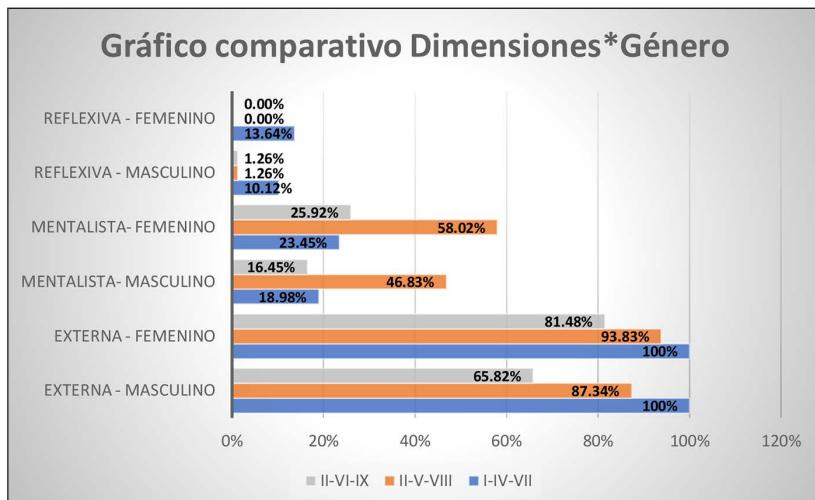
**Tabla 4.** Distribución de frecuencia para la muestra de género masculino, de las respuestas correctas por dimensión y componentes del TEC

COMPONENTES EMOCIONALES EN NIÑOS																										
EXTERNA	I.- Identifica					II.- Causalidad					III.- Deseo															
	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4										
	0	3	4	13	59	10	5	10	18	18	18	27	9	4	10	29										
79					69					52																
MENTA-LISTA	IV.- Creencias					V.- Recuerdos					VI.- Regulación															
	0	1		0		1		0		1		0		1												
	64	15		42		37		66		13																
15					37					13																
REFLEXIVA	VII.- Control					VIII.- Ambivalencia					IX.- Moralidad															
	0	1		0		1		0		1		0		1												
	70	8		78		1		78		0		1		1												
8					1					1																

**Tabla 5.** Distribución de frecuencia para la muestra de género femenino, de las respuestas correctas por dimensión y componentes del TEC

COMPONENTES EMOCIONALES EN NIÑAS																										
EXTERNA	I.- Identifica					II.- Causalidad					III.- Deseo															
	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4										
	2	3	4	16	56	5	5	7	28	26	10	15	6	14	12	34										
81					76					66																
MENTA-LISTA	IV.- Creencias					V.- Recuerdos					VI.- Regulación															
	0	1		0		1		0		1		0		1												
	62	19		34		47		60		21																
19					47					21																
REFLEXIVA	VII.- Control					VIII.- Ambivalencia					IX.- Moralidad															
	0	1		0		1		0		1		0		1												
	67	14		81		0		81		0		81		0												
14					0					0																

**Figura 2.** Gráfica de las prevalencias comparativas por género de las dimensiones del TEC



La prevalencia de respuestas para los participantes de género masculino en la dimensión externa va desde un 100% en el componente de identificación de emociones a un 65,8% en el componente de comprensión de las emociones basadas en el deseo; esto es, la comprensión de emociones relacionadas con la dimensión externa del TEC va disminuyendo paulatinamente según su dificultad comprensiva. Bajan estas proporciones en la dimensión mentalista de forma llamativa, desde un rango del 46,83% para el componente de recuerdo hasta un 16,45% en el componente de regulación. Por último, en la dimensión reflexiva se mueve desde un 10,12% en el componente control a un 1,26% en el resto de los componentes de esta dimensión.

Si comparamos los niveles de respuesta de las niñas con los de los niños (ver figura 2), tenemos que en la dimensión externa va desde un 100% en el componente de identificación de emociones a un 81,48% en el componente de comprensión de las emociones basadas en el deseo. Esta proporción en la dimensión mentalista se encuentra igualmente en niveles superiores en los participantes de género femenino, y va en un rango del 58,02% para el componente de recuerdo hasta un 23,46% en el componente de creencia. En la dimensión reflexiva se mueve desde un

17,28 % en el componente control, pero, en cambio, es 0 en el resto de los componentes de esta dimensión.

Para el estudio de las diferencias de las dimensiones (VD) y edad (VI), así como de los componentes (VD) y el género (VI), tomando las puntuaciones directas, hacemos las pruebas de contrastes de media paramétricas y no paramétricas en los casos de no cumplimiento del principio de homocedasticidad mediante la prueba t de Student o mediante la prueba U de Mann-Whitney, obteniéndose los estadísticos descriptivos y de contrastes descriptos en la tabla 6 y la tabla 7.

**Tabla 6.** Prueba de contrastes para la igualdad de medias de los componentes del TEC según el género

		GENERO	N	Media	DT	Prueba	gl	p
EXTERNA	Identifica	Masculino	79	4,620	0,75	t= 0,0938	158	0,350
		Femenino	81	4,493	0,93			
	Causalidad	Masculino	79	3,050	1,64	U=3167,50		0,911
		Femenino	81	3,172	0,30			
	Deseo	Masculino	79	2,063	1,76	U=2742,50		0,103
		Femenino	81	2,543	1,54			
MENTALISTA	Creencia	Masculino	79	0,189	0,39	t= -0,688	158	0,493
		Femenino	81	0,234	0,42			
	Recuerdos	Masculino	79	0,468	0,50	t= -1,417	158	0,158
		Femenino	81	0,580	0,49			
	Regulación	Masculino	79	0,164	0,37	U=2896,50		0,144
		Femenino	81	0,259	0,44			
REFLEXIVA	Control	Masculino	79	0,102	0,30	U=2937,00		0,201
		Femenino	81	0,172	0,38			
	Ambivalencia	Masculino	79	0,127	0,11	U=3159,00		0,311
		Femenino	81	0,000	0,00			
	Moralidad	Masculino	79	0,025	0,22	U=3159,00		0,311
		Femenino	81	0,000	0,00			

Si el análisis lo hacemos de los componentes (ver tabla 7), y siguiendo con lo expuesto en el párrafo anterior, en ninguno de los componentes encontramos diferencias estadísticamente significativas según el género de los participantes.

**Tabla 7.** Pruebas de contrastes para la igualdad de medias de las dimensiones del TEC según el género

DIMENSIÓN	GÉNERO	N	Media	DT	Prueba	gl	P
EXTERNA	Masculino	79	9,734	3,52	$t= -0,877$	158	0,382
	Femenino	81	10,209	3,33			
MENTALISTA	Masculino	79	0,822	0,91	$t= -1,670$	158	0,097
	Femenino	81	1,074	0,98			
REFLEXIVA	Masculino	79	0,354	0,55	$t= -0,040$	158	0,968
	Femenino	81	0,358	0,57			

### 3.3. Procedencia: jardín infantil, comuna, provincia

Si tenemos en cuenta la comuna donde se encuentra ubicado el jardín infantil, los niveles de respuesta de los niños y niñas por comuna en las dimensiones del TEC se detallan en la tabla 8.

**Tabla 8.** Distribución de frecuencia de las dimensiones del TEC según la comuna

		Externa	Mentalista	Reflexiva
COMUNA	Cerro Navia	5	4	1
	Conchalí	8	4	3
	El Bosque	8	7	4
	Estación Central	10	4	1
	Huechuraba	9	5	2
	La Granja	2	2	0
	La Pintana	10	9	6
	Lo Espejo	7	2	2
	Lo Prado	14	9	8
	Macul	9	1	1
	Maipú	4	1	2
	Ñuñoa	15	12	5
	Pedro Aguirre Cerda	3	2	0
	Peñalolén	8	6	2
	Pudahuel	4	1	0
	Puente Alto	5	2	1
	Quilicura	7	7	4
	Recoleta	10	3	2
	Renca	6	4	1
	San Bernardo	5	2	3
	San Ramon	9	6	2
	Vitacura	2	0	0
Total		160	93	50

**Tabla 9.** Distribución de frecuencia de las dimensiones del TEC según la provincia

		Externa	Mentalista	Reflexiva
PROVINCIA	Centro	17	7	3
	Cordillera	26	19	9
	Norte	40	23	12
	Oriente	34	19	8
	Poniente	23	14	9
	Sur	20	11	9
Total		160	93	50

No se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la distribución de las distintas dimensiones con relación a la provincia donde se ubica el jardín infantil.

#### 4. Discusión

Hoy en día, debido a los avances socioeconómicos, son cada vez más los hogares en los cuales los padres salen a trabajar, lo que implica que necesitarán de apoyo para la atención y cuidado de sus hijos y, por consecuencia, estos deben, en muchos casos, ingresar más tempranamente a sala cuna y/o a un jardín infantil, siendo en estos espacios de socialización en los cuales se evidenciarán o podría detectarse algunas dificultades o alteraciones en el desarrollo, sobre todo cuando se trata de niños con necesidades educativas especiales.

En coherencia con lo anteriormente señalado, Fonagy (1999) menciona la necesidad de que la sociedad acepte e internalice que la preservación de la salud infantil es la llave para la preventión de muchos de los trastornos psicoemocionales de la población a lo largo de toda la vida. Al igual que todos los niños y niñas, aquellos que padecen o presentan riesgo de padecer alguna dificultad en su desarrollo irán en el tiempo construyendo su identidad, conformando su personalidad a partir de las propias experiencias y de todo aquello que les proporcione el entorno.

Alcanzar el mayor conocimiento en torno al desarrollo emocional infantil será un factor determinante en la promoción de

políticas públicas, a la vez que un elemento favorecedor en el diseño de planes de trabajo en el ámbito de la educación preescolar, llevando a la comprensión de la necesidad de apoyar y fortalecer la formación de los profesionales que trabajan con niños y niñas en la etapa preescolar.

## 5. Conclusiones

En un porcentaje muy elevado comprenden las emociones básicas: las identifican, comprenden sus causas y también las emociones basadas en el deseo, aunque hay mucha variabilidad en el reconocimiento de emociones de cada componente. Su ratio va bajando a medida que las emociones se relacionan con componentes de creencias, de recuerdos y de regulación de sus emociones, y el número de niños y niñas que identifican este tipo de emociones son menos que aquellos que no la identifican.

Estas frecuencias tan bajas, sobre todo en la dimensión reflexiva, son explicadas fundamentalmente por la edad de desarrollo evolutivo/emocional de los niños y niñas, y debe entenderse como una pirámide donde la base la componen la comprensión de emociones más básicas (identificar) y la cúspide la comprensión de emociones morales. Se producen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones externa y reflexiva en relación con la edad y entre todos sus componentes, aunque no hay diferencias significativas en función del género. Igualmente, no se encuentran diferencias según la provincia, comuna y jardín infantil de los niños y niñas.

Finalmente, los resultados de esta investigación pueden constituirse en fuente de inspiración para otros profesionales que trabajan con niños y niñas, favoreciendo y fomentando, de esta forma, un trabajo desde la inter y transdisciplinariedad.

## 6. Referencias

- Angulo, L., Guerra V. M. y Blanco, Y. (2018). Adaptación y Validación del Test of Emotion Comprehension en escolares cubanos. *Acción Psicológica*, 15(1), 57-70. <https://doi.org/10.5944/ap.15.1.21236>

- Fonagy, P. (1999) Persistencias transgeneracionales del apego: Una nueva teoría. *Aperturas Psicoanalíticas*, 3. <https://aperturas.org/articulo.php?articulo=0000086>
- Harris, P.L., de Rosnay, M., Pons, M. (2000). Understanding emotion. *Handbook of Emotion vol 2.* 281-292
- Pons, F., & Harris, P. (2003). *Approches transversales et longitudinales du développement de la compréhension des émotions.* Woodhead Publishing Limited.
- Pons, F., Harris, P. L. y de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Sarmento Henrique, R. (2021). El desarrollo de la comprensión emocional, la teoría de la mente y el papel mediador del lenguaje: un estudio longitudinal en preescolares (Tesis). Respositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://hdl.handle.net/20.500.14468/20871>



# La teoría de la subjetividad en una aproximación histórico-cultural: conceptos centrales e implicaciones para pensar el desarrollo humano<sup>1</sup>

DANIEL MAGALHÃES GOULART  
Universidad de Brasilia, Brasil

## 1. Introducción

Este capítulo tiene como objetivo presentar de forma introductoria la teoría de la subjetividad en una aproximación histórico-cultural, enfatizando sus implicaciones para pensar el desarrollo humano. Este referente constituye una producción científica latinoamericana relevante para la comprensión del funcionamiento psicológico humano complejo en las condiciones de la cultura, con un aporte significativo para las prácticas en inclusión educativa y, de manera general, a la investigación y la práctica profesional en diversos campos, como la educación, la salud humana, el desarrollo psicológico, la psicoterapia, la psicología social y comunitaria (Goulart et al., 2020; Mitjáns Martínez, 2021).

Su autor, Fernando González Rey, nació en La Habana, Cuba, en 1949, y falleció en Brasil, en 2019, donde pasó los últimos 24 años de su vida. González Rey es uno de los autores latinoamericanos con mayor aporte a la psicología tanto en la región como a nivel internacional (Rossato et al., 2021). Su legado académico abarca treinta libros, diez libros editados o coeditados, noventa

1. Este capítulo está vinculado al proyecto de investigación «Subjetividad, educación y salud: el desarrollo subjetivo en foco», que cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) por medio de una beca de productividad 2.

y cuatro capítulos de libros y ciento treinta y dos artículos científicos publicados en cinco idiomas: español, portugués, inglés, ruso y francés (Mitjáns Martínez, 2021).

Una periodización de la obra de González Rey fue definida por Mitjáns Martínez (2021): (1) el momento de la personalidad (desde 1973 hasta 1997), en que el concepto de personalidad desde un enfoque histórico-cultural es su aporte central, y (2) el momento de la teoría de la subjetividad y la epistemología cualitativa (desde 1997 hasta sus últimas publicaciones póstumas en 2023), en que el tema de la subjetividad es central. En este segundo momento también se definió la epistemología cualitativa junto con sus implicaciones metodológicas.

Sus trabajos científicos de la década de los años 1970 y 1980 ya expresaban, por una parte, una crítica a la psicología fragmentada dominante dividida de acuerdo con campos específicos de aplicación, pero con poca capacidad de articulación y de considerar los complejos sistemas psíquicos. Por otro lado, ya expresaban su interés por una perspectiva histórico-cultural e integradora de la personalidad, tema que fue su foco teórico hasta mediados de la década de los años 90 (Mitjáns Martínez, 2021; Goulart et al., 2020). En este período, concluye su Doctorado en Psicología en el Instituto de Psicología General y Pedagógica de Moscú y obtiene el título de doctor en Ciencias en 1987 en el Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias de la Unión Soviética. Como sus principales influencias se destacan el humanismo de Gordon Allport y la psicología histórico-cultural, sobre todo, Lev. Vygotsky, L. Bozhovich y B. Lomov.

Algunos de sus libros de este primer momento son:

- *Motivación moral en adolescentes y jóvenes* (González Rey, 1983a);
- *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes* (González Rey, 1983b);
- *La personalidad: su educación y desarrollo* (González Rey y Mitjáns Martínez, 1989);
- *Personalidad, salud y modo de vida* (González Rey, 1993);
- *Comunicación, personalidad y desarrollo* (González Rey, 1995).

Este primer momento de su obra marca su participación activa y creativa en el marco del movimiento de la psicología social crítica latinoamericana. Su intenso intercambio con autores

como Ignacio Martín-Baró, Maritza Montero, José Miguel Salazar, Bernardo Jiménez y Silvia Lane, que criticaban el énfasis reproductivo de la psicología en América Latina y buscaban avanzar en una psicología comprometida con los problemas específicos del continente, fue sumamente importante en este momento de su producción intelectual (Goulart et al., 2020). Como reconocimiento de su significativa contribución a la psicología, en 1991, González Rey recibió el Premio Interamericano de Psicología.

El libro *Epistemología Cualitativa y Subjetividad* (González Rey, 1997) marca un giro del foco en la personalidad hacia el foco en la subjetividad, comenzando un nuevo momento de su obra que se desarrolla hasta el final de su vida. El autor enfatizó las consecuencias de sus trabajos anteriores para el desarrollo de un sistema teórico, con sus respectivos fundamentos epistemológicos y metodológicos. En el segundo momento de su obra, González Rey amplió sus colaboraciones como profesor visitante en numerosas instituciones de distintas partes del mundo como Argentina, Australia, Brasil, Chile, Cuba, España, Francia, México y Puerto Rico.

Además, en las últimas dos décadas de su vida, González Rey se dedicó a ampliar sus publicaciones y colaboraciones en inglés. Un ejemplo de este proceso es que él fue uno de los editores fundadores de la serie Springer titulada *Perspectives in Cultural-Historical Research*. Dentro de esta serie, coeditó tres libros (Fleer et al., 2017; González Rey et al., 2019; Fleer et al. 2020) y se publicó un *Festschrift* en honor a su legado (Goulart et al., 2021) con contribuciones de varios autores reconocidos internacionalmente. En un marco internacional, el reconocimiento público de sus contribuciones a la psicología histórico-cultural llevó al Comité Ejecutivo de la International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR) a otorgarle póstumamente la Medalla ISCAR en 2021.

Estos son algunos libros que representan este segundo momento de su obra:

- *Sujeto y Subjetividad: Una Aproximación Histórico-Cultural* (González Rey, 2002);
- *Investigación cualitativa y subjetividad* (González Rey, 2007);
- *Psicoterapia, subjetividad y posmodernidad* (González Rey, 2009);

- *El Pensamiento de Vigotsky: Contradicciones, Desdoblamientos y Desarrollo* (González Rey, 2011a);
- *El sujeto y la subjetividad en la psicología social* (González Rey, 2011b)
- *Psicologia, aprendizagem e educação escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica* (Mitjáns Martínez y González Rey, 2017)
- *Subjetividad: teoría, epistemología y método* (González Rey y Mitjáns Martínez, 2021).

## 2. Discusión

Los conceptos principales de la teoría de la subjetividad son subjetividad (individual y social), sentidos subjetivos, configuraciones subjetivas, agente y sujeto. Este sistema teórico «está enfocado a generar inteligibilidad respecto de la complejidad de los procesos humanos en condiciones culturales, con una definición ontológica específica» (Mitjáns Martínez, 2021, p. 25).

González Rey y Mitjáns Martínez afirman:

La subjetividad ... se define ontológicamente por un nuevo fenómeno humano cualitativo que surge como resultado de la unidad entre procesos simbólicos y emociones, formando unidades cualitativas dinámicas de diferentes complejidades: sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas. Estos se encuentran estrechamente entrelazados, formando un sistema cuya principal característica es el constante entrelazamiento de dinámicas sociales e individuales, configuradas recíprocamente en las producciones subjetivas de ambos niveles, dando lugar a conceptos de subjetividades sociales e individuales estrechamente interrelacionados. (González Rey y Mitjáns Martínez, 2020, p. 51)

Este concepto de subjetividad define la naturaleza cualitativa del fenómeno en cuestión: la unidad simbólico-emocional, representada por el concepto de sentido subjetivo. Los sentidos subjetivos no surgen como unidades aisladas, sino como flujos que se organizan de manera articulada con procesos significativos que adquieren una relativa estabilidad a lo largo del tiempo para un individuo o un grupo social en configuraciones subjeti-

vas (González Rey y Mitjáns Martínez, 2017a). En este sentido, las configuraciones subjetivas son «organizaciones relativamente estables de sentidos subjetivos relacionados con un determinado acontecimiento, actividad o producción social» (González Rey, 2009a, p. 218). Son organizaciones autorreguladas que, al constituirse, operan en la generación de sentidos subjetivos.

Las configuraciones subjetivas no son entidades estáticas, sino formaciones subjetivas dinámicas y vivas que se organizan en funciones y acciones humanas a medida que las iniciativas y los recorridos que emprenden los grupos e individuos, en tanto agentes o sujetos, culminan en la producción de nuevos sentidos subjetivos que pueden llevar a transformaciones en dichas configuraciones (González Rey, 2002). Los conceptos de sujeto y agente permiten generar inteligibilidad sobre la participación activa que los individuos y los grupos sociales toman durante sus acciones, las cuales tienen implicaciones que van más allá de su control y conciencia (González Rey y Mitjáns Martínez, 2021).

La condición de agente emerge cuando un individuo o un grupo social se posiciona activamente en el flujo de los acontecimientos en el campo actual de sus experiencias, tomando decisiones, reaccionando ante aquello con lo que está de acuerdo o no, culminando en un rol activo en la participación de un proceso social en curso (González Rey y Mitjáns Martínez, 2021). La condición de sujeto representa un paso más allá:

el concepto de sujeto representa a aquel que forja su propio camino de subjetivación, que trasciende el espacio social normativo dentro del cual tienen lugar sus experiencias, ejerciendo opciones creativas durante su transcurso, que pueden o no expresarse en la acción. (González Rey y Mitjáns Martínez, 2017a, p. 73)

Por su proceso y plasticidad en sus formas de organización, así como por la incorporación de la dimensión simbólica en su definición, la subjetividad nos permite trascender el enfoque de la dimensión individual para explicar también cómo diversos grupos sociales, como la familia, las comunidades o las instituciones educativas, funcionan como subjetividades sociales (González Rey, 2011a). Desde esta perspectiva, la subjetividad no se concibe como una adaptación, un epifenómeno del entorno, ni como algo determinado por alguna dimensión externa al indivi-

duo. La subjetividad es una producción, un sistema generativo y motivacional, que caracteriza la calidad de las experiencias vividas ya sea a nivel individual o social (González Rey y Mitjáns Martínez, 2020).

La subjetividad se integra en dos niveles diferentes: subjetividad individual y subjetividad social. Estos conceptos interrelacionados hacen visible el entrelazamiento constante entre las esferas social e individual. La subjetividad individual genera inteligibilidad sobre las formas y procesos de las producciones subjetivas de los individuos, que pueden reproducir, confrontar y generar alternativas a los espacios subjetivos sociales en los que participan (González Rey, 2002). En esta dimensión se organiza cada historia singular de los individuos. Por otro lado, la subjetividad social significa «la red compleja de configuraciones sociales subjetivas en las que se desarrolla todo el funcionamiento social» (González Rey, 2015, p. 13). Es importante destacar que la subjetividad individual y social se articulan entre sí, de tal manera que una dimensión es parte de la otra sin espacio para ninguna comprensión determinista sobre la dinámica individual y social (González Rey y Mitjáns Martínez, 2017a).

Desde esta perspectiva, pensando, por ejemplo, en contextos de prácticas de inclusión educativa, el otro adquiere importancia para el desarrollo no solo por el apoyo instrumental que ofrece o por el juego estímulo-respuesta a nivel conductual y de acción, sino, fundamentalmente, porque el otro aparece como un momento de producción subjetiva en el que las emociones emergen en una unidad con la producción simbólica de la cultura (González Rey, 2004). Esta producción simbólico-emocional pasa a formar parte del universo de fantasías, imaginaciones, recursos y distintas formas de comunicación de un o una estudiante. Este proceso puede ser ampliamente favorecido a partir del diálogo, que representa una comunicación subjetivada que moviliza el otro (González Rey y Mitjáns Martínez, 2017a). En efecto, a partir de este marco teórico, la naturaleza dialógica de las relaciones sociales es más relevante para el desarrollo subjetivo que el tipo de actividad desarrollada en sus contextos de vida (González Rey et al., 2017).

A nivel ontogenético, Muniz y Mitjáns Martínez (2020) muestran cómo, ya en los primeros meses de vida, los niños son capaces de diferenciar y, paulatinamente, generar sentidos subjetivos

a partir de sus relaciones interpersonales de forma diferente, afirmando el potencial de las relaciones humanas y de los procesos de comunicación como fuentes de producción subjetiva en las primeras etapas de la vida. Por otro lado, la participación intrínseca de las producciones simbólicas de la cultura en este proceso nos permite avanzar en una definición de desarrollo en la que, si bien la cultura es considerada como central, aparece indirectamente más que como una instancia determinante y definitoria del desarrollo. Se trata de una nueva forma de entender el papel de la cultura en el desarrollo humano (Goulart y Mitjáns Martínez, 2023).

Desde esta perspectiva, el individuo, la sociedad y la cultura no representan instancias que se relacionan entre sí a través de una determinación interdependiente. Se trata de dimensiones complejas en las que operan una multiplicidad de sistemas diferentes, pero que están permanentemente articuladas por el hilo conductor de la subjetividad (González Rey, 2011b).

El desarrollo subjetivo se refiere a la comprensión del modo en que se constituye y desarrolla la subjetividad, que expresa la forma compleja que toma el funcionamiento humano en las condiciones de la cultura (Goulart y Mitjáns Martínez, 2023). González Rey y Mitjáns Martínez (2017b) diferencian el desarrollo psíquico del desarrollo subjetivo, precediendo ontogenéticamente el primero al segundo, expresándose en un conjunto de procesos que están estrechamente relacionados con la maduración del cerebro y del sistema nervioso. Según los autores, la psyche existe a partir de la capacidad del organismo vivo de responder a señales del entorno (Leontiev, 1967), de modo que los procesos psíquicos más complejos están en la base de la génesis de la subjetividad, que surge «como una capacidad creativa inseparable de la realidad cultural en la que vivimos» (González Rey y Mitjáns Martínez, 2017b, p. 5).

Mitjáns Martínez y González Rey argumentan:

Consideramos el desarrollo subjetivo como el desarrollo de nuevos recursos subjetivos que permiten al individuo realizar cambios cualitativos en diferentes ámbitos de la vida y que generan una implicación personal cada vez más profunda en el ámbito en el que se organiza la configuración subjetiva del desarrollo. (Mitjáns Martínez y González Rey, 2017b, p. 73)

Desde esta perspectiva, el desarrollo subjetivo se refiere a un proceso singular que puede ocurrir en los más diversos momentos del ciclo vital y circunstancias de vida, no solo en la infancia y la adolescencia, y que no representa una continuidad progresiva o teleológica. El desarrollo subjetivo puede ocurrir de manera abrupta, en diferentes experiencias, y tomar caminos muy diferentes (González Rey et al., 2017b). En los contextos de atención temprana, por ejemplo, se trata de un proceso que está vinculado al surgimiento de agentes y sujetos, presentando implicaciones impredecibles tanto para los procesos de desarrollo de los que son protagonistas como para los procesos sociales en los que participan.

### 3. Conclusiones

Este capítulo presentó de forma introductoria la teoría de la subjetividad, en una aproximación histórico-cultural, enfatizando sus implicaciones para pensar el desarrollo humano. Para esto, partió de una síntesis de la obra de su autor, Fernando González Rey. Posteriormente, los principales conceptos y nociones de este referente fueron presentados. Finalmente, sus implicaciones para pensar el desarrollo humano fueron discutidos.

Partiendo de la teoría de la subjetividad, las acciones profesionales en inclusión educativa, incluyendo la atención temprana, se orientan a favorecer el desarrollo subjetivo, algo muy diferente a las perspectivas dominantes, que acaban centrándose en objetivos concretos y relativamente estrechos. La sensibilidad de la configuración subjetiva del desarrollo a la comunicación dialógica, así como al surgimiento del agente y del sujeto, lleva a superar la tendencia a utilizar etiquetas clasificadorias *a priori* para sustentar el trabajo con individuos, grupos sociales e instituciones (González Rey et al., 2016).

Como bien lo resumieron González Rey y Mitjáns Martínez (2017b, p. 17), «el desarrollo subjetivo permite sustituir la dinámica individuo-comportamiento-síntoma por la dinámica individuo-espacio de socialización-desarrollo subjetivo». El desarrollo subjetivo representa una dimensión fundamental del desarrollo social, por lo que estudios y elaboraciones ulteriores pueden favorecer avances en análisis y prácticas todavía ininteli-

gibles, pero que pueden ampliar nuestro campo de comprensión y acción en vista de cambios esenciales de nuestro tiempo.

## 4. Referencias

- Fleer, M., González Rey, F. y Veresov, N. (eds.). (2017). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy*. Springer.
- Fleer, M., González Rey, F. y Jones, P. (eds.). (2020). Cultural-Historical and Critical Psychology: common grounds, divergences and future pathways. Springer.
- González Rey, F. (1983a). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. Editorial Científico-Técnica.
- González Rey, F. (1983b). *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. Editorial Científico- Técnica.
- González Rey, F. (1993). *Personalidad, salud y modo de vida*. Editora UNAM.
- González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación.
- Rey, F. G. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. EDUC-Editora da PUC-SP.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y Subjetividad: Una Aproximación Histórico-Cultural*. Ediciones Paraninfo.
- González Rey, F. (2004). O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. En A. Mitjáns Martínez y L. M. Simão (eds.), *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp. 1-27). Pioneiра Thomson Learning.
- González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Editorial McGraw-Hill.
- González Rey, F. (2009a). *Psicoterapia, Subjetividad y Pósmodernidad*. Noveduc.
- González Rey, F. (2009b). Epistemología y Ontología: un debate necessário para la Psicología hoy. *Diversitas*, 5(2), 205-224.
- González Rey, F. (2011a). *El Pensamiento de Vigotsky: Contradicciones, Desdoblamientos y Desarrollo*. Trillas.
- González Rey, F. (2011b). *El sujeto y la subjetividad en la psicología social*. Noveduc.
- Gonzalez Rey, F. (2015). A new path for the discussion of social representations: Advancing the topic of subjectivity from a cultural-

- historical standpoint. *Theory and Psychology*, 25, 494-512. <https://doi.org/10.1177/0959354315587783>
- González Rey, F., Goulart, D. M. y Bezerra, M. S. (2016). Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. *Revista Educação*, 39(supl.), 54-65.
- González Rey, F. y Mitjáns Martínez, A. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, F. y Mitjáns Martínez, A. (2017a). *Subjetividad: teoría, epistemología e método*. Alínea.
- González Rey, F. y Mitjáns Martínez, A. (2017b). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(2), 3-20.
- González Rey, F. y Mitjáns Martínez, A. (2020). Looking toward a productive dialogue between cultural-historical and critical psychologies. En M. Fleer, F. González Rey y P. E. Jones. *Cultural-Historical and Critical Psychology: Common Ground, Divergences and Future Pathways* (pp. 43-62). Springer.
- González Rey, F. y Mitjáns Martínez, A. (2021). *Subjetividad: teoría, epistemología y método*. Alínea.
- González Rey, F. Mitjáns Martínez, A. y D. M. Goulart (eds.). (2019). *Subjectivity within cultural-historical perspective: Theory, methodology and research*. Springer.
- González Rey, F., Mitjáns Martínez, A., Rossato, M. y Goulart, D. M. (2017). The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. En M. Fleer, F. González Rey y N. Veresov (eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy* (pp. 297-338). Springer.
- Goulart, D. M. (2019). Subjectivity and life: In memory of Fernando González Rey. *Minde, Culture, and Activity*, 26(2), 102-107. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1619775>
- Goulart, D. M. (2023). González Rey, Fernando Luis. En A. M. Jacob-Vilela, H. Klappenbach, R. Ardila (eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 542-546). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-38726-6\\_329-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38726-6_329-1)
- Goulart, D. M. y Mitjáns Martínez, A. (2023). Do desenvolvimento da personalidade ao desenvolvimento subjetivo: histórico, momento atual e desafios. En G. Santos, L. O. Campolina y L. S. Muniz. (eds.), *Aprendizagem como processo subjetivo e desenvolvimento subjetivo* (pp. 35-57). CRV.

- Goulart, D. M., Mitjáns Martínez, A. y Adams, M. (eds.). (2021). *Theory of Subjectivity from a cultural-historical standpoint: González Rey's legacy*. Springer.
- Goulart, D., Mitjáns Martínez, A. y Esteban-Guitart, M. (2020). The trajectory and work of Fernando González Rey: Paths to his theory of subjectivity. *Studies in Psychology*, 41(1), 9-30.
- Leontiev, A. N. (1967). *Problemas del desarrollo del psiquismo*. Editora Universitaria
- Mitjáns Martínez A. (2021). González Rey's Work: Genesis and Development. En D. M. Goulart, A. Mitjáns Martínez y M. Adams (eds.), *Theory of Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint: González Rey's legacy* (pp. 19-36). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-1417-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-16-1417-0_2)
- Mitjáns Martínez A. y González Rey, F. (2017) Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. Cortez.
- Muniz, L. S. y Mitjáns Martínez, A. (2020). Constituição e desenvolvimento da subjetividade nos primeiros meses de vida e na aprendizagem da leitura e da escrita. En A. Mitjáns Marínez, M. C. V. R. Tacca y R. V. Puentes, *Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional* (pp. 137-156). Alínea.
- Rossato, M., Mitjáns Martínez, A. y Martins, L. R. R. (2021). The Impact and Diffusion of Fernando González Rey's Work in Brazil. En D. M. Goulart, A. Mitjáns Martínez y M. Adams (eds.), *Theory of Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint. Perspectives in Cultural-Historical Research* (pp. 135-155). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-1417-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-16-1417-0_9)



# El *cyberbullying* en una escuela inclusiva. Competencias, necesidades formativas y estrategias de actuación de educadores en formación

A. M. GIMÉNEZ-GUALDO

Universidad de Málaga, España

E. I. SÁNCHEZ-ROMERO

Universidad Católica de Murcia, España

## 1. Introducción

A pesar de los esfuerzos que se han venido desarrollando en España desde hace más de una década en la implementación de proyectos para la prevención de la violencia escolar, el ciberacoso entre iguales (*cyberbullying*) sigue siendo una cuestión de debate actual en las escuelas por las variables que subyacen y los factores condicionantes. Las dinámicas de violencia escolar socavan el equilibrio y ajuste psicológico, emocional, académico y social de los implicados, principalmente de la víctima, que en muchas ocasiones no cuenta con los recursos para minimizar el impacto de los hechos (Esquivel et al., 2023). Entre las consecuencias asociadas más comunes destacan la ansiedad, la depresión, el estrés, la baja autoestima, la ideación y la tentación suicidas (Agustiningsih et al., 2024). De ello se desprende la labor y responsabilidad que la familia, el entorno del centro, los equipos directivos y el profesorado tienen como agentes clave para la detección, prevención y actuación contra la violencia escolar.

Las iniciativas que forman a la comunidad educativa han mostrado eficacia moderada y alta en la prevención de los casos

de violencia y adquisición de competencias para la resolución de conflictos (Estévez et al., 2019). En la valoración de la efectividad de los programas son importantes una serie de elementos tales como partir una definición unánime de *cyberbullying*, utilizar un instrumento de evaluación válido y fiable que permita una recogida de información sistemática y que la evaluación del programa sea accesible para permitir la réplica en otras poblaciones de similares características. La revisión y metaanálisis de Gaffney et al. (2019) pone de manifiesto que, a pesar de la escasez de estudios que muestran la eficacia de los programas, la mayoría logran reducir la tasa de ciberagresión entre un 9-15 %, y de cibervictimización en 14-15 %.

En España, la tradición de evaluar la eficacia de los programas es menor. Revisiones sistemáticas resaltan los beneficios y aportes de los programas más conocidos e implementados dirigidos a escolares, docentes y centros educativos en general (Estévez et al., 2019), que no solo han permitido reducir las ratios de incidencia del *cyberbullying* y la violencia escolar, sino también aumentar y mejorar las habilidades socioemocionales, la competencia social y la empatía, como es el caso del programa «Cyberprogram 2.0» (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014, 2015). También cabe mencionar aquellos otros que incorporan el protagonismo del alumnado a través de la figura del «alumno ayudante». Esta tipología de programas reporta beneficios en la adquisición de competencias clave (Giménez-Gualdo et al., 2021), la mejora en la petición de ayuda al profesorado, la resolución de conflictos y las habilidades para la convivencia. Sin embargo, parece atisbarse que, más allá de la valoración positiva de los participantes, no existe un protocolo específico y homogéneo de selección de estos alumnos, como tampoco la coordinación y la evaluación sistemática de su eficacia (Palomero-Fernández et al., 2024).

Partimos de la utopía de contar con docentes formados, capaces y competentes para afrontar situaciones de acoso y ciberacoso. Sin embargo, los estudios al respecto no reflejan esta realidad. Totto y Educar es todo (2021), en el *II Informe sobre la percepción del bullying en la sociedad española*, encuentran algunos datos de interés que cabe mencionar: a) el 75 % de los españoles cree que el profesorado no está preparado para afrontar el acoso escolar; b) el 70 % de los/as profesores/as así lo confirman; c)

según los padres, los motivos de ello se deben a que no reciben suficiente formación (66,4 %), información (52,6 %), porque no tienen experiencia en la materia (44,2 %) o porque no están concienciados (35 %). El propio profesorado opina de forma similar con porcentajes más altos en cuanto a no tener suficiente formación (82 %) ni información (61 %), no tener experiencia en *bullying* (49,7 %), mientras que sí se perciben como más concienciados (24 %). Más del 75 % se siente respaldado por la dirección de los centros para abordar directamente las situaciones de *bullying*, seguido de las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA) (60,8 %) y de las familias (42,8 %). Un último aporte relevante es que los docentes advierten que para combatir la violencia escolar necesitan más apoyo de los padres (84,3 %), de las administraciones educativas (81,8 %) y del propio centro (80,9 %). Un año más tarde, Totto y Educar es todo (2022) presentan la tercera edición del mencionado informe con datos que complementan los reportados. En este caso, el porcentaje de profesorado que se percibe como menos competente ante el *bullying* aumenta al 76 %. Además, ante un caso concreto, solo el 31 % se percibe muy preparado para resolver una situación de acoso frente al 68 % que afirma lo contrario.

Estos datos revelan varios apuntes. Por un lado, podría ser que, a pesar de la generalizada percepción de incompetencia para actuar ante el acoso/ciberacoso, las acciones que sí realizan se encuentran fragmentadas de la dirección del centro y los protocolos de actuación, generando un importante nivel de frustración, enojo y preocupación por la pertinencia y utilidad de sus intervenciones (Thompson, 2022). Por otro lado, sabemos que una aproximación proactiva del profesorado aumenta las probabilidades de que el *cyberbullying* sea menos silenciado por parte de las víctimas y busquen ayuda en los adultos esperando una actuación adecuada (Pyzalski et al., 2022). En esta línea, que los adolescentes acudan al profesorado depende del tipo de apoyo que reciban de estos, lo que siempre es más positivo que la inacción (Nagar y Talwar, 2023). Está claro que para actuar hay que saber cómo hacerlo, y ello a su vez depende de la formación recibida. Los pocos estudios con muestra española concluyen que en torno al 97 % de los equipos directivos y el 76 % de los y las docentes subrayan la necesidad de formación específica para abordar el *cyberbullying*, hecho que se correlaciona con su per-

cepción competencial ante el ciberacoso y las actuaciones a desarrollar ante alguna situación concreta (Giménez-Gualdo y Carrión, 2018). Sobre qué contenidos son plausibles en este contexto de la violencia escolar, destaca la consideración de la formación en competencias sociales y emocionales (Llorent y Núñez-Flores, 2024), como en las características propias, formas de presentación y riesgos asociados con las TIC dada la naturaleza específica de las dinámicas *bullying* y *cyberbullying* (Gabarda et al., 2022).

Por todo lo anteriormente expuesto, los objetivos de la presente investigación fueron 1) conocer la percepción que los futuros docentes tienen sobre sus competencias, estrategias de actuación y necesidades formativas sobre el cyberbullying y 2) comprobar si las competencias y las estrategias predicen las necesidades formativas del profesorado en formación.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

La muestra, seleccionada mediante muestreo por conveniencia, estuvo formada por 319 estudiantes de grado (49,5%) y posgrado (50,5%) de cuatro universidades españolas (58,3% públicas; 41,7% privadas). Con una mayor proporción de mujeres (77,3%; 22,3% hombres), que tenían edades comprendidas entre los 19 y los 46 años ( $M = 30,17$  años;  $DE = 7,809$ ).

### 2.2. Instrumento

Se utilizó el cuestionario sobre «Percepción Docente ante el Cyberbullying» de Giménez-Gualdo y Carrión (2018) compuesto por nueve dimensiones y una escala de respuesta tipo Likert desde 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Para esta investigación se seleccionaron tres dimensiones (29 ítems): 1) competencias docentes (siete ítems); 2) necesidades formativas (siete ítems) y 3) estrategias de intervención (15 ítems). Los valores de Cronbach fueron altos: para el conjunto del cuestionario ( $\alpha = 0,823$ ), en competencias docentes ( $\alpha = 0,779$ ), necesidades formativas ( $\alpha = 0,914$ ) y estrategias de intervención ( $\alpha = 0,736$ ).

Además, se solicitó a los participantes una serie de preguntas de índole demográfica y académica.

### 2.3. Diseño y análisis de datos

Para el presente estudio se planificó un diseño *ex post facto* prospectivo de grupo único, en el que se midió la relación entre variables demográficas y académicas (sexo, edad, nivel de estudios y titularidad de la universidad) y la percepción sobre las competencias, estrategias de actuación y las necesidades formativas en estudiantes universitarios.

Se realizó una descripción inicial de las variables objeto de estudio a través del cálculo de estadísticos descriptivos básicos (media y desviación típica). Para el contraste de hipótesis sobre la diferencia de medias entre dos grupos se calculó la *t* de Student, y para analizar las relaciones entre variables se llevó a cabo el coeficiente de correlación de Pearson. Para el análisis de los modelos explicativos se utilizó el modelo de regresión lineal múltiple por el método Introducir, tomando como variables independientes las competencias docentes y las estrategias de actuación y las necesidades formativas como variable dependiente. Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el programa IMB SPSS, versión 27.0 para el sistema operativo Windows.

## 3. Resultados

Los datos mostraron a un alumnado universitario convencido de haber adquirido competencias docentes ( $M = 24,82$ ;  $DE = 5,086$ ) y estrategias específicas ( $M = 54,20$ ;  $DE = 6,852$ ) para trabajar ante situaciones de *cyberbullying* en el aula, considerando además la necesidad de seguir adquiriendo formación al respecto ( $M = 30,54$ ;  $DE = 5,341$ ). Este hecho se observó de manera similar en hombres y mujeres, estudiantes de grado y posgrado, universidades privadas y públicas y estudiantes más jóvenes y mayores ( $p > 0,05$ ). En cuanto a la relación entre las tres principales variables del estudio, las competencias docentes adquiridas se relacionaron de manera positiva con la valoración de precisar más formación docente ( $r_{xy} = 0,305$ ;  $p < 0,01$ ) y con las estrategias adquiridas ( $r_{xy} = 0,095$ ;  $p > 0,05$ ).

En referencia al segundo objetivo de investigación, las competencias y las estrategias adquiridas respecto al *cyberbullying* resultaron variables predictoras de las necesidades detectadas. El análisis de regresión incluyó como variable dependiente las necesidades formativas y como variables independientes las competencias docentes y las estrategias de actuación (tabla 1). Ambas variables resultaron predictoras significativas, con una capacidad explicativa del 14 % de la varianza de las necesidades ( $R^2_{corregido} = 0,139$ ;  $F_{2,316} = 26,748$ ;  $p < 0,001$ ). Además, las necesidades detectadas aumentaban 0,28 puntos por cada punto que aumentaban las competencias, y 0,23 por cada punto que se incrementaron las estrategias.

**Tabla 1.** Coeficientes e índices del análisis de regresión lineal múltiple

	B	Error	Beta	t
Competencias	0,298	0,055	0,283	5,424 ***
Estrategias	0,178	0,041	0,228	4,372 ***

Nota \*\*\* $p < 0,001$

## 4. Discusión y conclusiones

La mayor parte de las propuestas de intervención relacionadas con la violencia escolar incluyen al profesorado por su importante labor para la prevención. Según Taneri et al. (2021), los y las docentes que se sienten más competentes están más predispuestos a intervenir ante situaciones de *bullying* y *cyberbullying*. Por el contrario, la inacción e incompetencia no puede más que lograr empeorar las consecuencias derivadas de estas dinámicas (Pyzalski et al., 2022). Es notable la escasez de acercamientos y estudios destinados a conocer la eficacia de programas de intervención centrados, principalmente, en la evaluación por parte del alumnado participante y apenas en la perspectiva del profesorado. Esta investigación, como antecede a esta idea, analiza la percepción de futuros docentes y educadores sobre sus necesidades formativas, competencias adquiridas en la universidad y estrategias de actuación, a través de la asociación y el poder explicativo de estas variables.

Los hallazgos encontrados indican que, aunque los futuros educadores afirman sentirse competentes por haber recibido formación en el marco de la violencia escolar y resolución de conflictos, alegan necesitar de más recursos formativos para abordar con garantías de éxito y de forma eficaz tanto el *cyberbullying* como otras problemáticas asociadas con el uso de las tecnologías. Estos resultados son comparables a estudios recientes con muestra similar en Portugal (Coutinho et al., 2024). Al considerar las variables sociodemográficas no aparecen diferencias estadísticamente significativas ni por género, nivel educativo, edad o titulación de la universidad, hecho contrastable con datos previos que sí atisban diferencias (Giménez-Gualdo y Carrión, 2018). El análisis de correlación confirma la asociación significativa entre las necesidades formativas detectadas, la percepción de competencias adquiridas (aunque se desconocen los contenidos formativos recibidos durante la carrera universitaria) y las prácticas de intervención. Ello podría ir en la línea de pensar que a menor formación y percepción competencial para afrontar las situaciones de *cyberbullying*, mayor es el nivel de dubitación del profesorado para saber cómo afrontar el ciberacoso (García et al., 2022). Por otro lado, aunque en este estudio no se ha ahondado en las estrategias de intervención concretas, estudios previos describen, entre otras, actividades a nivel de aula a partir de actividades de sensibilización, la actuación especializada del equipo de orientación, la presencia de un comité para investigar los casos de ciberacoso en el centro y el tratamiento del *cyberbullying* con las familias (Casal-Otero et al., 2022).

La implementación de estas y otras medidas parte del nivel competencial del profesorado (en formación y en activo), de su seguridad, confianza e iniciativa en lidiar con distintas problemáticas contando con el apoyo de los equipos directivos y al amparo de los protocolos de actuación del centro educativo. La inclusión del profesorado parte, generalmente, de una formación en los contenidos del programa y acciones a desarrollar, como es el caso del programa «Safety.net» sobre los múltiples riesgos en internet. En este, los docentes reciben una breve formación para saber implementar correctamente el programa (Ortega-Barón et al., 2024). Otro ejemplo es el programa «Convivir en un mundo real y digital», que también incorpora la formación docente previa a la implantación del programa para ase-

gurar su correcta aplicación y lograr resultados óptimos en materia de prevención (Flores et al., 2020).

Un último análisis logró confirmar que la percepción de sentirse competente para lidiar con el *cyberbullying* y conocer e implementar estrategias de actuación predice las necesidades formativas, lo que confirma la interrelación existente entre estas variables y explica la tríada de que las necesidades, competencias profesionales y las acciones directas conviven en el contexto de la violencia escolar y la convivencia. Por ende, la formación del profesorado en materia de ciberacoso es una cuestión clave que debiera ser una realidad latente en el currículo formativo de las universidades con la finalidad de que los futuros educadores salgan a la realidad de los centros educativos con garantías de saber cómo actuar y paliar estas dinámicas de violencia. Si la implementación de programas dirigidos al alumnado confirma el aumento de conductas de ayuda hacia los adultos (familias y docentes) (Ortega-Barón et al., 2022), se aventura que contar con un claustro docente capaz y competente para implementar acciones eficaces es garantía de éxito para la construcción de escuelas como espacios de paz, convivencia e inclusión educativa. Y para ello, cabe partir de considerar las intervenciones desde una óptica multimodal y multiprofesional (Pérez y Palmar, 2021) acogiendo a expertos de la psicología, pedagogía, educación social, profesionales de la salud y agentes policiales. En conclusión, la presente investigación, no enmarcada en un programa de intervención, facilita el conocimiento más concreto de necesidades formativas, competencias y actuaciones a implementar en casos de *cyberbullying*, y sirve de base para futuras propuestas formativas y de intervención que atiendan a las demandas encontradas.

## 5. Referencias

- Agustiningsih, N., Yusuf, A., Ahsan, A. y Fanani, Q. (2024). The impact of bullying and cyberbullying on mental health: a systematic review. *International Journal of Public Health Science*, 13(2), 513-520. <https://doi.org/10.11591/ijphs.v13i2.23683>
- Casal-Otero, L., Fernández-de-la-Iglesia, J. del C., Cebreiro, B. y Fernández-Morante, C. (2022). Competencias para afrontar el ciberacoso en

- los centros de Educación Secundaria: una aproximación a las necesidades de directores/as y docentes. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 80, 1-13. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2475>
- Coutinho, L., Lencastre, J. A. y Tomás, A. T. (2024). Cyberbullying in Portugal – a scoping study and the perceptions of Portuguese teachers. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 17(33), 102-113.
- Esquivel, F. A., de La Garza, I. L. y Benavides, A. D. (2023). Emotional impact of bullying and cyberbullying: perceptions and effects on students. *Revista Caribeña de las Ciencias Sociales*, 12(1), 367-383. <https://doi.org/10.55905/rccsv12n1-022>
- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. F. y Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225. <https://revistalatinoamericana.de-psicologia.konradlorenz.edu.co/vol51-num-6-2019-programas-de-intervencion-en-acoso-escolar-y-ciberacoso-en-educacion-secundaria-con-eficacia-evaluada-una-revision-sistemática>
- Flores, R., Caballer, A. y Romero, M. (2020). Efecto de un programa de prevención de ciberacoso integrado en el currículum escolar de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.001>
- Gabarda, C., Cuevas, N., Martí, A., López, A. I. y Rodríguez, A. (2022). Percepción del profesorado ante el Cyberbullying y detección de necesidades formativas del perfil competencial docente. *REIDOCREA*, 11(38), 458-466. <http://doi.org/10.30827/Digibug.76395>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L. y Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134-153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10239>
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on “face-to-face” bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.78>
- García, J., Escobedo, A., Fierro, L. E. y Martínez, G. A. (2022). Desarrollo de habilidades en los profesores de nivel medio superior para combatir el ciberbullying. *UTCiencia*, 9(2), 47-61.

- Giménez-Gualdo, A. M. y Carrión, J. L. (2018). El profesorado ante el cyberbullying: necesidades formativas, capacidad de actuación y estrategias de afrontamiento. *Bordón*, 70(1), 43-56. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.52067>
- Giménez-Gualdo, A. M., Galán-Casado, D. A. y Moraleda-Ruano, Á. (2021). Competencias clave para la mejora de la ciberconvivencia escolar: el programa "Alumnos ayudantes TIC". *Education in the Knowledge Society*, 22, e22168. <https://doi.org/10.14201/eks.22168>
- Llorent, V. J. y Núñez-Flores, M. (2024). Social and emotional competencies of teachers to prevent and reduce cyberbullying. En A. L. Chu Fung, *Cyber and face-to-face aggression and bullying among children and adolescents. New Perspectives, prevention and intervention in schools* (pp. 88-100). Routledge.
- Nagar, P. M. y Talwar, V. (2023). The role of teacher support in increasing youths' intentions to disclose cyberbullying experiences to teachers. *Computers & Education*, 207, 104922. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104922>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. -J. e Irazo, B. (2022). Eficacia del programa Prev@cib 2.0 en cyberbullying, conductas de ayuda y percepción de ayuda del profesor. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(2), 427-448. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i57.6684>
- Ortega-Barón, J., Machimbarrena, J. M., Díaz-López, A., Caba-Machado, V., Tejero, B. y González-Cabrera, J. (2024). Efficacy of a multi-risk internet prevention program: Safety.net. *Revista de Psicodidáctica*, 29, 97-106. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.02.001>
- Palomero-Fernández, P., Cáceres-Iglesias, J., y Torrego-Egido, L. (2024). Programas de alumnado ayudante para la mejora de la convivencia escolar en España. *Psychology, Society & Education*, 16(2), 70-79. <https://doi.org/10.21071/psyv16i2.16917>
- Pérez, A. y Palmar, A. (2021). El ciberbullying en los centros educativos: abordaje cualitativo de un problema de salud pública. *Conocimiento Enfermero*, 12, 5-20. <https://doi.org/10.60108/ce.147>
- Pyzalski, J., Plichta, P., Szuster, A. y Barlinska, J. (2022). Cyberbullying characteristics and prevention—What can we learn from narratives provided by adolescents and their teachers? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 11589. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811589>
- Taneri, P. O., Özbeş, O. Y. y Akduman, N. (2021). In-service teacher training program development study to prevent peer bullying. *Inter-*

- national Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 11(2), 147-166. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2021.008>
- Thompson, R. (2022). Teachers and cyberbullying: Interventions, workarounds and frustrations. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(2), 187-201. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1895967>
- Totto y Educar es todo (2021). *Dilo todo contra el bullying. II Estudio sobre la percepción del bullying en la sociedad española*. Totto y Educar es todo. <https://bit.ly/3OzDcWL>
- Totto y Educar es todo (2022). *Totto vs bullying. Presentación III Estudio sobre la percepción del bullying en la sociedad española*. Totto y Educar es todo.



# El acoso escolar en la escuela inclusiva: una revisión narrativa sobre los indicios de acoso para su detección temprana

MARTA CORRAL-MARTÍNEZ  
DESIRÉE SÁNCHEZ-CHIVA  
Universidad Internacional de Valencia, España

## 1. Introducción

La inclusión educativa constituye uno de los retos más importantes en las escuelas actuales. En 2021, la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva ya estableció que la educación inclusiva «consiste en garantizar que al alumnado de todas las edades se le brinden oportunidades educativas significativas de calidad en su comunidad local, junto con sus amigos e iguales» (Agencia Europea, 2021). Cabe notar que la Agencia Europea destaca el papel de los amigos y los iguales en el logro de las oportunidades educativas. En esta línea, son varios los autores que hacen hincapié en los aspectos sociales y relacionales en el aula. Gallego-Jiménez et al. (2021) defienden que un clima de aula que favorezca la atención a la diversidad y la atención personalizada es un aspecto imprescindible para lograr una auténtica inclusión educativa. Mayorga y Madrid (2010) también argumentan que la escuela inclusiva se puede entender como la culminación de un proceso de convivencia, en el que a cada persona se le proporciona lo que necesita para alcanzar su máximo desarrollo. La verdadera inclusión educativa exige, asimismo, la eliminación de los obstáculos de toda índole que puedan estar interfiriendo con el acceso e intervención del alumnado en el proceso educativo (Quesada, 2021). Por todo lo expues-

to, no se pueden obviar las dificultades que plantea para la inclusión educativa un problema que existe en las aulas y que presenta un nivel de gravedad preocupante: el acoso escolar.

Según la OMS, uno de cada tres niños en el mundo ha sufrido acoso escolar durante el último mes (OMS, 2020), siendo en España un 18% el porcentaje de acoso escolar en menores entre 11 y 15 años. Este porcentaje se dispara hasta el 25% en el continente europeo (UNESCO, 2018).

Para hacer frente a esta problemática es de gran importancia desarrollar intervenciones de carácter temprano, dado que la ausencia de una respuesta inmediata lleva un incremento en la probabilidad de sufrir daños prolongados (Hunter y Boyle, 2002) o, incluso, puede tener impacto a largo plazo, como, por ejemplo, en las relaciones adultas (Sanders y Jenkins, 2024). Sin embargo, responder con rapidez y llevar a cabo intervenciones inmediatas para atajar el acoso depende, primordialmente, de la capacidad de los adultos de detectar y valorar adecuadamente el acoso cuando aparecen los primeros indicios. Con frecuencia, las primeras señales son sutiles (Thornberg et al., 2011), y no es fácil decidir si un determinado conflicto es un problema puntual o un indicio de acoso incipiente. De este modo, la aplicación de medidas se puede dilatar en el tiempo.

A la hora de considerar los instrumentos de evaluación y detección del acoso, existen en la literatura numerosas herramientas. La mayor parte de ellas se centran en establecer distintas tipologías, como acoso físico, verbal, social o psicológico. Es el caso del cuestionario para la exploración del *bullying* CEBU (Estrada y Jaik, 2011). En algunos casos también se evalúan otras variables como el tipo de contexto, modo de afrontamiento, papel desempeñado o clima escolar (González-Laguna y Arrimada-García, 2021). Algunos autores incluyen escalas de afectación clínica, como es el caso del cuestionario AVE (Piñuel y Oñate, 2006), que contempla el posible daño a través de la valoración de la ansiedad, estrés postraumático, distimia, disminución de la autoestima o autodesprecio, por señalar algunas de ellas.

Pero además de las conductas, existen otros tipos de variables que tener en cuenta para determinar si una situación es acoso escolar. Piñuel y Cortijo (2016) indican que existen tres criterios diagnósticos de gran aceptación en la comunidad científica para dilucidar si una situación de conflicto en la escuela se puede

considerar acoso. Estos criterios son, en primer lugar, la existencia de una o más conductas de hostigamiento y violencia. En segundo lugar, que esta conducta de hostigamiento esté repetida en el tiempo no siendo un incidente aislado. Y, en tercer lugar, estas conductas han de ser duraderas en el tiempo, extendiendo su área de afectación al resto de ámbitos de la vida cotidiana del menor: emocional, social, familiar, etc.

Por su parte, Arce et al. (2014), siguiendo a Solberg y Olweus (2003), exponen como principales criterios de identificación del acoso los siguientes: en primer lugar, tiene que haber una clara intencionalidad de hacer daño por parte del acosador; en segundo lugar, ha de darse un desequilibrio de poder (este desequilibrio se valora preguntando al menor acosado si cree que la persona acosadora es superior a él/ella en algún aspecto como popularidad, inteligencia, fuerza, etc.); en tercer lugar, argumentan que ha de constituir una conducta periódica (una vez a la semana o más) y ser crónica, criterio que ajustan en más de tres meses. Estos autores también incluyen la variable victimización, que requiere una verificación del daño en la víctima.

Pese a los intentos existentes en la literatura por establecer un marco más amplio de componentes del acoso más allá de las conductas, queda patente que son precisamente estas las que se consideran el indicador de primer nivel a la hora de señalar una posible situación sobre la que intervenir, ya que es el recogido por la mayoría de los instrumentos de evaluación. Piñuel y Cortijo (2016) afirman, de hecho, que el cómputo de conductas de acoso es un criterio de gran fiabilidad y validez para establecer la existencia y la prevalencia del acoso. Una revisión de 41 cuestionarios de evaluación del acoso (Vivolo-Kantor et al., 2014) mostró que el 80 % de los cuestionarios pregunta por conductas de burla; el 78 % pregunta por actos de acoso de tipo físico; el 73 % pregunta por insultos, y el 61% por amenazas. Un 56,1 % pregunta si se ha sido víctima de comentarios, gestos groseros o exclusión social, y un 44 % por posibles robos o daños a la propiedad.

Queda patente, pues, la importancia de las conductas de acoso. Sin embargo, apenas hay estudios que hayan intentado establecer un orden en las conductas indicando cuáles serían las primeras en aparecer y que constituirían aquellas que los adultos deberían observar con cuidado para poder efectuar una interven-

ción temprana. En este sentido, es de destacar el importantísimo papel de los docentes y tutores en esta detección inicial. Son adultos que conviven muchas horas con los menores en el contexto educativo, conocen al alumnado y tienen la oportunidad de detectar cambios sutiles en dicho contexto. Por este motivo, deben estar correctamente formados en la detección de las primeras señales. La Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva desarrolló precisamente en sus principios fundamentales para 2021 la formación profesional docente (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Por todo ello, el objetivo del presente trabajo ha sido explorar el estado de la cuestión sobre la naturaleza y tipología de los indicadores tempranos de acoso escolar.

## 2. Método

Se utilizó una metodología de revisión narrativa (no sistemática) en la literatura científica con base en la clasificación de estudios de revisión de Guirao-Goris (2015). Este tipo de revisión, denominada también revisión tradicional (ya que era la utilizada antes de la instauración de las revisiones sistemáticas), consiste en la acotación del campo de interés y la posterior búsqueda sobre el tema utilizando fuentes diversas y de gran amplitud, incluyendo libros, manuales y, por supuesto, artículos empíricos.

La búsqueda se realizó entre los meses de febrero y agosto de 2024. Se buscó en las bases de datos de Scopus, Psycinfo y Google Scholar. Se utilizaron como términos de búsqueda «fases del acoso», «indicios de acoso», «señales de acoso escolar», y en inglés «bullying phases», «phases of bullying» y «bullying first clues». El criterio de inclusión fue seleccionar los estudios y documentos que presentaban la temática apropiada en función del objetivo de investigación: aportaciones acerca de cuáles son los primeros indicios o señales incipientes del acoso escolar. Se excluyeron los artículos que no tuviesen acceso a la versión completa y los que no incluyesen información específica sobre indicios de acoso escolar.

### 3. Resultados

Un primer aspecto que destacar es la escasez de investigaciones centradas en el establecimiento de unos indicadores de acoso inicial. En inglés se obtuvo un único estudio que cumplía el criterio de inclusión, el de Thornberg et al. (2011). Por otro lado, se hallaron libros y manuales con información relevante al objetivo de investigación, siendo escasa la literatura revisada por pares.

A continuación, se exponen las aportaciones encontradas. En primer lugar, se hará referencia al modelo de Oñate y Piñuel (2005). Los autores articulan un modelo de fases en la evolución del acoso escolar, e indican que en la primera fase suceden incidentes críticos, definidos por comportamientos puntuales de acoso como burlas y collejas. A este aspecto inicial seguiría un acoso y estigmatización del menor de una manera más constante, avanzando por una generalización del daño psicológico y una gravedad incrementada que desemboca en manifestaciones somáticas y psicológicas graves. Desde este modelo, los indicadores de tipo somático estarían en el final de un proceso donde el acoso ya está instaurado.

Posteriormente, Piñuel y Cortijo (2016) amplían su formulación inicial e incluyen la consideración de un efecto señal en los primeros momentos del acoso. Específicamente, se refieren a un detonante, que podría ser un hecho de acoso provocado por celos o envidia, que supone un cambio en la relación entre el acosador y el acosado. Las situaciones que siguen a estas primeras manifestaciones incluyen latencia (en referencia al tiempo que tarda en desarrollarse la indefensión aprendida) y la creación de un «chivo expiatorio» en la figura del menor acosado que sufre un importante daño psicológico. En este punto los autores se centran más en la consideración de los daños que en las conductas de los autores.

Thornberg et al. (2011), por su parte, realizaron un trabajo en el que preguntaron a los menores por sus experiencias de acoso, estableciendo las fases a través de un trabajo cualitativo. En su teoría indican que en primer lugar se dan unos ataques iniciales consistentes en hostigamiento sobre aspectos superficiales como la apariencia, el comportamiento o la ropa. Puede darse asimismo por aspectos asociados a estar etiquetado como alguien diferente, aspecto que apoya la enorme necesidad de averiguar esta cuestión en términos de inclusión. También apuntan a que puede surgir a par-

tir de un incidente negativo como una pelea. Sin embargo, los autores destacan que el inicio del acoso es difuso y difícil de precisar. Asimismo, observan que en las siguientes fases del acoso se da una estigmatización, al ser etiquetado como diferente, además de una victimización interna que incluye sentimientos de no encajar, desconfianza o culpa, haciendo hincapié en cómo se siente la víctima más que en una clara división de conductas externas de acoso.

En último lugar se comentará la aportación de Molina y Vecina (2015). Los autores afirman que los primeros signos de acoso serían los moteos y el estigma social que, inicialmente, se asignan entre compañeros en contextos de juego y broma. Este hecho no supone de por sí acoso, pero los autores sugieren que es un punto sobre el que estar vigilante, ya que las conductas que se dan a continuación serían un acoso y derribo al ya estar seleccionada la víctima. En los puntos siguientes se daría una intención clara de hacer daño mediante bromas, chantajes o humillaciones públicas. Más tarde aparecerían los daños psicológicos graves en la víctima. Aunque las conductas por sí solas no constituyan un indicador de acoso incipiente, sí pueden ser la puerta de entrada a situaciones más complejas donde se enquiste el hostigamiento contra un menor.

En la tabla 1 se muestra una recopilación de los indicios del acoso aportados por los autores.

**Tabla 1.** Propuestas de indicios de acoso escolar

Autores	Primeros indicios del acoso
Oñate y Piñuel, 2005	Incidentes críticos. La víctima sufre comportamientos puntuales de acoso, como burlas y coilejas. Es más una situación general de todos contra todos.
Piñuel y Cortijo, 2016	Incidentes críticos y desencadenamiento de efecto señal. Parece que podría haber un detonante que produce un «efecto señal» – posiblemente provocado por celos o envidia– que supone un cambio en la relación acosador-acosado. Se van incorporando otros niños al acoso.
Thornberg et al., 2011	Ataques iniciales. Hostigamiento sobre apariencia, ropa o comportamiento. En ocasiones surge a partir de un incidente negativo en la escuela, como una pelea. Lo más frecuente es un inicio difuso que es difícil de precisar, con aspectos asociados a estar etiquetado como diferente o desviado de la norma.
Molina y Vecina, 2015	Primeros signos. De los moteos al estigma social. Se ponen entre compañeros en situaciones de juego. No todos significan acoso, pero hay que observar.

## 4. Discusión

En general, existen pocos trabajos que se hayan centrado en el establecimiento de cuáles son las conductas de acoso iniciales que deben constituir una alerta para ofrecer una intervención temprana y favorecer una plena inclusión en la escuela.

Algunos autores han efectuado un intento de establecer cuáles son esos primeros indicios de acoso escolar. De los trabajos explorados se pueden extraer algunas ideas y propuestas de interés:

- Parece que las situaciones de acoso pueden desarrollarse y surgir a partir de incidentes aislados y aparentemente sin importancia, como una pelea o un conflicto que no parece revestir gravedad.
- El poseer alguna característica que hace al menor diferente (aspecto y/o defectos físicos, ropa, etnia, pertenencia a minorías) constituye un elemento sobre el que se puede construir inicialmente una situación de acoso.
- Algunas conductas que en principio no serían consideradas como graves, y que están normalizadas (como los moteos, burlas o collejas que en principio son puntuales), pueden constituir también un punto de partida para el desarrollo de una situación que devenga en acoso formal.

Las aportaciones exploradas reflejan que no está clara la división de conductas que se dan en fases iniciales y las que aparecen cuando se ha desarrollado ya una situación de acoso formal. La escasez de literatura científica y la posible dificultad en establecer puntos de corte precisos ofrecen un marco limitado de interpretación para conocer con exactitud cuáles son los principales indicios del acoso escolar.

No obstante, estas ideas sí tienen implicaciones que pueden ser de gran utilidad en la formación del profesorado. En primer lugar, conviene formar a los docentes en prestar atención a los incidentes aislados; tomar nota mental de los conflictos menores y llevar un seguimiento de las relaciones sociales de los implicados desde el momento en que se dieron esos conflictos puede ser una buena estrategia. En segundo lugar, es necesario instruir a los docentes en estar especialmente atentos si en sus aulas asisten menores que podrían ser tildados como «diferentes» o

«especiales»; alumnado con características físicas o psicológicas concretas (uso de gafas, defectos físicos, niños con TDAH, niños tímidos que no dicen nada y no dan problemas...) o pertenencia a cualquier tipo de minoría desfavorecida debe ser observado con sumo cuidado. En tercer lugar, también se debe entrenar al profesorado en llevar un seguimiento de hechos frecuentes en las aulas como la asignación de mote o insultos; aunque para muchos menores los sobrenombres e insultos parecen ser una forma habitual de relación con su grupo, es imprescindible permanecer alerta ante estos aspectos, sobre todo si los mote no se dan en un mismo grupo de amigos y son dirigidos hacia grupos externos o que incluyan minorías.

## 5. Conclusión

Aunque en la actualidad existe poca literatura científica que muestre de manera clara cuales son los primeros indicios de acoso escolar, se dispone de algunos modelos iniciales que pueden constituir un buen punto de partida para crear modelos que ayuden a establecer indicadores claros de acoso en fases iniciales. Formar al profesorado en las conductas que observar (motes, incidentes aparentemente sin importancia, presencia de menores diversos) es crucial para dotarles de herramientas de detección y contribuir de manera firme al desarrollo de espacios seguros y climas inclusivos que permitan desarrollar el derecho a la educación para todo el alumnado.

De cara a investigaciones futuras podría sugerirse profundizar en la evaluación basada en las experiencias de acoso de los menores, de manera similar a la metodología empleada por Thornberg et al. (2011). Profundizar en el aspecto cualitativo experencial puede constituir un punto de partida para la construcción posterior de modelos sólidos y fundamentados empíricamente. Con relación a este punto, es conveniente incluir en las evaluaciones no solo las conductas, sino otras cuestiones como el daño psicológico sufrido por la víctima de acoso escolar. Piñuel y Cortijo (2016) consideran que el daño no debe ser un elemento para confirmar o descartar un cuadro de violencia o acoso escolar. Es decir, el hecho de que un menor no presente daño psicológico no puede entenderse como una ausencia de acoso. Aun-

que aparentemente el daño psicológico surge en un momento más tardío, con frecuencia las primeras señales que se aprecian en una situación de acoso son, precisamente, los cambios emocionales y conductuales del menor acosado. Esta primera aproximación a la caracterización del acoso incipiente supondrá un elemento de apoyo a la creación de los espacios seguros que necesitan los menores, contribuyendo así a la auténtica inclusión.

## 6. Referencias

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2021). *Liderazgo escolar en inclusión educativa: Una herramienta de autorreflexión sobre la política y la práctica.* (M. Turner-Cmuchal, E. Óskarsdóttir y M. Bilgeri, eds.). [https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL\\_Self-Reflection\\_Tool\\_ES.docx](https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Self-Reflection_Tool_ES.docx)
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M. y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104.
- Estrada M.A. y Jaik, A. (2011). Cuestionario para la exploración del Bullying. *Revista Visión Educativa IUNAES. Nueva Época*, 5(11). 45-49. <https://anglodurango.edu.mx/web/content/4341>
- Gallego-Jiménez, M. G., Rodríguez Otero, L. M. y Solís García, P. (2021). El bullying en el marco de la escuela inclusiva: revisión sistemática. *Páginas de educación*, 14(1), 26-51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2258>
- González-Laguna, M. V., & Arrimada-García, M. (2021). A comparative analysis of bullying assessment instruments. *Papeles del Psicólogo*, 42(3), 222-229. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2965>
- Guirao-Goris, S.J.A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Hunter, S. C. y Boyle, J. M. E. (2002). Perceptions of control in the victims of school bullying: The importance of early intervention. *Educational Research*, 44(4), 323-336. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031614>
- Mayorga, M. J. y Madrid, D. (2010). La escuela inclusiva ante el acoso escolar. Estrategias de prevención del profesorado. *Revista de educación inclusiva*, 3(3), 123-133.
- Molina, J. A. y Vecina, P. (2015). Bullying, ciberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso? Ediciones Pirámide.

- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). Informe Cisneros VII. Acoso y Violencia escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachillerato. Informe preliminar. FAMPI. <https://bienestaryproteccioninfantil.es/informe-cisneros-vii-acoso-y-violencia-escolar-en-espana-en-alumnos-de-primaria-eso-y-bachillerato/>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Global Status Report on Preventing Violence Against Children*. <https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-against-children-2020>
- Piñuel, I. y Cortijo, O. (2016). Cómo prevenir el acoso escolar. La implantación de protocolos antibullying en los centros escolares: una visión práctica y aplicada. CEU Ediciones.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *AVE: Acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA.
- Quesada, I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Sanders, C. y Jenkins, S. R. (2024). Exploring Bullying, Partner Violence, and Social Information Processing. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00207-4>
- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N. y Petersson, A. (2011). Victimising of school bullying: a grounded theory. *Research Papers in Education*, 28(3), 309-329. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.641999>
- UNESCO (2018). *School Violence and bullying: Global Status and Trends, Drivers and Consequences*. Health and education Resource Center. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/school-violence-and-bullying-global-status-and-trends-drivers-and-consequences>
- Vivolo-Kantor, A. L., Martell, B.N., Holland, K.M. y Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyberbullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 423-434. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.008>

# Metódicas potenciadoras e inductoras desde la perspectiva histórico cultural

LOURDES ILIZÁSTIGUI  
UST, Chile

## 1. Introducción

En la actualidad, constituye un imperativo posibilitar que los niños y niñas alcancen su máximo desarrollo potencial evolutivo y que se respete su singularidad; es un derecho humano.

Se sabe que los procesos implicados en el desarrollo se configuran fundamentalmente a partir de experiencias tempranas que posibilitan el contexto y la cultura. En este sentido, la teoría de L.S. Vygotsky y la teoría de la subjetividad en la perspectiva histórico-cultural de Fernando González Rey proponen un abordaje que valoriza las experiencias individuales y la construcción del conocimiento a partir de las vivencias personales y sociales mediadas por la cultura. En este escenario, resultan trascendentales las interrelaciones colaborativas, la comunicación afectiva y la implicación del niño y la niña en la actividad que realicen.

Sin embargo, hoy, en el siglo XXI, padres, educadores y algunos profesionales siguen centrados en el comportamiento sin dar importancia a lo que el niño y niña sienten y piensan frente a la acción educativa en la que participan. Los que interactuamos con ellos, generalmente, casi nunca explicitamos nuestras intencionalidades, no evidenciamos el porqué de nuestras acciones y la relación que establecemos son asimétricas e impuestas. Por lo general, no se proporciona el espacio para que el niño y niña disfruten de la condición de sujeto, es decir, que genere sus propias ideas y experimente estrategias deseables en las actividades que le programamos.

Por otro lado, en nuestros países, los niños y niñas en las aulas públicas no siempre reciben las oportunidades suficientes para el desarrollo de sus habilidades, por tanto, hay que modificar las estrategias de aprendizajes de manera que favorezcan el desarrollo integral. Asimismo, los/as educadores/as debieran alejarse de las metodologías centradas en el contenido y en los resultados esperados por la edad cronológica. Se necesita trascender el aprendizaje memorístico-racional hacia un aprendizaje más creativo.

Desde mi perspectiva, lo anterior es expresión de la necesidad que se tiene de realizar transformaciones conceptuales, teóricas, epistemológicas y metodológicas; el contexto ha cambiado y la cultura es dinámica. En la actualidad, arrastramos hasta los días de hoy una fuerte impronta histórica del racionalismo y el empirismo, los cuales generaron una visión técnico instrumental del mundo. En consecuencia, la psicología ha priorizado lo metodológico y, como resultado, se ha relegado lo teórico. Los instrumentos que empleamos con tanta frecuencia, específicamente los test, han sido convertidos en las vías de producción y de legitimación del propio conocimiento. Con esta afirmación no negamos la utilidad de dichos test y mucho menos que sean excluidos en la práctica profesional y en la investigación, pero sí se aboga por una noción de desarrollo que debe abrirse a lo procesual, a la subjetividad infantil para proporcionar, por parte de los adultos, la condición de sujeto a nuestros niños y niñas porque ha sido relegada con frecuencia. Nuestros infantes, a pesar de su corta edad, generan conocimientos.

Este escenario ha sido el movilizador de un proceso de análisis y reflexión conceptual, teórico, metodológico que motivó a la autora y colaboradores (estudiantes de Psicología de 5.<sup>o</sup> año) a diseñar e implementar las metódicas IMEI, MEIN, CIS (creatividad y subjetividad infantil) y CARD (tarjetas que reflejan objetos funcionales de la vida cotidiana de los niños y niñas). En este capítulo solo se presentarán las metódicas CIS y CARD porque las dos primeras mencionadas fueron publicadas en el libro *Latin American Advances In Subjectivity and Development. Through the Vygotsky Route* (2021).

## 1.1. ¿Qué son las metódicas potenciadoras e inductoras?

Las metódicas son recursos lúdicos didácticos que favorecen la potenciación globalizada de los procesos implicados en el desarrollo de cada una de las dimensiones, como son cognitivas, emocionales, volitivas, sociales y culturales. Asimismo, se revelan como inductoras porque, a pesar de que en el dialogo con el adulto acompañante (que no se desempeña como el mediador tradicional) y que simultáneamente el participante realiza la tarea, emergen desde sus producciones auténticas, los sentidos y configuraciones subjetivas. Además, se considera que, por el empleo de una metódica, no es posible legitimar el conocimiento.

## 1.2. Base teórica que sustenta las metódicas

Las metódicas CIS Y CARD, como se indicó inicialmente, se sustentan en la obra de L. S. Vygotsky, teoría contextualizada, crítica y profunda, asumiendo tesis que no siempre han sido reveladas como «la unidad de lo cognitivo y emocional», que da sentido a las vivencias que los niños y niñas experimentan en sus interrelaciones con las personas que los rodean en los espacios sociales y de la cultura. Se asumieron otras tesis como la relación colaborativa, la fantasía, imaginación y creatividad. Es de destacar la crítica a las pruebas psicométricas orientadas, principalmente, a evaluar el nivel de desarrollo actual del niño y niña dejando de considerar el desarrollo potencial con la ayuda de un mediador.

Asimismo, se incorpora la contribución de la teoría de la subjetividad desde la visión histórico cultural (González Rey y Mitjáns Martínez, 2017) porque presenta una visión nueva y compleja del funcionamiento del hombre. También, por entender que la articulación cognitiva emocional demanda una reflexión compleja. Esta tesis que Vygotsky enfatizó, formada por el pensamiento y los motivos, los intereses e inclinaciones, constituye una expresión de esa unidad inseparable del pensamiento con otros sistemas de la psiquis individual. De esta unidad cognitiva-emocional González Rey desarrolla la categoría de sentido subjetivo, piedra angular para una nueva definición de la subjetividad.

Los sentidos subjetivos representan la unidad básica y efímera de lo emocional y lo simbólico en el curso de una experiencia

concreta. Los procesos humanos ocurren en el presente, pero sus sentidos subjetivos integran desdoblamientos simbólicos emocionales de lo vivido y, con frecuencia, lo proyectado por vivir, que son inseparables de la configuración subjetiva de la experiencia actual. Los sentidos subjetivos aparecen en una multiplicidad cuya sucesión, contradicciones y continuidad definen la configuración subjetiva de las acciones que se suceden en una experiencia actual, siendo las decisiones y posiciones activas de los individuos y grupos que se relacionan en esa experiencia fuentes permanentes de producción de sentidos subjetivos que están más allá de sus representaciones conscientes. (González Rey, 2016, p. 262)

El sentido subjetivo como unidad simbólica emocional y sus configuraciones representan más las producciones subjetivas del sujeto que un reflejo de influencias externas sobre él. Como señala Mitjáns Martínez (2001), lo social precisa dejar de ser definida como una influencia externa lineal sobre la psiquis en una lógica determinista para ser comprendida a partir de efectos indirectos y colaterales que solo se transforman en sentidos subjetivos a partir de la configuración subjetiva actual envuelta en las acciones del sujeto. Todavía hoy vivimos en una «cultura objetivada» en acciones concretas; el pensamiento abstracto no representa una operación central en la vida de muchas personas.

En síntesis, la subjetividad tiene un carácter cultural, social e histórico. En este sentido, la teoría de la subjetividad de González Rey y Mitjáns Martínez (2016) surge como un marco teórico crítico en relación con la psicología dominante porque abre nuevas vías para explicar las creaciones humanas individuales y sociales, tan singulares como inseparables de la dinámica social más amplia.

Desde la epistemología cualitativa de Fernando González Rey (1997), la metodología constructiva e interpretativa supera la epistemología estimulo–respuesta que históricamente ha dominado la psicología y, en cambio, opta por una epistemología dialógica orientada a la transformación del participante en sujeto de la investigación. Esto significa garantizar su expresión auténtica.

La lógica centrada en el instrumento es reemplazada por el diálogo, lo que lleva a la expresión propia auténtica de los participantes sin las restricciones impuestas por los dispositivos meto-

dológicos usados. De manera que favorece una forma diferente de pensar la investigación que no está solo definida por los instrumentos, por lo tanto, los instrumentos son inductores. Se sabe que las descripciones, predicciones, no permiten comprender los procesos en toda su magnitud (González y Mitjáns, 2021).

En la base de las metodicas se revela:

- La condición de sujeto negada por los enfoques asistencialistas y paternalistas.
- Enfatizan el carácter constructivo del proceso porque proporciona un espacio social comunicacional afectivo entre el adulto acompañante (no es un mediador) y participante(s), que trasciende el tradicional *rapport*, y donde es posible apreciar la interrelación entre lo operacional (recursos cognitivos/intelectuales), los sentidos y configuraciones subjetivas que emergen a partir de la realización de la actividad.
- Se reconoce el potencial cognitivo afectivo por el que transita el niño o niña.
- El sujeto goza de libertad metodológica, es decir, el participante asume su estrategia, explica sus ejecuciones según va realizando la tarea y es capaz de tomar decisiones y desarrollar formas de subjetivación singulares dentro del marco reglado en una experiencia. Por tanto, se favorece la condición de sujeto.
- El carácter interactivo: se producen espacios de interrelación colaborativos entre adulto acompañante y niño o niña en los cuales cual se expresa la complejidad y realidad del desarrollo y aprendizaje.
- Enfoque cualitativo que permite constatar lo que acontece en el proceso, favoreciendo que emerjan los sentidos y configuraciones subjetivas sobre el aprendizaje y desarrollo. Además, permite a los adultos la construcción de estrategias singularizadas.
- Se le otorga un significado positivo al error, porque se considera aprendizaje.
- El espacio social comunicacional afectivo se produce transversalmente: es un principio inviolable.

## 2. Método

Las metodáticas se encuadran en la epistemología cualitativa y la metodología constructiva e interpretativa de González Rey (González Rey, 1997, 2000; González Rey y Mitjáns Martínez, 2016, 2017) cuya plataforma de pensamiento asume tres principios articulados:

- El carácter constructivo e interpretativo del conocimiento al considerar que el conocimiento no constituye una apropiación lineal de la realidad, sino que representa la producción de modelo teórico.
- El valor y carácter de lo singular en la construcción del conocimiento científico. Tal comprensión sobre la importancia de lo singular para la elaboración del modelo teórico no se justifica por posibilidades deductivas y generalizadoras, sino por la capacidad de abrir nuevas zonas de inteligibilidad sobre el fenómeno a estudiar.
- La comprensión de la producción de conocimientos como un proceso dialógico y espacio esencial para la expresión de la subjetividad.

El enfoque metodológico asumido para este estudio exige que las construcciones teorías del estudio de caso sean posibles mediante la diversidad de instrumentos (inductores) y procedimientos de investigación que, interrelacionados, favorecerán momentos de producciones y expresión de la subjetividad del participante.

En este abordaje, el uso de los instrumentos refleja la procesualidad de la relación investigador-participante y se integra con la reflexión del investigador en el contexto de esa relación. El diálogo y el carácter interactivo sustentado en una comunicación afectiva rompe con la lógica de pregunta y respuesta. En el proceso relacional de la investigación a partir del uso de diversos instrumentos, el investigador va «entretejiendo» las consideraciones interpretativas que dan lugar a ideas, hipótesis e indicadores que articulados. Estos últimos, en ese proceso dinámico de construcción teórica, darán lugar a la construcción e interpretación del modelo teórico individual o grupal.

## 2.1. Particularidades de las metódicas CIS Y CARD

**Figura 1.** Metódica CIS



- Se trata de una «caja sorpresa» que contiene juguetes funcionales a disposición del participante que tiene plena libertad para realizar la tarea sin restricciones.
- Sus acciones se orientan a la selección, organización y agrupación de los juguetes preferidos que le permite la construcción de un cuento. Al finalizar su tarea, autoevalúa su desempeño.
- Se aprecia la expresión de la estrategia asumida por el sujeto en un contexto comunicacional afectivo y motivador. Acompañado del adulto, que teniendo en cuenta la necesidad del participante, lo «provoca» y «desafía» dando lugar a las expresiones auténticas y acciones en las que emergen sentidos y configuraciones subjetivas.
- En este escenario se aprecian los procesos incipientes en desarrollo como la flexibilidad y la imaginación, dando lugar a la creación propia.

### ¿Cómo se emplea CIS?

- **Primer momento, denominado «espacio social».**  
El adulto acompañante crea un espacio comunicacional afectivo que está caracterizado por la emocionalidad y el respeto por el participante. Crea un clima que favorece la confianza y seguridad en el infante. Posibilita que el participante proponga juegos para realizar. Este espacio social se realiza de dos a tres sesiones, aproximadamente.

- **Segundo momento, denominado «orientador».**

El adulto acompañante presenta la «caja sorpresa». En el caso de que espontáneamente no inicie la exploración, se le «provoca» a hacerlo. Además, explica que no hay tiempo límite. También se establece un límite en conjunto: «cuidar los objetos» que contiene la «caja sorpresa». A continuación, se le invita a que a partir de los objetos seleccionados construya un cuento que, al finalizar, contará.

- **Tercer momento, denominado «creatividad».**

Comienza el diálogo entre el adulto acompañante y el participante, así como la producción de este. En este contexto, el adulto acompañante debe desplegar su creatividad porque tiene la tarea de construir e interpretar lo que se va generando en el diálogo, es decir, si lo que expresa el participante da lugar a una idea, hipótesis o a un indicador.

Finaliza la tarea cuando los indicadores han sido articulados y dan paso al modelo teórico del participante.

Los niveles que aparecen a continuación fueron diseñados para el adulto acompañante de manera que le sirvieran de orientación como apoyo a la construcción e interpretación de la Información que se va generando. No son niveles lineales, solo constituyen un apoyo.

#### *Nivel I. «Orientación»*

Consiste en observar si el sujeto y adulto acompañante construyen las interrelaciones de calidad y los diálogos esperados. Cómo el sujeto se orienta frente a la tarea, es decir, la disposición para trabajar, cómo recepciona la actividad de juego, si hace preguntas para orientarse, se dirige a la ejecución de la tarea o tiene una estrategia para abordarla y cómo se muestra el participante emocionalmente.

#### *Nivel II. «Creatividad»*

Si la estrategia que sigue el participante lo lleva al producto «el cuento» o, a pesar de la «provocación» del adulto acompañante, se orienta a hacer otra cosa.

#### *Nivel III. «Comportamiento»*

Da cuenta de la disposición del participante en cuanto a su habilidad durante el diálogo y ejecución de sus acciones. Es aprecia-

ble si se esfuerza para realizar la tarea y llegar a un producto o, contrario a lo anterior, muestra cansancio, desmotivación y requiere constante estimulación.

#### **Nivel IV. «Compartir»**

El/la participante logra el cuento y lo comparte con al adulto acompañante expresando el cómo lo titula, narra el desarrollo y finaliza felizmente. Se le anima a que evalúe su trabajo.

**Figura 2.** Metódica CARD



La metódica CARD está constituida por cuarenta y tres tarjetas; cada una de ellas representa un objeto funcional y están agrupadas por la naturaleza que dichos objetos representan: personas, animales, mobiliario, frutas, transportes, instrumentos de medición, flores, materiales escolares, útiles del hogar vestuario o ropa de vestir.

Su foco está orientado en potenciar las producciones auténticas del niño y niña que emergen a partir de un proceso de asociación y clasificación de los objetos que el/la participante domina.

La peculiaridad de esta metódica es que resulta una herramienta inductora interesante porque, en la medida que se trabaja, se mantiene el diálogo con el adulto acompañante y emergen sentidos y configuraciones subjetivas con su diario vivir.

## ¿Cómo se emplea CARD?

- **Primer momento: «creación del espacio social».**

Como se ha referido, tiene un objetivo claro y preciso: instalar una comunicación afectiva transversal durante todos los encuentros que dé lugar a las interrelaciones de colaboración entre adulto acompañante y participante con el propósito de lograr confianza, seguridad y bienestar.

- **Segundo momento: «manos a la obra»**

La metódica, como se ha dicho, proporciona al participante las tarjetas que representan objetos funcionales.

Solo se le dice que distribuya las tarjetas y las junte como él/ ella lo desee.

En este contexto, se inicia el dialogo con el adulto acompañante.

Además, se le aclara que cuenta con el tiempo suficiente para organizar su tarea.

## 3. Resultados

### Metódica CIS

Los estudios de casos, basados en el principio de la metodología constructiva interpretativa, evidencian procesos incipientes en desarrollo como la motivación, la independencia, la confianza en sí mismo, la flexibilidad del pensamiento, la imaginación y la autoevaluación. Asimismo, evidencian momentos de producción y expresión de los participantes que denotan la unidad de lo simbólico emocional en un entrelazado que hace que emergan como efecto la creatividad como fenómeno de la subjetividad infantil. También, se puso de manifiesto cómo el investigador, artículo los indicadores, rompe la lógica de la tradicional manera de aplicar instrumentos y actividades instrumentales para favorecer la creatividad infantil.

### Metódica CARD

Los estudios de casos evidenciaron que, en los diálogos, mientras exploraban las tarjetas las asociaban y clasificaban e, inclu-

so, algunos las denominaban y las relacionaban de acuerdo con sus propias experiencias como expresión de los sentidos y configuraciones subjetivas reveladoras de sus vidas cotidianas.

Facilitó la comprensión de cómo los participantes subjetivizan su modo de vida y que, con estrategias tradicionales, no hubiera sido posible conseguir dichos relatos compartidos con el adulto acompañante.

## 4. Discusión

- Los resultados obtenidos apuntan a la expresión que tienen lugar las complejas articulaciones de lo cognitivo-afectivo.
- Sin duda, las metódicas favorecen la creación de espacios comunicativos afectivos y relacionadores que contribuyen a que emergan producciones de sentido en el aprendizaje y desarrollo.
- Estimulan el desarrollo de la condición de sujeto.
- Revelan la singularidad del funcionamiento y de los principales aspectos de su constitución subjetiva en el diseño y puesta en marcha de su estrategia para el logro de su propósito.
- Tempranamente se aprecia los indicios de la autoevaluación
- Los adultos acompañantes muestran su creatividad y sus habilidades constructivas e interpretativas.

## 5. Conclusiones

Los resultados apuntan a la necesidad de crear estrategias que potencien un desarrollo global e integral y se respete la singularidad del participante.

Asimismo, que contribuyan a una educación más sensible y humana para el pleno desarrollo integral de los niños y niñas de la infancia temprana.

Sin duda, el desarrollo debe abrirse a la comprensión de la subjetividad infantil por los efectos beneficiosos que tiene para el niño/a y adultos que tienen la responsabilidad de la protección y bienestar del niño/a.

Las metódicas CIS y CARD evidenciaron que son estrategias que contribuyen a potenciar el desarrollo global e integral de

niños y niñas. A su vez, siguiendo los principios de la epistemología cualitativa, metodología constructiva e interpretativa, el diálogo y la singularidad de la teoría de la subjetividad hacen posible, además, que dichas metodológicas evidenciaran ser herramientas inductoras que, con la continuidad del pensamiento creativo del investigador, permiten la comprensión del funcionamiento y constitución de la subjetividad en la edad temprana, dimensión del desarrollo infantil que pobemente ha sido investigada.

## 6. Referencias

- Alejandro-Bravo, O. y Díaz-Gómez, A. (2022). *Aportes al desarrollo de la subjetividad desde la perspectiva histórico cultural: El legado de Fernando González Rey*. Editorial Universidad ICESI. <https://doi.org/10.18046/EUI/tirant.2022.2>
- Fernández, C., Tripailaf, C. y Arias, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revistas de estudios y experiencias en educación*, 21(47). [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-51622022000300272](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622022000300272)
- González Rey, F. (2010). El pensamiento de Vygotsky: repercusiones y consecuencias ausentes en una interpretación dominante. *Novedades educativas*, 230, 4-18.
- González Rey, F. (2011). Advancing on the Concept of Sense. En M. Hedegaard, A. Edwards y M. Fleer (eds.), *Motives in children's development* (pp. 45-62). Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139049474.005>
- González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Centro Universitario de Brasilia*, 11, 19-42. <https://www.redalyc.org/pdf/4763/476348374001.pdf>
- González Rey, F. (2016). Advancing on the topics of the social and subjectivity from a cultural-historical approach: Moments, paths and contradictions. *Journal of the Theoretical and Philosophical Psychology*, 36(3), 175-189. <http://dx.doi.org/10.1037/te00000045>
- González Rey, F. (1997) *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC
- González Rey, F. y Mitjáns, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicopers-*

- pectivas*, 15(1). 5-16. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667>
- González Rey, F. y Mitjáns, A. (2017). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20. <https://fernandogonzalezrey.com/wp-content/uploads/2025/01/El-desarrollo-de-la-subjetividad.pdf>
- González Rey, F. y Mitjáns, A. (2021). *Subjetividad: teoría, epistemología y método*. Editora Alínea.
- González Rey, F. y Torres, J. F. P. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Revista de Estudios Sociales*, 1(60), 120-127. <https://doi.org/10.7440/res60.2017.10>
- González Rey, F. L. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Revista cubana de Psicología*, 17(1). <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rkp/v17n1/11.pdf>
- Mitjáns Martínez, A. (2001) Trabajo Infantil y Subjetividad: una perspectiva necesaria. *Estudios de Psicología (Natal)*, 6(2), 235-244. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200011>
- Mitjáns Martínez, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. *Revista CS*, 11. <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1574>
- Mitjáns, A. y Almeida, P. (2020). La emergencia del aprendizaje creativo. *Revista cubana de alternativas en psicología*, 8(23), 95-111.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Ed. Visor.



# Diversidad y representación: el lenguaje en los mensajes bienvenida de las universidades andaluzas

ESTHER MENA RODRÍGUEZ  
ELENA ALARCÓN OROZCO  
Universidad de Málaga, España

## 1. Introducción

Un mensaje de bienvenida en el sitio web de una universidad es una herramienta estratégica clave para captar la atención, guiar y establecer una conexión emocional con su audiencia, siendo el primer punto de contacto para futuros y futuras estudiantes, familias y personal académico. Un mensaje claro y bien redactado crea una impresión positiva que presenta a la universidad como una institución acogedora, profesional y centrada en su comunidad, además de fomentar un sentido de inclusión y pertenencia.

Este tipo de comunicación permite a las universidades compartir su misión, visión y valores, destacando lo que las hace únicas. Aspectos como su enfoque en la investigación, su compromiso con la innovación y transferencia de conocimiento o el bienestar del alumnado son fundamentales. Asimismo, suelen ofrecer una guía inicial, facilitando la navegación del sitio y el acceso a información relevante sobre servicios académicos, becas y programas educativos.

Más allá de la información académica, el mensaje refleja el ambiente y la cultura universitaria, poniendo en valor principios como la diversidad, la innovación y la cercanía. Esto atrae a estudiantes que buscan un entorno propicio para su desarrollo personal y académico. Para el alumnado internacional, una bienve-

nida bien estructurada es esencial, ya que resalta el enfoque global de la universidad, su apertura y el apoyo a personas de diferentes culturas.

Por lo tanto, es importante que dichos mensajes estén cuidadosamente diseñados, ya que fortalecen la reputación de la universidad al resaltar logros recientes, nuevas iniciativas y proyectos de investigación, lo que la posiciona como una institución de prestigio y liderazgo en el ámbito académico.

Así pues, el lenguaje empleado en la redacción de estos mensajes de bienvenida adquiere una relevancia crucial. Como es evidente, en la actualidad y confirmado por esta investigación, tal como afirmó Bruner (1989), el lenguaje no es neutral ni aséptico, sino que genera efectos sociales significativos. De este modo, el discurso de las personas configura y da forma a los objetos sobre los que hablan. Esta perspectiva, respaldada por investigadores como Butler (2004) y Jiménez et al. (2011), lleva a concluir que el lenguaje no solo refleja y transmite la cultura – una cultura que, en nuestro caso, es patriarcal–, sino que también contribuye a perpetuar el sexismo. Además, el lenguaje influye tanto en el pensamiento como en la conducta, y su uso automático refuerza el menospicio, el olvido y la invisibilización de la mujer.

El sexismo lingüístico constituye un problema grave tanto a nivel lingüístico como social. Sánchez Apellániz (2009) lo define como «el uso discriminatorio del lenguaje por razón de sexo, que puede contribuir a resaltar la preeminencia de un sexo sobre otro o a invisibilizar la presencia o contribución de uno de ellos» (p. 255). Una de sus primeras manifestaciones es el uso del masculino genérico, que invisibiliza al género femenino excluyendo a las mujeres y sus vivencias. Lo mismo ocurre con los duales aparentes, que generan significados distintos, generalmente en detrimento de las mujeres, a quienes desvalorizan (Meana, 2002).

El sistema educativo español, a través de sus leyes y reformas, contempla la igualdad de género, por lo que cabría esperar que, al llegar a la universidad, cualquier forma de discriminación por razón de género estuviera superada. Sin embargo, aunque pudiera parecer que las reglas son diferentes en este ámbito, la universidad no deja de ser un reflejo de la sociedad en la que se inserta. Esto significa que también se ve influida por las normas sociales

y, lamentablemente, por las desigualdades de género, tal como lo evidencia el estudio *Científicas en cifras* (2023), realizado por la Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de Ciencia e Innovación en el que FECYT ha colaborado en su elaboración.

En dicho informe, se pone de manifiesto que a pesar del compromiso desde el Gobierno y las diferentes administraciones por erradicar las desigualdades, estas todavía persisten, existiendo una notable brecha de género en los puestos de mayor prestigio en las universidades: el 70 % de las cátedras y puestos directivos están ocupados por hombres, y esta cifra asciende al 75 % en el caso de las rectorías. Además, si se examinan los organigramas de las universidades españolas, se observa que las mujeres tampoco acceden a los puestos de responsabilidad que siguen al rectorado. El patrón se repite: los hombres continúan desempeñando roles de liderazgo y poder asociados, tradicionalmente, al espacio público en nuestra sociedad patriarcal, como el control económico, la investigación y la gestión de recursos y edificios. Por otro lado, las mujeres suelen ocupar cargos relacionados con la atención y orientación del estudiantado, como destacan Gómez et al. (2017).

La historia de las mujeres en la universidad ha estado marcada por profundas desigualdades no solo en el acceso a carreras técnicas, sino también en su limitada presencia en puestos de liderazgo. A pesar de los avances logrados en las últimas décadas del siglo XXI, las mujeres siguen enfrentando obstáculos para acceder a los cargos más prestigiosos, lo que refleja la persistente dificultad para verlas como líderes dentro del ámbito académico.

Han pasado 114 años desde que las mujeres lograron ingresar a la Educación Superior, y, sin embargo, el número de rectoras en España sigue siendo alarmantemente bajo: apenas se pueden contar con los dedos de las manos entre más de 80 universidades públicas y privadas. Esta escasa representación femenina en los puestos de mayor responsabilidad evidencia la invisibilización de las mujeres en el entorno universitario.

La discriminación de género sigue siendo visible en las universidades, y la desigualdad se manifiesta tanto en forma de micromachismos como en acciones más evidentes. El concepto de invisibilización hace referencia a una serie de mecanismos culturales, a veces inconscientes, que omiten y relegan la presencia de

un grupo históricamente sometido por razones de poder, como en este caso, las mujeres en la academia.

Con frecuencia, utilizamos expresiones como «miembros de la comunidad universitaria», cuando bastaría con decir «comunidad universitaria», o «profesores», en lugar de «profesorado», e incluso «alumnos» en lugar de «alumnado». Al hacerlo, perpetuamos el uso del masculino genérico, que no refleja con precisión la diversidad de la realidad. Este uso del lenguaje es un reflejo de cómo, incluso en nuestras universidades, se sigue invisibilizando a las mujeres y a otros grupos no representados adecuadamente.

Por ello, consideramos crucial dar un giro profundo en nuestras instituciones y comenzar a construir, de manera conjunta, un entorno universitario basado en la igualdad de derechos, condiciones y oportunidades para hombres y mujeres. Para alcanzar esta igualdad en la universidad, es fundamental derribar los obstáculos que limitan el crecimiento de las mujeres en los ámbitos político, social y empresarial. Estas barreras están profundamente arraigadas en una educación moldeada por una sociedad patriarcal que perpetúa roles de género y valora menos a las mujeres en comparación con los hombres, especialmente cuando se trata de optar a cargos de liderazgo, lo que afecta a la autoestima femenina y reduce sus aspiraciones a puestos directivos.

La universidad debe aspirar a convertirse en un referente clave para la sociedad no solo en términos de conocimiento académico y formación profesional, sino también en cuanto a la promoción de valores éticos y de justicia social. Para lograr esto, es fundamental que comience por erradicar todas las formas de discriminación que, aunque a menudo son sutiles y profundamente arraigadas, continúan manifestándose de manera persistente en la vida universitaria. Estas formas de desigualdad no se limitan únicamente a las estructuras visibles, sino que se filtran en las interacciones cotidianas, impregnando las actitudes, los pensamientos y, de manera especialmente crucial, el lenguaje que utilizamos día a día. El lenguaje, como vehículo de comunicación y transmisión cultural, no es neutral; en él se reflejan y reproducen las jerarquías y prejuicios que perpetúan la exclusión de ciertos grupos. De ahí la importancia de fomentar un uso consciente e inclusivo del lenguaje que contribuya a la creación de espacios

más equitativos y respetuosos. Solo a través de un compromiso real con la igualdad y la justicia, tanto en las formas evidentes como en las más imperceptibles, la universidad podrá cumplir su rol como modelo a seguir para la sociedad en su conjunto.

Nuestra investigación se centra en el estudio de la invisibilización lingüística en el mensaje de bienvenida de las universidades públicas andaluzas. Las universidades desempeñan un papel crucial en la formación de futuras y futuros profesionales, quienes a su vez son fundamentales para promover la igualdad de género en sus respectivas especialidades y, de esta manera, contribuir a la construcción de una sociedad que valore la diversidad y la equidad.

## 2. Método

En esta investigación se ha adoptado un enfoque básicamente empírico y documental basado en la observación y análisis detallado de datos concretos, lo que nos permite analizar y comparar información de distintas fuentes y ofrecer una visión profunda y detallada del fenómeno a investigar. A su vez, se trata de una investigación longitudinal (2019-2024); de esta manera, se espera poder establecer patrones de uso del lenguaje y evaluar cómo se ha abordado el tema del lenguaje inclusivo en el discurso institucional a lo largo de los últimos cinco años.

El objetivo general es analizar el fenómeno de la invisibilización de la mujer en los mensajes de bienvenida de siete universidades públicas de Andalucía (UHU, UMA, UJA, US, UCA, UAL, UGR), centrándonos en el uso del lenguaje inclusivo y la forma en que las mujeres son representadas en dichos mensajes. Es importante señalar que los mensajes de bienvenida de la Universidad de Córdoba (UCO) y la Universidad Pablo de Olavide no han podido incluirse en los análisis debido a la ausencia de estos en sus respectivas webs.

Como objetivos específicos nos planteamos los siguientes:

1. Describir cómo se representa a la mujer en estas instituciones mediante el análisis del lenguaje utilizado en mensajes de bienvenida, evaluando aspectos como el uso de términos inclusivos.

2. Analizar si la representación de la mujer ha cambiado en los últimos cinco años mediante la comparación de los datos recogidos a lo largo de ese período. Se buscará evaluar si se han producido mejoras en el uso del lenguaje inclusivo y si ha habido avances significativos en la visibilización de las mujeres en los mensajes de bienvenida de estas instituciones.

Finalmente, se llevará a cabo una comparativa entre las diferentes facultades destacando los datos más relevantes de cara a dar respuesta a los objetivos de esta investigación.

### 3. Análisis y resultados

Comenzaremos nuestro análisis con un enfoque global, examinando de manera conjunta las páginas web de las siete universidades públicas de Andalucía (UHU, UMA, UJA, US, UCA, UAL, UGR), dado que presentan una tendencia bastante homogénea en cuanto al contenido y estructura. Este enfoque comparativo inicial nos permitirá identificar patrones comunes, así como diferencias relevantes en la forma en que estas instituciones abordan el uso del lenguaje en sus mensajes de bienvenida. No obstante, a pesar de las similitudes generales, pondremos especial atención a los matices y particularidades que cada universidad puede presentar, ya que estas podrían reflejar distintos grados de compromiso con la visibilización de la mujer y la adopción de un lenguaje inclusivo.

El análisis no se limitará a identificar deficiencias o aspectos negativos en la representación de la mujer. También nos enfocaremos en destacar los elementos positivos que hemos encontrado en el uso del lenguaje y las iniciativas que promueven una mayor inclusión. Esto nos permitirá ofrecer una visión equilibrada y no sesgada, reconociendo los esfuerzos de aquellas universidades que han implementado políticas o prácticas destinadas a promover la igualdad de género de manera efectiva en sus entornos virtuales.

**Figura 1. Comparativa UHU entre 2019 y 2024**

UHU 2019	<p>La <b>Universidad de Huelva</b> quiere darle una calurosa bienvenida a su sitio web. A través de esta página, abierta y transparente, queremos dar a conocer nuestra institución a toda la sociedad y, en especial a la propia <b>comunidad universitaria</b>. Al mismo tiempo, pretendemos con ella ofrecer un instrumento de comunicación interactivo y eficaz que permita el acceso a nuestros servicios, la formulación de consultas y la realización de trámites. Navegando por este sitio web, cualquier <b>persona</b> podrá disponer de una panorámica completa de las múltiples actividades que se despliegan en nuestra Universidad, no solo en el ámbito de la docencia, la investigación y la transferencia, sino también en el campo de la proyección social, la internacionalización o el empleo.</p> <p>La <b>Universidad de Huelva</b> es una institución plenamente alineada con la agenda 2030 y, por tanto, comprometida con la <b>igualdad, la equidad y la sostenibilidad</b>. Del mismo modo, es una Universidad totalmente implicada en el bienestar de su territorio a través del establecimiento de sinergias con su tejido institucional, social y productivo. Estas firmes raíces en su entorno le dan fuerza, además, para desarrollar una clara vocación de proyección internacional, abriendo sus puertas especialmente, a Europa, América Latina y el Magreb.</p> <p>La <b>Universidad de Huelva</b> es una institución joven y, quizás por ello, se caracteriza por su flexibilidad, su dinamismo y su modernidad. Aunque fue creada en 1993, atesora la valiosa experiencia de varios centros de enseñanza superior que se crearon en Huelva a partir de 1859 y puede precisarse de haber conseguido en un breve espacio de tiempo, grandes logros concretados en la excelencia de su formación, el impacto de su labor investigadora y la transferencia de conocimiento a la sociedad. Somos una Universidad de tamaño medio y esto, precisamente nos permite ser <b>cercanos y acogedores</b> principalmente con el numeroso <b>estudiantado</b> que llega desde fuera de nuestra única ciudad.</p> <p>Le invitamos a conocernos a través de los datos, referencias e imágenes que contiene esta web, pero sobre todo le animamos a conocernos en persona y acompañarnos en la apasionante tarea de la generación y transmisión del conocimiento y en la irrepetible experiencia de la vida universitaria.</p> <p><b>¡Bienvenido! ¡Bienvenida!</b></p>
2024	<p>La <b>Universidad de Huelva</b> quiere darle una calurosa bienvenida a su sitio web. A través de esta página, abierta y transparente, queremos dar a conocer nuestra institución a toda la sociedad y, en especial a la propia <b>comunidad universitaria</b>. Al mismo tiempo, pretendemos con ella ofrecer un instrumento de comunicación interactivo y eficaz que permita el acceso a nuestros servicios, la formulación de consultas y la realización de trámites. Navegando por este sitio web, cualquier <b>persona</b> podrá disponer de una panorámica completa de las múltiples actividades que se despliegan en nuestra Universidad, no solo en el ámbito de la docencia, la investigación y la transferencia, sino también en el campo de la proyección social, la internacionalización o el empleo.</p> <p>La <b>Universidad de Huelva</b> es una institución plenamente alineada con la agenda 2030 y, por tanto, comprometida con la <b>igualdad, la equidad y la sostenibilidad</b>. Del mismo modo, es una Universidad totalmente implicada en el bienestar de su territorio a través del establecimiento de sinergias con su tejido institucional, social y productivo. Estas firmes raíces en su entorno le dan fuerza, además, para desarrollar una clara vocación de proyección internacional, abriendo sus puertas especialmente, a Europa, América Latina y el Magreb.</p> <p>La <b>Universidad de Huelva</b> es una institución joven y, quizás por ello, se caracteriza por su flexibilidad, su dinamismo y su modernidad. Aunque fue creada en 1993, atesora la valiosa experiencia de varios centros de enseñanza superior que se crearon en Huelva a partir de 1859 y puede precisarse de haber conseguido en un breve espacio de tiempo, grandes logros concretados en la excelencia de su formación, el impacto de su labor investigadora y la transferencia de conocimiento a la sociedad. Somos una Universidad de tamaño medio y esto, precisamente nos permite ser <b>cercanos y acogedores</b> principalmente con el numeroso <b>estudiantado</b> que llega desde fuera de nuestra única ciudad.</p> <p>Le invitamos a conocernos a través de los datos, referencias e imágenes que contiene esta web, pero sobre todo le animamos a conocernos en persona y acompañarnos en la apasionante tarea de la generación y transmisión del conocimiento y en la irrepetible experiencia de la vida universitaria.</p> <p><b>¡Bienvenido! ¡Bienvenida!</b></p>

**Figura 2.** Comparativa UMA entre 2019 y 2024

UMA 2019	<p><b>Bienvenido</b> a la Universidad de Málaga</p> <p>Somos una universidad joven en continuo crecimiento, que ha hecho de la calidad de la docencia, la investigación de vanguardia y la transferencia de conocimiento sus señas de identidad más destacadas.</p> <p>Situada en un enclave privilegiado la Universidad de Málaga cuenta con un <b>personal docente</b> e <b>investigador</b> altamente cualificado profundamente implicado con el tejido productivo y el entorno académico de la región.</p> <p>A través de nuestra web tiene la oportunidad de conocer mejor nuestra oferta de títulos, nuestras áreas de investigación y las modalidades de acceso a los estudios que impartimos.</p> <p>Le invitamos a que conozca a fondo el programa formativo de la Universidad de Málaga. En él se combinan las enseñanzas tradicionales con multitud de grados y postgrados especializados, que permiten a cada <b>estudiante</b> diseñar el itinerario académico que mejor se adapta a sus intereses y necesidades. A ello se suma una extensa oferta cultural complementaria que proporciona a <b>nuestros alumnos</b> una formación integral.</p> <p>La Universidad de Málaga conforma, junto a la Universidad de Sevilla el Campus de Excelencia Internacional "Andalucía Tech", que trabaja en áreas pioneras de investigación y transferencia y mantiene alianzas estratégicas con más de 150 empresas.</p> <p>En la actualidad cerca de 40.000 <b>alumnos</b> confían en <b>nosotros</b> para llegar a ser <b>los profesionales</b> que demanda la sociedad del siglo XXI.</p> <p><b>Bienvenido</b> a esta web. Le invitamos a navegar por ella y esperamos que su puerto de destino sea la Universidad de Málaga.</p>
2024	<p>Como rector, es para mí un honor y un enorme privilegio poder trasladarles una cálida bienvenida a la página web institucional de la Universidad de Málaga.</p> <p>En nombre de toda la <b>comunidad universitaria</b> les invito a explorar este espacio, reflejo de nuestra actividad y compromiso diario con la excelencia académica, la investigación, la innovación, la cultura y la contribución al desarrollo socioeconómico de nuestra región.</p> <p>Como institución encargada del servicio público de la educación superior en la provincia de Málaga, somos una universidad líder en formación abierta, alineada con los estándares europeos y que aspira a ser el <i>alma mater</i> de nuestro <b>estudiantado</b> protagonista de nuestra misión y la razón de ser de la universidad. Esta debe ser nuestra principal fuente de inspiración. En nuestras escuelas y facultades nos esforzamos diariamente por proporcionarles un entorno enriquecedor que estimule su desarrollo académico y <b>los</b> prepare para el futuro, como <b>personas</b> críticas, con valores y un fuerte compromiso social.</p> <p>En esta web encontrará nuestra oferta académica, las modalidades de acceso, las áreas de investigación, recursos, servicios y actividades de interés para la <b>comunidad universitaria</b> y para la sociedad. les animo desde este momento a explorar y aprovechar todas las oportunidades que la Universidad de Málaga pone a su disposición.</p> <p><b>Bienvenidas y bienvenidos</b> a su universidad.</p>

**Figura 3. Comparativa UJA entre 2019 y 2024**

UJA 2019	<p><b>Bienvenido</b> a la web de la Universidad de Jaén. A través de este medio queremos dar a conocer a la sociedad y a la <b>comunidad universitaria</b> en particular, todo cuanto se lleva a cabo en el seno de nuestra Institución. En aras de la transparencia de la gestión y, conscientes de la necesidad de rendir cuentas a la sociedad que nos sostiene como Universidad Pública, ofrecemos aquí cuanta información es necesaria, en cuanto a docencia, investigación y otros servicios, para conocer todo aquello que es el objeto de nuestro trabajo como <b>universitarios</b>. La nuestra es una Universidad joven, dinámica, que cuenta con un excelente capital humano, como lo demuestran sus avances en muy diversos campos desde su creación en 1993. Entre nuestros objetivos más importantes se encuentra la transferencia del conocimiento, para que éste, a su vez, tenga repercusión en nuestro entorno económico y social, ayudando, en la medida de lo posible, a mejorar las condiciones de vida de <b>nuestros ciudadanos</b>, de hecho, ya hemos marcado indudables hitos en el campo de las energías renovables, la producción y comercialización del aceite de oliva, o la producción de nuestro patrimonio cultural. Hemos intentado hacer una web accesible puesto que también en ello nuestra Universidad es un referente nacional. De ahí que todas las sugerencias, para mejorar tanto su contenido como consulta, sean siempre bienvenidas, pues de este modo podemos introducir los cambios que se estimen necesarios, buscando siempre la prestación de un Servicio Público de calidad. Espero que su "paseo virtual" por nuestra Universidad resulte de su agrado y sirva para contar con su colaboración y apoyo. Siéntase en su casa.</p> <p>Muchas gracias por su visita.</p>
2024	<p>Es un placer daros la más cordial bienvenida a la Universidad de Jaén, una institución de educación superior universitaria joven que mira hacia el futuro y en constante avance y crecimiento, que ha hecho de la calidad de la docencia, la investigación de excelencia, la transferencia del conocimiento a su entorno más próximo, la proyección y transmisión de la cultura y la contribución al desarrollo y transformación de la provincia de Jaén sus señas de identidad más destacadas.</p> <p>Te invito a navegar por la página web de nuestra universidad. Encontrarás toda la información necesaria para conocernos mejor: la universidad, estudios, investigación y transferencia, internacionalización, cultura y deporte, centros, etc.</p> <p>La UJA es hoy en día una universidad reconocida, de prestigio y referente en la Comunidad Andaluza y en el ámbito nacional. Es una institución comprometida con la provincia de Jaén que contribuye cada día a mejorar el bienestar social de su entorno cercano. Impregna su actividad de valores sociales de referencia como son la <b>igualdad</b>, la <b>inclusión</b>, el <b>respeto a la diversidad</b> y la <b>solidaridad</b>, que se van interiorizando entre la <b>comunidad universitaria</b> y se proyectan al exterior, con el firme propósito de avanzar hacia la sociedad más <b>democrática, igualitaria, ética, justa y equilibrada</b>.</p> <p>Nuestra prioridad son <b>los estudiantes</b> a quienes pretendemos formar académicamente y también en valores atemporales, para que se conviertan en excelentes profesionales y <b>buenos ciudadanos</b> capaces de liderar la sociedad del futuro. Además, tenemos la obligación de impulsar una universidad con una fuerte vocación territorial y una creciente proyección internacional.</p> <p>En la actualidad, cerca de 16.000 <b>estudiantes</b> confían en <b>nosotros</b> para llegar a ser <b>los profesionales</b> que demanda la sociedad del siglo XXI, de <b>los</b> cuales cerca de 10% proceden del extranjero y más del 30% de otras provincias españolas. Esta confianza se sustenta en una formación actualizada y de calidad, un trato cercano y una atención personalizada al <b>estudiantado</b> fruto del esfuerzo y compromiso de casi 1.200 <b>docentes e investigadores</b> y alrededor de 600 profesionales de gestión, administración y servicios. Esta es la riqueza, diversidad y también complejidad de nuestra institución.</p> <p>Apostamos por una universidad en donde no importa el origen o el entorno socioeconómico de nuestro <b>estudiantado</b> abierta al mundo, que asume su liderazgo internacional a través de iniciativas estratégicas como la coordinación de la alianza europea Neolaia, capaz de multiplicar su impacto socioeconómico en la sociedad que la acoge y dispuesta a propiciar los cambios culturales y de mentalidad necesarios.</p> <p>Concluyo estas líneas expresando nuestra firme determinación de actuar siempre en defensa de la Universidad de Jaén, de la <b>comunidad</b> que la conforma y del territorio en el que se inserta. Sólo nos mueve la intención de introducir los cambios que necesita la Universidad de Jaén para garantizar su crecimiento natural y construir una UJA más innovadora, competitiva y puntera en un panorama nacional e internacional sujeto a cambios cada vez más profundos y acelerados.</p> <p>No dudes en visitarnos personalmente. La Universidad de Jaén te sorprenderá gratamente, dado que en ella descubrirás un sinfín de posibilidades y oportunidades para tu desarrollo profesional y personal.</p>

**Figura 4.** Comparativa US entre 2019 y 2024

US 2019	<p><b>Bienvenidos</b> al portal web de la Universidad de Sevilla, una Puerta de entrada que ofrece al <b>usuario</b>, de forma fácil e integrada, el acceso a todos los recursos y servicios de la Universidad. La Universidad de Sevilla es una institución que presta un servicio público de educación superior mediante el estudio, la docencia y la investigación, así como la generación desarrollo y difusión del conocimiento al servicio de la Sociedad y de la <b>Ciudadanía</b>. Más de 500 años de experiencia en la Gestión del Conocimiento con Estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior EEEES. Es la universidad pública principal de Andalucía con el mayor número de <b>estudiantes</b>. Un gran equipo de más de 70.000 <b>miembros</b>. Un tejido más cohesionado que nunca gracias a la decidida apuesta por las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. <b>Comprometidos</b> con la Calidad y la Excelencia. Con Certificado de Calidad Europea al modelo EFQM de Excelencia y calificada como Campus de Excelencia Internacional. Estrechamente vinculada a la historia de Sevilla y Andalucía, la US combina los valores de la tradición con el hecho de ser una institución innovadora, de calidad y de excelencia. Es una universidad de vanguardia y cosmopolita como la misma ciudad de Sevilla. Somos tu Universidad, te invitamos a que navegues por nuestro portal y nos conozcas más a fondo.</p>
2024	<p>Tengo el placer de <b>daros</b> la bienvenida a la Universidad de Sevilla, una institución con más de cinco siglos de historia, de acreditada tradición académica, que cuenta con un riquísimo patrimonio histórico artístico y que ha sido reconocida como Campus de Excelencia Internacional. La Universidad de Sevilla integrada por casi 80.000 <b>personas</b> conforma una ciudad dentro de la ciudad ya que nuestros campus se extienden desde los barrios de los Bermejales y la Isla de la Cartuja, hasta el casco antiguo, pasando por Reina Mercedes, los Remedios, los Perdigones o San Bernardo. Por la oferta global de docencia, investigación, cultura y transferencia tecnológica, la Universidad de Sevilla se ha consolidado como una institución generadora y transmisora de conocimiento. Entre nuestras líneas estratégicas se encuentran la defensa de la igualdad de oportunidades, la búsqueda constante de la excelencia, el fomento del emprendimiento, la interacción con la sociedad y la proyección internacional de la universidad. Además, en la gestión de nuestros recursos, está patente la promoción de la cultura, el deporte y el compromiso social y medioambiental. Como institución implicada en el Desarrollo Sostenible, participa en la construcción de un mundo más equilibrado, justo y solidario. Os invito a que naveguéis por nuestro portal para que así podáis apreciar el gran valor que os ofrece la Universidad de Sevilla. Deseo en este compromiso compartido desarrollemos una formación plena e integral como garante de una sociedad más libre y más justa. <b>Bienvenidos</b> a nuestra Universidad la Universidad de Sevilla.</p>

**Figura 5. Comparativa UCA entre 2019 y 2024**

UCA 2019	<p>La Universidad de Cádiz es la suma de todas las <b>personas</b> que forman parte de ella, y también de <b>quienes</b> se acercan a nuestra institución para formarse, conocer lo que hacemos o acceder a los múltiples servicios que se prestan a la sociedad desde la UCA. Se afirma con frecuencia que las instituciones están por encima de las <b>personas</b>, sin embargo, debemos tener claro que las instituciones son, en todo caso, entes vacíos sin la inteligencia, el esfuerzo y el compromiso de sus integrantes.</p> <p>La Universidad de Cádiz está compuesta por sus cuatro campus, sus más de 40 títulos de grados, su oferta creciente de posgrados, sus cualificados grupos de investigación, sus centros distribuidos por el conjunto de la provincia. Ahora bien, hoy no se entendería la labor de <b>profesores, investigadores, alumnos</b> y personal de administración y servicios.</p> <p>La finalidad institucional de esta universidad no es solo formar a <b>personas</b> o transferir conocimiento válido hacia la sociedad, es también ser prestadora de servicios, hacer provincia y convertirse en el <b>embajador</b> de lo mejor de nuestra tierra en el mapa de las universidades, dentro y fuera de España.</p> <p>Espero que toda la información que encuentre en esta web sea de utilidad y responda a sus expectativas.</p>
2024	<p>En nombre de la <b>comunidad universitaria</b> os doy la bienvenida a la página web de la Universidad de Cádiz. En ella encontraréis la actividad y estructura de una institución presente en cuatro campus (Bahía de Algeciras, Cádiz, Jerez y Puerto Real) y conformada por más de 25.000 <b>personas</b>. Una Universidad con la que me siento muy identificado y de la que me siento plenamente orgulloso pues yo mismo comencé como <b>estudiante</b> en esta casa y me he desarrollado en ella como <b>docente</b>, gestor e investigador. Ahora como Rector, me gustaría que en su visita a esta página web conociesen toda la oferta que ofrecemos a la sociedad: nuestra capacidad docente, nuestra excelencia investigadora, la capacidad de transferencia y nuestra vocación de servicio público.</p> <p>La UCA es una universidad comprometida con el entorno local, con la transformación social, que ha conseguido destacar y posicionarse a nivel internacional desde su creación en 1979. Creemos en un modelo de institución que represente el ejemplo, que sea líder en políticas sociales y que esté plenamente comprometida con la implantación de los objetivos de desarrollo sostenible en todos nuestros desempeños. Somos una Universidad que se preocupa de la salud y el bienestar de la <b>comunidad</b> y que se organiza en una forma de gobierno horizontal y colaborativo.</p> <p>En el marco de esta legislatura nuestra universidad cumplirá 50 años y entre nuestros objetivos se encuentra seguir trabajando para que la institución sea más moderna, sostenible, internacional e <b>inclusiva</b>. Retos que lideraremos desde el equipo de Gobierno pero que fueron recogidos a través de un intenso proceso de escucha activa con toda la <b>comunidad universitaria</b>. Compromisos compartidos que presentan nuestra intención de seguir mejorando y aportando valor a la sociedad.</p> <p>Esta es la Universidad en la que creo y que les invito también a visitar y conocer en primera persona.</p>

**Figura 6.** Comparativa UAL entre 2019 y 2024

UAL	<p>2019</p> <p><b>Bienvenidos/as</b> a la web de la Universidad Almería. Muchas gracias por visitar este portal que espera ser fiel reflejo del <b>dinamismo y potencial de nuestra institución</b> en áreas como la gobernanza, docencia, internacionalización e investigación. Esta web nace para prestar un servicio de calidad a la <b>comunidad universitaria</b> y a la sociedad en general. En la UAL estamos <b>centrados</b> en la <b>satisfacción integral del estudiante</b> y la <b>captación del talento</b>. Por eso, uno de los objetivos de esta web es facilitar a <b>futuros estudiantes</b> de grado y de postgrado su incorporación en nuestra Universidad. A través de este canal podrás ver que somos una universidad participativa y comprometida con la transparencia. Con un campus único, en un entorno privilegiado, adaptado a las necesidades que nos plantea el siglo XXI. Nuestra universidad posee una <b>gran vertiente internacional</b>, con una amplia oferta de programas de intercambio y movilidad. Goza de una variada y rica <b>oferta cultural y deportiva</b> acompañada de los mejores servicios e instalaciones. Somos una <b>universidad solidaria</b> y preocupada por alcanzar un campus medioambientalmente <b>sostenible</b>. Te invito a que nos conozcas, deseando que disfrutes de la UAL.</p>
2024	<p>Recibe mi más cordial bienvenida a nuestra página web. Somos una universidad joven que mira hacia el futuro, una universidad comprometida con la sociedad y que está preocupada por ofrecer una docencia de calidad y promover una investigación diversificada e innovadora. Nuestra prioridad son <b>los estudiantes</b>, a quienes pretendemos formar, y no solo instruir, para que lleguen a ser excelentes profesionales y <b>buenos ciudadanos</b> cuyos valores de referencia sean la solidaridad, la cooperación y el respeto a las <b>personas</b>. Contamos con <b>investigadores</b> de máximo nivel que lideran proyectos orientados a dar respuesta a las necesidades de los sectores productivos tradicionales y emergentes, y a las demandas de nuestra sociedad. Y para todo ello, apostamos por la actualización y calidad de los servicios que ofrecemos. Abierto al mar, nuestro campus dispone de modernas instalaciones y pone a tu alcance una amplia oferta deportiva y cultural que, sin duda, enriquece la experiencia de formar parte de nuestra <b>comunidad universitaria</b>. Te invito a navegar por la página web de nuestra universidad. Encontrarás toda la información necesaria para conocernos mejor: titulaciones, acceso, investigación, empleo, programas internacionales, normalización lingüística, congresos, noticias de actualidad... Confío en que, gracias a nuestra página web, no solo conozcan mejor a la Universidad de Almería, sino que también puedas contribuir a la mejora de nuestro funcionamiento diario con el envío de tus propuestas y sugerencias. No dudes en visitarnos personalmente. Estamos <b>seguros</b> de que la Universidad de Almería te sorprenderá gratamente.</p>

**Figura 7. Comparativa UGR entre 2019 y 2024**

<p><b>UGR</b></p>	<p><b>2019</b></p>	<p>La Universidad de Granada le da la más cordial bienvenida a su sitio web. El presente instrumento quiere servir al <b>usuario</b> de la red como un portal ágil, eficaz y participativo que dé respuesta a cuantas interrogantes y búsquedas se planteen a quien acceda a una Universidad abierta. A través de este sitio web podrá obtener una información completa sobre la estructura de nuestra institución y sobre el mapa de servicios que ofrece a la <b>comunidad universitaria</b> y al conjunto de la sociedad.</p> <p>La Universidad de Granada ya casi 5 veces centenaria desde su fundación en 1531, ha venido creciendo en estrecha simbiosis con la sociedad para constituirse hoy en referente por la calidad de su docencia e investigación y por sus actividades de extensión universitaria con especial énfasis en acciones de cooperación y desarrollo.</p> <p>Los distintos campos repartidos por toda la geografía de la ciudad Aynadamar, Cartuja, Fuentenueva y Centro, a los que se unen los edificios de carácter patrimonial e histórico diseminados hoy en los barrios más singulares de Granada, le dan vitalidad. Además, nuestra Universidad tiene centros radicados en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla que, de forma decisiva, completan el variado panorama de la Universidad.</p> <p>Nuestra institución une la rica experiencia de su larga tradición con el dinamismo y la juventud de sus casi 60.000 <b>estudiantes</b> de grado que se suman con <b>los</b> que cursan estudios de posgrado y enseñanzas complementarias y elevan la cifra a 80.000 <b>estudiantes</b>. Así, la Universidad de Granada es la universidad española que más <b>estudiantes</b> recibe de los programas internacionales de movilidad.</p> <p>Todo este bagaje docente, investigador, patrimonial, cultural y de servicios lo encontrarán reflejado en datos e imágenes <b>quiénes</b> visiten este sitio web que, desde aquí invitamos a conocer a <b>todos los</b> que deseen vivir de cerca la Universidad de Granada.</p>
<p><b>2024</b></p>	<p>La Universidad de Granada le da la más cordial bienvenida a su sitio web. Les invito a utilizar este espacio virtual como lugar donde familiarizarse con la Universidad de Granada, donde informarse sobre los distintos procedimientos que operan en ella y donde conocer las novedades en los ámbitos de gestión, investigación, docencia y cultura, el punto de partida de una universidad abierta a la <b>comunidad universitaria</b> y a la sociedad en general. Por otro lado, nos encontramos ya a las puertas de la celebración del quinto centenario de nuestra universidad, fundada en 1531. Es ese, sin duda, uno de los proyectos estratégicos para la Universidad de Granada y este será también el espacio donde encontrar la información que esta conmemoración vaya originando.</p> <p>Nuestro objetivo es ofrecer un sitio web con el mejor diseño posible especialmente en el ámbito de la usabilidad. Esto requiere un esfuerzo permanente y continuado en el que nos comprometemos a estar alerta y por supuesto <b>atentos</b> a los requerimientos y propuestas de mejora de nuestros <b>usuarios</b> y <b>usuarias</b>.</p> <p>La <b>comunidad universitaria</b> granadina la conforman más de 56.000 <b>estudiantes</b> en los distintos niveles de grado, máster o programas de doctorado, de lo que más de 3.200 proceden del extranjero y casi 25.000 de otras provincias españolas, cerca de 3.800 <b>docentes</b> <b>investigadores</b> y algo más de 2.500 <b>personas</b> en Administración y servicios. Esa es la riqueza, diversidad y también complejidad de nuestra institución: un grupo humano diverso de más de 63.000 <b>personas</b> que, me permite asegurar, caminan de la mano para convertir a la UGR en un entorno de <b>igualdad e inclusión</b> y seguridad para <b>todos y todas</b> en el que no importe el origen o el entorno socioeconómico, que sea un motor de desarrollo capaz de tener impacto económico y social en la sociedad que la acoge, y una universidad abierta al mundo que asume su liderazgo internacional a través de iniciativas estratégicas como la coordinación de la alianza europea <b>Argus</b>.</p> <p>La Universidad de Granada puede enorgullecerse hoy de ser parte integral de las ciudades que la acogen, Granada, Ceuta y Melilla. En el caso de la ciudad de Granada, la institución se expande por toda la ciudad, de modo que prácticamente cada barrio cuenta con alguna instalación, infraestructura, aulario, laboratorio o espacio universitario. Es el caso de los cuatro campus universitarios -Aynadamar, Cartuja, Fuentenueva y Centro-, de número esos edificios de carácter patrimonial e histórico que se distribuyen por algunos de sus barrios granadinos más singulares y, también, de la última inclusión en el catálogo patrimonial universitario: la Azucarera de San Isidro, destinada a convertirse en los próximos años en la sede del nuevo campus UGR Sostenibilidad, un proyecto estratégico y de vanguardia para la institución y para la ciudad. Y más allá de los límites de la capital, la provincia se ha convertido también en un extenso espacio universitario gracias a las extensiones del Aula Permanente de Formación Abierta o el Centro Mediterráneo, sin contar los diversos proyectos de investigación o colaboración de la UGR en numerosos lugares la provincia.</p> <p>Y concluyo estas líneas trasladando nuestra firme intención -mía como rector y la del equipo de gobierno y gestión de la UGR- de actuar siempre en defensa de la Universidad de Granada y de la <b>comunidad</b> que la conforma. Solo nos mueve la intención de mejorar y construir una UGR más democrática y con un fuerte compromiso hacia la <b>igualdad</b>, la innovación, la eliminación de cualquier desigualdad y en tener una institución cada vez mejor en los ámbitos de la docencia, la investigación y la transferencia.</p>	

De un análisis inicial de los mensajes de bienvenida de las siete universidades analizadas se puede observar una estructura recurrente en todos ellos. Estos mensajes comienzan con un saludo cordial dirigido a las personas usuarias, seguido de una descripción de la importancia de la universidad en el desarrollo socioeconómico de su respectiva región. A continuación, se subrayan tres pilares fundamentales que guían la misión institucional: la docencia, la investigación y la transferencia del conocimiento. Además, se destaca el valioso capital humano con el que cuentan estas universidades, lo que refuerza su papel como motores de cambio y progreso.

Otro aspecto común es la mención detallada de los diferentes campus universitarios, describiendo sus instalaciones y capacidades, lo que permite a las personas lectoras hacerse una idea clara de la infraestructura con la que cuenta cada institución para respaldar sus actividades académicas y de investigación.

Un elemento novedoso, y particularmente destacable en los mensajes de bienvenida del año 2024, es la incorporación no solo de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), sino también de un enfoque en la proyección internacional de la universidad. Este aspecto refleja la creciente importancia que está adquiriendo la globalización en la educación superior, y pone de manifiesto el esfuerzo de las instituciones por fortalecer sus vínculos internacionales, atraer talento de diferentes partes del mundo y consolidarse como referentes globales en el ámbito académico y científico.

En cuanto al uso del lenguaje inclusivo en los mensajes de bienvenida del año 2019, se observa una diversidad de enfoques entre las universidades analizadas. En primer lugar, destaca que una de las universidades, la Universidad de Cádiz (UCA), no incluye ningún saludo formal en su mensaje de bienvenida. Por otro lado, tres universidades (UMA, UJA, US) emplean el masculino genérico para dirigirse a su audiencia. En contraste, otras tres universidades (UHU, UAL, UGR) utilizan expresiones más neutrales, como «una cordial bienvenida», que evitan el sesgo de género.

Además, se aprecia un esfuerzo por parte de algunas universidades por adoptar un lenguaje más inclusivo. Para ello, emplean términos como «ciudadanía», «estudiantes», «personal docente e investigador», «comunidad universitaria», «bienvenidos/as»,

«personas» y «docentes». Estas palabras intentan abarcar a todas las personas que conforman la universidad sin marcar una distinción de género. Sin embargo, pese a este avance, persisten términos no inclusivos en varios de los mensajes, como «miembros», «profesores», «investigadores» y «alumnos», que continúan reforzando el uso del masculino genérico en ciertas partes del discurso.

Un caso que merece atención especial es el de la Universidad de Cádiz, donde se utiliza el término «embajador» al referirse a la misión institucional de la universidad, a pesar de que en otros apartados del mensaje se habla en femenino. Esto genera una inconsistencia en el uso del lenguaje inclusivo al emplear un término tradicionalmente masculino para referirse a la universidad, cuando podría haberse optado por una forma más inclusiva o neutral. Este detalle resalta la complejidad y los desafíos que enfrentan las instituciones al intentar adoptar plenamente un lenguaje inclusivo.

En los mensajes de bienvenida del 2024, se evidencia un avance significativo en el uso del lenguaje inclusivo, con un esfuerzo notable por parte de las universidades para emplear un lenguaje más cuidadoso y respetuoso en este aspecto. Destaca, especialmente, el caso de la Universidad de Cádiz, cuyo mensaje es completamente inclusivo, logrando una coherencia total en la utilización de términos que abarcan todos los géneros.

Asimismo, se observa un progreso en otras universidades. Por ejemplo, la Universidad de Huelva opta por una fórmula inclusiva clara al emplear tanto «bienvenido» como «bienvenida», asegurando así la representación de todos los géneros. La Universidad de Málaga va un paso más allá al invertir el orden tradicional y comenzar con el femenino, utilizando «bienvenidas» seguido de «bienvenidos», lo cual subraya su compromiso con el lenguaje inclusivo de manera visible.

El resto de las universidades también adoptan formas inclusivas en sus mensajes, evitando el uso de términos que puedan interpretarse como excluyentes. Emplean expresiones más neutrales y acogedoras, como «una cordial bienvenida», «calurosa bienvenida» o, simplemente, «dar la bienvenida», lo que demuestra una tendencia creciente hacia un lenguaje más equitativo y representativo de la diversidad de la comunidad universitaria.

## 4. Discusión

El uso del lenguaje inclusivo en los mensajes institucionales universitarios refleja un cambio social hacia la equidad y la representación de la diversidad. Las universidades, como agentes de transformación social, enfrentan el reto de adoptar este tipo de lenguaje, lo que implica no solo un cambio en la forma de comunicarse, sino también en cómo entienden y promueven la inclusión.

En estos cinco años se ha visto un avance hacia un uso más sistemático del lenguaje inclusivo incluso invirtiendo el orden tradicional al priorizar el femenino, lo que puede ser interpretado como un gesto que intenta dar mayor visibilidad a las mujeres en un espacio donde históricamente han sido menos representadas. Todo ello es un indicio de que las universidades han comenzado a priorizar este aspecto de la comunicación institucional. Este cambio no solo representa una respuesta a las demandas sociales actuales, sino que también puede ser un reflejo de cambios internos en la cultura de las universidades.

## 5. Conclusiones

En las universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía se están realizando esfuerzos significativos para incorporar un lenguaje inclusivo en sintonía con los cambios que han transformado nuestras aulas en los últimos años.

Según los informes más recientes de la OCDE (2018) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), las mujeres constituyen la mayoría en las universidades, se gradúan en mayor proporción y logran calificaciones iguales o superiores a las de los hombres. Ante este panorama, ¿no sería más coherente dejar de invisibilizarlas en estos espacios académicos?

Aunque la universidad sigue influenciada por una dimensión conservadora y el peso de la tradición, consideramos que el lenguaje, por su profunda conexión con el pensamiento, puede ser transformado a través de la educación y la cultura e influir positivamente tanto en las conductas humanas como en nuestra percepción de la realidad.

Las universidades, como instituciones formadoras de futuras generaciones, desempeñan un papel clave en la promoción del

lenguaje inclusivo y son fundamentales para fomentar una cultura de inclusión en la sociedad. No obstante, queda un largo camino por recorrer para que estas instituciones adopten plenamente un lenguaje inclusivo. Persisten el desconocimiento sobre su correcta aplicación y resistencias culturales e institucionales que obstaculizan su implementación generalizada.

Por ello, las universidades deben seguir avanzando en la sensibilización y formación sobre este tema, asegurándose de que su comunicación refleje principios de equidad y respeto a la diversidad. Si bien queda mucho por hacer –«se intenta, pero no se llega»–, confiamos en que estamos en el camino adecuado.

## 6. Referencias

- Bruner, J. (1989). Acción, Pensamiento y lenguaje. Alianza.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203499627>
- Gómez Carrillo, V. R. Mena Rodríguez, E. y Fausto Lizaola, C. (2017). *Estudio sobre la invisibilización de la mujer en el Entorno Virtual de la Universidad de Málaga (UMA)*. VII Congreso Internacional de Investigación en Comunicación e Información Digital. Innovación en el aprendizaje, competencias digitales y educación mediática. Universidad de Zaragoza.
- Jiménez, M. L., Román, M. y Traverso, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 174-183. <http://hdl.handle.net/11441/68433>
- Meana, T. (2002). *Porque las palabras no se las lleva el viento... Por un uso no sexista de la lengua*. Ayuntamiento de Quart de Poblet. [https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/teresa\\_meana/sexismo\\_lenguaje.pdf](https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/teresa_meana/sexismo_lenguaje.pdf)
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2023). *Científicas en cifras*. <https://www.ciencia.gob.es/dam/jcr:f4f6bb28-cae5-4da2-85f4-067508c410eb/CientificasCifras2023.pdf>
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Sánchez Apellániz, M. J. (2009). Lenguaje y comunicación no sexista. En Marisa Román (coord.), *Manual de Agentes de Igualdad*, (pp. 255-268). Diputación Provincial de Sevilla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4178190>



# Sobre los coordinadores

## Dolores Casquero Arjona

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga, Profesora Contratada Doctora en la Universidad de Málaga, desde el año 2003, especializada en el Diagnóstico en Educación y de las Necesidades Educativas Especiales, ocupa el cargo de Codirectora del Máster de Formación Permanente en Atención Temprana, doble titulación de la Universidad de Málaga y la Universidad Santo Tomás (Chile), así como doble titulación de la Universidad de Málaga y la Universidad Católica del Uruguay. Su actividad investigadora la ha llevado a participar en diversos proyectos de Cooperación Internacional Europeos (Leonardo y Erasmus+), así como grupos de investigación consolidados por la Junta de Andalucía, como IDEI (Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo). Algunas de sus publicaciones derivadas de estos proyectos de investigación, han sido: *Comparación del WISC-R con el WISC-IV: estudio piloto en una muestra de niños con dificultades de aprendizaje*, *Necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con capacidad intelectual límite: aspectos para su intervención psicopedagógica*, *El proceso diagnóstico en la práctica de la orientación educativa*, *Alumnado universitario con discapacidad. Cuestiones para una reflexión docente en un marco inclusión*, *Desarrollo del lenguaje en población infantil de 3 y 4 años de la Región Metropolitana de Santiago de Chile* y *Los procesos de simplificación fonológica en población infantil de 3 y 4 años de la Región Metropolitana de Santiago de Chile*.

### **Pablo Daniel Franco Caballero**

Doctor en Educación y Comunicación por la Universidad de Málaga, es profesor en la Universidad de Málaga, especializado en alfabetización en datos, análisis estadístico aplicado y medición psicométrica en contextos educativos. Cuenta con formación en un gran espectro de perfiles de edades, habiendo cursado el Máster en Atención Temprana de la Universidad de Málaga y habiendo realizado su tesis en Envejecimiento Activo. Su actividad investigadora se centra en la evaluación educativa, la validez y fiabilidad de instrumentos psicométricos, así como en el diseño de recursos formativos para la comprensión y el uso riguroso de los datos en Educación. Ha participado en proyectos de investigación orientados a la mejora de los procesos de evaluación, la calidad del aprendizaje y la integración de tecnologías basadas en modelos de lenguaje para el apoyo docente. Entre sus publicaciones recientes se incluyen trabajos sobre alfabetización en datos en alumnado universitario, evaluación mediante modelos de respuesta al ítem, así como estudios aplicados al uso de sistemas automáticos de retroalimentación en asignaturas del ámbito de la educación y de la programación.

### **Eduardo Elósegui Bandera**

Doctor en Psicología. Profesor Titular de Universidad en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Director del Máster Universitario en Atención Temprana de la Universidad de Málaga desde 1999. Ha ocupado distintos cargos de responsabilidad en la Universidad de Málaga (Director de Bienestar y Cooperación al Desarrollo, Vicedecano de Ordenación Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Director del Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa). Igualmente ha dirigido Grupos de Investigación subvencionados por la Comunidad Europea (2 proyectos Leonardo Da Vinci, 1 proyecto Erasmus+), por la Junta de Andalucía, y otros organismos. Ha dirigido diversas tesis doctorales relacionadas con la Educación Inclusiva, la Innovación Educativa, Ámbitos del Diagnóstico, etc. Tiene numerosas publicaciones tanto en el ámbito de la Metodología de la Investigación como del Diagnóstico en Educación, entre las que figuran: *Estudio sobre la necesidad de formación en Atención Temprana, Comparativa de tratamientos en el TDAH para la mejora de los procesos del sistema ejecutivo y sus fun-*

*ciones, Reception and support adults with hándicap in vocational re-conversión with mental health problems, Análisis del WISC-IV en una muestra de alumnos con Capacidad Intelectual Límite, Formative research in teacher training: A case study carried out in Uruguay*, que ha obtenido el Premio en la modalidad 'Artículo Académico de Excelencia' en el Congreso EPA de la Universidad del Desarrollo (Chile).



# Índice

Introducción .....	9
Referencias .....	10
1. Transformando prácticas docentes en la educación primaria desde la inclusión .....	13
1. Introducción .....	13
2. Experiencia .....	15
2.1. Planteamiento .....	16
2.2. Objetivos .....	17
2.3. Contexto y población .....	17
2.4. Materiales .....	18
3. Resultados .....	18
4. Discusión .....	19
5. Conclusiones .....	21
6. Referencias .....	22
2. Propuestas de buenas prácticas para la formación de profesionales de la educación desde una perspectiva inclusiva e intercultural .....	25
1. Introducción .....	25
2. Criterios de identificación de buenas prácticas pedagógicas .....	26
3. Evaluación de buenas prácticas pedagógicas .....	28
4. Buenas prácticas en el marco de la inclusión e interculturalidad .....	30

5. Conclusiones . . . . .	33
6. Referencias . . . . .	35
3. O trabalho do professor no contexto da educação inclusiva: em foco a dimensão subjetiva . . . . .	39
1. Introdução . . . . .	39
2. Discussão . . . . .	40
3. Conclusões . . . . .	45
4. Referências . . . . .	45
4. Escuelas de segunda oportunidad como espacios socioeducativos inclusivos. El caso de Arrabal AID . . . . .	47
1. Introducción . . . . .	47
2. Prácticas educativas inclusivas en las escuelas de segunda oportunidad . . . . .	50
2.1. Dimensiones de análisis . . . . .	50
3. La Escuela de Segunda Oportunidad Arrabal AID . . . . .	51
3.1. Metodología de trabajo . . . . .	52
4. Método . . . . .	53
5. Situación actual . . . . .	53
6. Resultados esperados . . . . .	53
7. Fases y tareas realizadas hasta el momento . . . . .	55
8. Conclusiones parciales . . . . .	56
9. Referencias . . . . .	58
5. Educação inclusiva enquanto educação menor: reflexões sobre o filme como estrelas na terra . . . . .	61
1. Introdução . . . . .	61
2. Metodologia . . . . .	61
3. Discussão . . . . .	62
Sobre o filme <i>Como estrelas na terra</i> . . . . .	62
Educação menor . . . . .	64
4. Resultados . . . . .	66
Educação inclusiva e Educação Menor a partir da película	66
5. Conclusões . . . . .	68
6. Referências . . . . .	68
6. Educación emocional e inclusiva en la formación inicial del profesorado: aprendizajes e implicaciones desde un proyecto de innovación educativa . . . . .	71
1. Introducción . . . . .	71

2. Método .....	73
2.1. Participantes .....	74
2.2. Instrumento .....	75
2.3. Análisis de datos .....	75
3. Resultados .....	76
4. Discusión .....	78
5. Conclusiones .....	80
6. Referencias .....	82
 7. Programa piloto de inteligencia emocional para padres de estudiantes de secundaria .....	85
1. Introducción .....	85
2. Método / Experiencia .....	88
2.1. Participantes .....	88
2.2. Instrumentos .....	89
2.3. Descripción de la intervención .....	90
2.3.1. Sesiones del programa .....	91
2.3.2. Diseño experimental .....	91
3. Resultados .....	92
4. Discusión .....	94
Limitaciones y aproximaciones futuras .....	95
5. Referencias .....	96
 8. La capacidad de reconocer emociones: el caso de niños y niñas chilenos de 3 y 4 años .....	99
1. Introducción .....	99
2. Método / Experiencia .....	99
2.1. Procedimiento y muestra .....	100
2.2. Instrumento .....	100
2.3. Análisis de datos .....	101
3. Resultados .....	102
3.1. Edad .....	103
3.2. Género .....	105
3.3. Procedencia: jardín infantil, comuna, provincia .....	109
4. Discusión .....	111
5. Conclusiones .....	112
6. Referencias .....	112

9.	La teoría de la subjetividad en una aproximación histórico-cultural: conceptos centrales e implicaciones para pensar el desarrollo humano . . . . .	115
1.	Introducción . . . . .	115
2.	Discusión . . . . .	118
3.	Conclusiones . . . . .	122
4.	Referencias . . . . .	123
10.	<i>El cyberbullying en una escuela inclusiva. Competencias, necesidades formativas y estrategias de actuación de educadores en formación</i> . . . . .	127
1.	Introducción . . . . .	127
2.	Método . . . . .	130
2.1.	Participantes . . . . .	130
2.2.	Instrumento . . . . .	130
2.3.	Diseño y análisis de datos . . . . .	131
3.	Resultados . . . . .	131
4.	Discusión y conclusiones . . . . .	132
5.	Referencias . . . . .	134
11.	El acoso escolar en la escuela inclusiva: una revisión narrativa sobre los indicios de acoso para su detección temprana . . . . .	139
1.	Introducción . . . . .	139
2.	Método . . . . .	142
3.	Resultados . . . . .	143
4.	Discusión . . . . .	145
5.	Conclusión . . . . .	146
6.	Referencias . . . . .	147
12.	Metódicas potenciadoras e inductoras desde la perspectiva histórico cultural . . . . .	149
1.	Introducción . . . . .	149
1.1.	¿Qué son las metódicas potenciadoras e inductoras? . . . . .	151
1.2.	Base teórica que sustenta las metódicas . . . . .	151
2.	Método . . . . .	154
2.1.	Particularidades de las metódicas CIS Y CARD . . . . .	155
¿Cómo se emplea CIS? . . . . .	155	
¿Cómo se emplea CARD? . . . . .	158	
3.	Resultados . . . . .	158
	Metódica CIS . . . . .	158

Metódica CARD .....	158
4. Discusión .....	159
5. Conclusiones .....	159
6. Referencias .....	160
13. Diversidad y representación: el lenguaje en los mensajes bienvenida de las universidades andaluzas ..	163
1. Introducción .....	163
2. Método .....	167
3. Análisis y resultados .....	168
4. Discusión .....	178
5. Conclusiones .....	178
6. Referencias .....	179
Sobre los coordinadores .....	181

## Prácticas educativas para la diversidad

Prácticas educativas para la diversidad reúne un conjunto de investigaciones que comparten una preocupación común: comprender y transformar la educación desde el profundo reconocimiento de la diversidad humana. A través de enfoques plurales que incluyen: estudios de caso, análisis teóricos, experiencias de innovación, propuestas metodológicas y aproximaciones narrativas y etnográficas; este volumen ofrece un recorrido amplio y crítico por los retos y posibilidades de una escuela realmente inclusiva.

Se encontrarán reflexiones y prácticas que abordan cuestiones esenciales como la formación docente para la inclusión, el diseño universal para el aprendizaje, la educación emocional, la gamificación como herramienta de participación, la subjetividad en los procesos educativos, la prevención del acoso y el ciberacoso, la interculturalidad, la justicia social o la representación de la diversidad en los discursos institucionales. Cada capítulo aporta una mirada singular, pero todos convergen en la idea de que la diversidad no es un obstáculo, sino una oportunidad para repensar la educación y construir comunidades más justas, democráticas y humanas.

Estas páginas invitan a docentes, investigadores y profesionales de la educación a explorar experiencias que desestabilizan modelos tradicionales, dialogan con los contextos y las biografías de los aprendices y apuestan por prácticas que reconocen el potencial de todas las personas.

