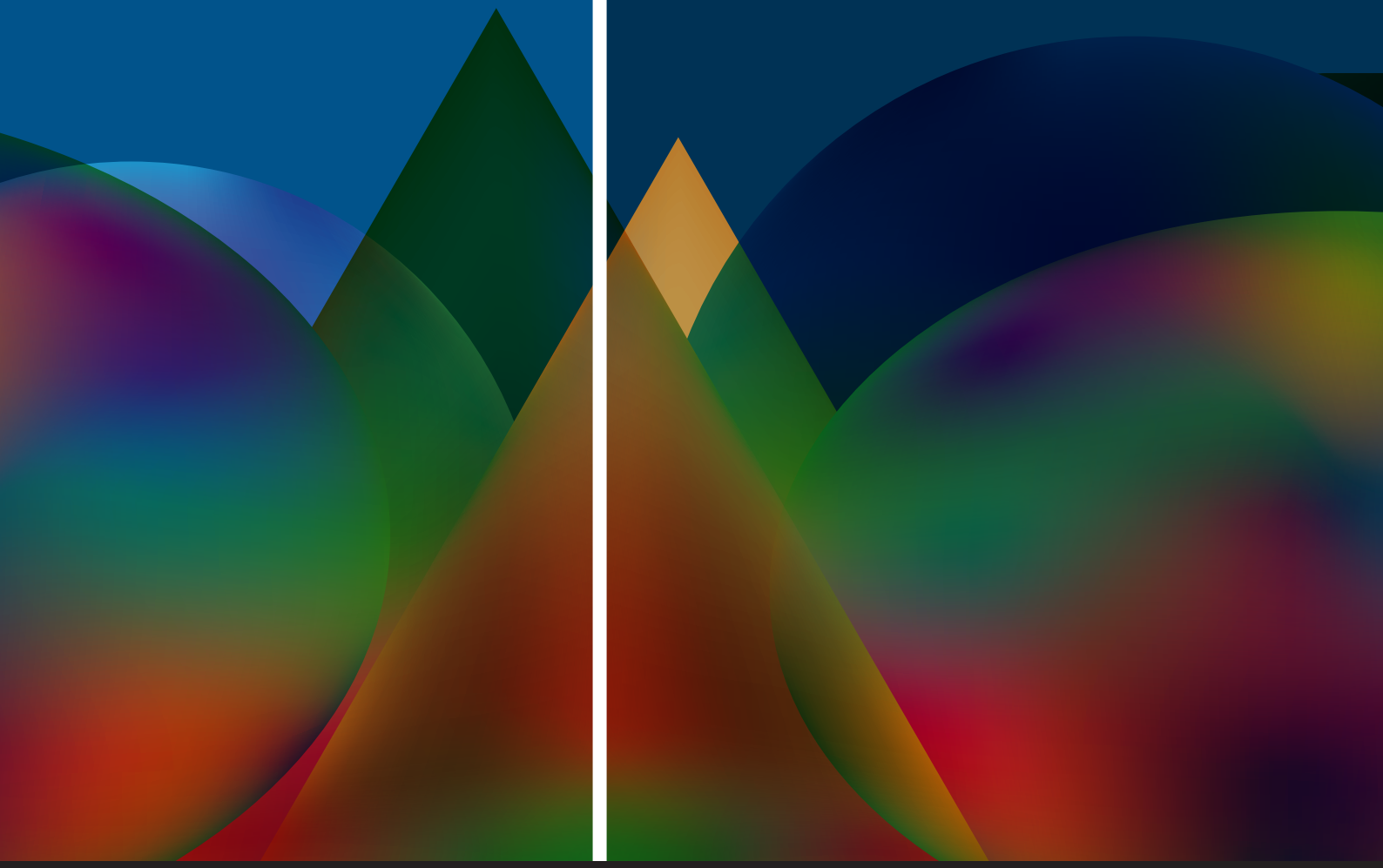
M. Esther del Moral Pérez
Nerea López-Bouzas
(Eds.)

Inclusión, bienestar y desarrollo

Aportaciones desde la educación



Horizontes Universidad

Octaedro

Inclusión, bienestar y desarrollo. Aportaciones desde la educación

M. Esther del Moral Pérez
Nerea López-Bouzas
(Eds.)

Octaedro Editorial

COLECCIÓN: Horizontes Universidad

TÍTULO: *Inclusión, bienestar y desarrollo. Aportaciones desde la educación*

EDICIÓN:

M. Esther del Moral Pérez y Nerea López-Bouzas

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL (edición de la obra):

– Prof. Dr. Gianluca Amatori, (Università Europea di Roma),
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2477-2422
– Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, (Universidad de Sevilla).
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1133-6031
– Prof. Dr. Antonio Cortijo, (University of California at Santa Barbara).
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3918-0523
– Prof. Pompilio Cusano, (Università Telematica Pegaso).
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1619-9969
– Profa. Dra. María Teresa del Olmo Ibáñez, (Universidad de Alicante),
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8326-1879
– Profa. Dra. Carmen Díez, (Universidad CEU Cardenal Herrera),
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6113-6233
– Profa. Dra. Mariana González Boluda, (University of Reading),
ORCID https://orcid.org/0000-0002-1406-5708
– Prof. Dr. Alexander López Padrón, (Universidad Técnica de Manabí),
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1032-7758
– Prof. Dr. Hans-Ingo Radatz, (Otto-Friedrich-Universität Bamberg).
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7220-4094
– Profa. Dra. Yanira Mesalina Ramirez Cruz, (Universidad Tecnológica de El Salvador).
ORCID: https://orcid.org/0000-00034393-1270
– Prof. Dr. Diego Xavier Sierra Pazmiño, (Universidad Central de Ecuador).
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6115-3957

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

Primera edición: noviembre de 2026

© De la edición: M. Esther del Moral Pérez y Nerea López-Bouzas

© Del texto: Las autoras y autores

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

ISBN: 978-84-1079-493-1

Producción: Ediciones Octaedro

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

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

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

Índice

Presentación 1

M. Esther del Moral Pérez y Nerea López-Bouzas

Capítulo 1. **Comparación de los resultados obtenidos en el acompañamiento educativo entre dos estudiantes en riesgo de exclusión socioeconómica y educativa para la superación de dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas** 3

Sonsiret Aguilar Soto

Capítulo 2. **¿Cómo ha influido la LOMLOE en cuanto a la igualdad de género en los libros de texto de primaria?** 13

Àngels Campos González

Capítulo 3. **Neurociencia olfativa y aprendizaje multisensorial en la educación superior para la sostenibilidad: una revisión sistemática según PRISMA** 23

Esther Campos Serrulla, Alberto Galindo Muñoz

Chapter 4. **Drawing the lines on different surfaces: insights of emancipatory action research on creating children's literature discourses** 33

Nijolė Čiučiulkienė, Goda Andrijauskaitė

Capítulo 5. **Mindfulness en la comunicación estratégica: aplicación de las nueve actitudes en el diseño de mensajes, campañas y procesos de toma de decisiones** 44

Marián de la Morena Taboada

Capítulo 6. **Uso problemático de las redes sociales en adolescentes y su relación con el clima escolar: análisis diferencial por sexo** 58

Dominica Ortega, Beatriz Delgado, María Carmen Jiménez-Real, David Aparisi

Capítulo 7. **Retos y consideraciones sobre la implementación de la mediación lectora en alumnas de primer grado de centros penitenciarios** 70

Vicent Gimeno Bosch

Capítulo 8. **Estética, responsabilidad y educación en Bajtín** 80

Aline Hernandes de Carvalho, Marcus Vinicius da Cunha

Capítulo 9. El empleo de la metodología de ApS para la formación personal y social a través de la actividad física y el deporte 93
Álvaro Muelas Plaza, Inmaculada Rodríguez Gómez

Chapter 10. The impact of emotional intelligence and the leadership model followed by the leader-manager on effective management 102
Stavroula Nanou

Capítulo 11. Programa de intervención en habilidades pragmáticas mediante apoyos visuales en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje 113
Irene Rubio Prieto, Alba Ayuso-Lanchares, Inés Ruiz-Requies

Capítulo 12. Dinámicas de conflicto en educación física, recreo y entrenamientos: claves pedagógicas para la regulación emocional en edad escolar 126
Roberto Silva Piñeiro, Óscar Romero Chouza, Alberto Gil Galve

Chapter 13. Teaching work climate and teachers' job satisfaction: measuring colleagues' supportive and thwarting behaviors 135
Ludovico Vespasiani, Sara Germani

Capítulo 14. Dislexia y discalculia en la enseñanza instrumental: repensar la inclusión desde la diversidad de aprendizaje 150
Susanna Zanella Cavallero, Giuseppe Pantano, Amalia Lavinia Rizzo

Presentación

Abordar la inclusión en Educación implica contemplar la diversidad. Pero también implica considerar los contextos en donde tiene lugar el aprendizaje, en las relaciones entre los sujetos que intervienen en ese proceso y en las respuestas que se articulan ante las distintas necesidades y realidades que se recrean en ellos. Esta idea, aparentemente sencilla, adquiere una especial complejidad cuando se analizan cómo se llevan a cabo las experiencias educativas reales. No existe una única forma de aprender, de participar o de desarrollarse, como tampoco existe una única respuesta capaz de atender a todas las situaciones que tienen lugar en los espacios educativos.

Desde esta óptica se plantea *Inclusión, bienestar y desarrollo. Aportaciones desde la educación,* una obra colectiva que reúne investigaciones y reflexiones en torno a diferentes realidades educativas. Sus capítulos abordan problemas y contextos diversos, desde las dificultades de aprendizaje, la igualdad de género o el uso problemático de las redes sociales hasta la educación en contextos penitenciarios, el desarrollo de habilidades pragmáticas, el bienestar docente, el liderazgo, la actividad física, la creación literaria o la incorporación de propuestas innovadoras y tecnológicas. Esta diversidad constituye, precisamente, uno de los rasgos que definen el volumen y permite aproximarse a la inclusión desde perspectivas que trascienden un único colectivo, etapa o escenario educativo.

Una lectura conjunta de las aportaciones permite, sin embargo, encontrar un elemento que las conecta más allá de sus diferencias. En buena parte de los trabajos, aquello que sucede en educación no depende solo de los rasgos idiosincrásicos de quienes aprenden, sino también de las condiciones que se generan a su alrededor. El acompañamiento que recibe el alumnado, los materiales didácticos con los que aprende, las relaciones que establece, el clima del centro, las oportunidades de participación, las estrategias de intervención o las decisiones que adoptan los profesionales pueden modificar de manera significativa la experiencia educativa. La inclusión aparece así no solo como una respuesta para atender a determinadas necesidades, sino también para cuestionarnos sobre cómo se diseñan y organizan los contextos en los que esas necesidades se manifiestan.

Este enfoque resulta clave al observar la heterogeneidad de los estudios que conforman la obra. Algunos capítulos, tras diagnosticar o constatar las limitaciones de colectivos concretos, diseñan y describen las intervenciones que buscan minimizarlas. En otros, se analizan prácticas y recursos educativos con IA que inciden en la adquisición y dominio del lenguaje. Asimismo, se encuentran numerosos estudios centrados en conocer la relación entre bienestar, emociones y aprendizaje, utilizando herramientas validadas. También se incluyen reflexiones de carácter más conceptual ligadas a la sensibilización frente a la sostenibilidad, el fomento de la comprensión lectora en reclusas, modelos de liderazgo y su impacto en la gestión educativa, impacto del clima docente en su satisfacción, etc. Los trabajos adoptan diferentes metodologías, algunos son cuantitativos, de carácter empírico, otros optan por revisiones sistemáticas, aunque priman metodologías cualitativas, especialmente estudios de caso y descripción de intervenciones en

contextos delimitados. Lejos de constituir una dificultad, esta variedad permite aproximarse a la educación desde diferentes niveles y reconocer la complejidad de fenómenos que difícilmente pueden comprenderse desde una única mirada.

En este sentido, los tres conceptos que articulan el título —inclusión, bienestar y desarrollo— adquieren un significado al considerar su interrelación e impacto en las habilidades activadas por los distintos colectivos. Las distintas aportaciones que se presentan en esta obra muestran las conexiones que existen entre estos conceptos y permiten entender que las posibilidades de aprendizaje y participación están relacionadas con las condiciones personales, sociales, emocionales y educativas que rodean a cada experiencia. Atender a la diversidad implica también preguntarse por el bienestar de quienes forman parte de las comunidades educativas y por las oportunidades que se generan para su desarrollo.

Es precisamente en esta heterogeneidad de problemas, contextos e intervenciones para darles respuesta donde reside el interés de la obra. No pretende ofrecer una visión cerrada de la inclusión educativa ni reunir respuestas definitivas a los retos que plantea la educación actual. Ofrece, más bien, evidencias, experiencias y reflexiones que permiten observar esos retos desde diferentes ángulos y, a partir de ellos, seguir planteando preguntas sobre las prácticas educativas y sobre las condiciones que favorecen —o dificultan— el aprendizaje, la participación y el desarrollo.

Este volumen supone, por tanto, presentar una obra plural, pero con una preocupación compartida. Las contribuciones que la integran recuerdan que hablar de inclusión implica mirar más allá de las dificultades individuales y prestar atención a los contextos, las relaciones, las prácticas y las oportunidades que se construyen en torno a ellas. Desde esta perspectiva, *Inclusión, bienestar y desarrollo. Aportaciones desde la educación* reúne diferentes voces y aproximaciones que contribuyen a enriquecer un debate que sigue siendo necesario: cómo construir espacios educativos capaces de responder a la diversidad sin dejar de reconocer la singularidad de quienes los habitan.

M. Esther del Moral Pérez, Universidad de Oviedo
Nerea López-Bouzas, Universidad de Oviedo

Capítulo 1. Comparación de los resultados obtenidos en el acompañamiento educativo entre dos estudiantes en riesgo de exclusión socioeconómica y educativa para la superación de dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas

Sonsiret Aguilar Soto

https://orcid.org/0009-0000-5652-1559, Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica)

Resumen: El propósito de este capítulo es compartir una experiencia docente exitosa en la que un estudiante en condición de riesgo socioeconómico y exclusión académica logró superar parte de sus dificultades en matemática, complementada con la comparación de un segundo caso cuyos resultados no fueron favorables. A partir de ambos casos, se analizan los factores que marcaron la diferencia entre el logro de las metas propuestas y la ausencia de mejora académica. Los dos estudiantes pertenecen al mismo centro educativo, residen en la misma comunidad y presentan condiciones económicas y sociales semejantes; por consiguiente, estas características permiten desarrollar un estudio comparativo en el que ambos se encuentran, prácticamente, en igualdad de condiciones. En consecuencia, las diferencias observadas en los resultados se atribuyen principalmente a las acciones emprendidas por cada estudiante, más que a ventajas o desventajas derivadas de su contexto. Como cierre, se examinan las funciones que desempeñan los vértices del triángulo conformado por el docente, la familia y el estudiante, cuya interacción resulta determinante para el logro de las metas académicas.

Palabras clave: académico, aprendizaje, matemática, vulnerabilidad.

Abstract: The purpose of this chapter is to present a successful teaching experience in which a student facing socioeconomic vulnerability and academic exclusion was able to overcome some of their difficulties in mathematics, complemented by a comparison with a second case that did not achieve favorable outcomes. Based on these two cases, the analysis identifies the factors that accounted for the difference between the achievement of the proposed goals and the absence of academic improvement. Both students attended the same educational institution, lived in the same community, and shared similar socioeconomic conditions; therefore, these characteristics provide a basis for a comparative study in which both individuals were, for all practical purposes, on equal footing. Consequently, the differences observed in their outcomes are attributed primarily to the actions taken by each student rather than to advantages or disadvantages arising from their external circumstances. Finally, the chapter examines the roles played by the three vertices of the educational triangle, teacher, family, and student, whose interaction is crucial to the achievement of academic goals.

Keywords: academic, learning, mathematics, vulnerability.

1. INTRODUCCIÓN

Imagine esta escena: un estudiante en el primer nivel de su sistema educativo, iniciando en el mundo del aprendizaje académico, empieza a dar sus primeros pasos en la lectura, escritura, los números, las ciencias, entre otros aspectos fascinantes, completamente nuevos para él, conforme avanza, presenta ciertas dificultades para comprender y realizar correctamente las operaciones matemáticas de suma y resta, sin embargo, logra aprobar su primer año de estudio.

Este estudiante prosigue a su segundo año de estudio, las operaciones matemáticas aumentan, ya no solo debe sumar y restar, sino que se agregan la multiplicación y la división. Para lograr dividir debe saber multiplicar, para poder multiplicar debe aprenderse las tablas de multiplicar, pero él no las aprende, él no dice: 4 x 2 = 8 de forma inmediata, sino que dice 4 + 4 = 8, cuenta con sus dedos pequeños para avanzar en las tablas, como lo hace en su mente, nadie nota que no sabe las tablas, solo notan que es más lento para realizar sus prácticas y evaluaciones por lo que le brindan un apoyo académico: contar con más tiempo para realizar sus evaluaciones, pero no se determina por qué es más lento, y así va avanzando año a año, con dificultades en matemáticas porque no logró desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para continuar con su progreso académico.

La escena descrita es muy común en los diferentes sistemas educativos, algunos lectores podrían señalar las falencias del docente por no detectar el problema de nuestro estudiante, sin embargo, hay que recordar que el docente atiende alrededor de 35 estudiantes al mismo tiempo, debe ser árbitro para detener las disputas entre otros estudiantes, atender a los estudiantes que se han lastimado por jugar, debe mantener el orden en clase, debe atender a las directrices del centro educativo, debe atender a padres de familia, debe realizar muchas labores simultáneamente las cuales, no pocas veces, son obligaciones establecidas que debe hacer y le alejan de su labor pedagógica en el aula, por lo que no es el único responsable de pasar por alto la situación del estudiante.

Puede señalarse a los padres de familia, ellos pasan la mayor parte del tiempo con su hijo, deberían notar que no ha aprendido las tablas de multiplicar, deberían estudiar con él para que se las aprenda, si bien, los padres de familia deben estar presentes en el proceso académico de sus hijos ¿qué sucede cuando estos son analfabetos o trabajan largas jornadas que les impide prestar atención a esos detalles? No es una situación de blanco y negro, es o no es, es una situación que presenta sus complicaciones por lo que le da matices grises.

Situaciones como la descrita anteriormente son frecuentes, sin embargo, no tiene caso buscar responsables, sino soluciones. El objetivo de este aporte es compartir una experiencia docente exitosa que permitió que un estudiante en riesgo socioeconómico y de exclusión académica superara algunas de sus dificultades en matemática, y compararlo con la experiencia de otro estudiante cuyos resultados no fueron favorables.

Se expondrá cada caso, comparando sus condiciones sociales, económicas, y familiares, así como las acciones y actitudes de cada estudiante que influyen en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, se presentarán las conclusiones obtenidas a partir de esta experiencia educativa implementada.

2. OBJETIVOS

Seguidamente se presentan el objetivo general y los objetivos específicos.

2.1. Objetivo general

Comparar dos experiencias de intervención educativa implementadas para ayudar a estudiantes en riesgo socioeconómico y de exclusión académica a superar algunas de sus dificultades en matemática.

2.2. Objetivos específicos

Describir dos experiencias de intervención educativa implementadas para ayudar a estudiantes en riesgo socioeconómico y de exclusión académica a superar algunas de sus dificultades en matemática.

Enlistar algunos de los elementos que repercutieron para que una de las experiencias de intervención educativa fuera exitosa mientras que la otra no fuera favorable.

3. MÉTODO

La presente investigación tuvo una naturaleza mixta, es decir, tanto cuantitativa como cualitativa, en la que se utilizó un instrumento de registro de acciones realizadas por los estudiantes, un cuestionario empleado en la entrevista de las encargadas legales de los estudiantes con el fin de recopilar información inicial y un segundo cuestionario utilizado en una segunda entrevista de seguimiento a las encargadas legales. Por su tipo la investigación se considera analítica, ya que, con la implementación de las estrategias de estudio – aprendizaje utilizadas con los discentes, se describieron los comportamientos y desempeños de los estudiantes en cuestión.

La experiencia educativa se llevó a cabo en el Colegio Cristiano Asambleas de Dios, Los Cuadros, en el año 2019, con el objetivo de comparar la estrategia implementada con uno de los estudiantes previamente y su funcionamiento con otro estudiante en condiciones semejantes.

Las variables del estudio fueron las siguientes: participación de la familia, responsabilidad de los estudiantes, cumplimiento de labores de los estudiantes, interés de los estudiantes.

La población objeto de estudio fueron 2 estudiantes en condiciones semejantes académicas y con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas similares.

3.1. Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos para la recolección de datos, uno al inicio, otro a mediados del año lectivo, y un tercero a lo largo de todo el año lectivo.

El primer instrumento fue utilizado para recopilar información de las encargadas de los estudiantes. Consistió en un cuestionario de 16 preguntas que fue aplicado en una entrevista. Las preguntas estuvieron agrupadas en tres áreas: condición socioeconómica, relación y participación familiar, desempeño del estudiante en su vida cotidiana. El instrumento utilizado se presenta a continuación: a) lugar de residencia; b) cantidad de personas que viven en la casa; c) ¿cuál es el ingreso aproximado del hogar?; d) ¿quiénes aportan económicamente al hogar?; e) ¿reciben algún tipo de subsidio o beca para estudiar?; f) ¿el estudiante vive con su padre y su madre?; g) ¿el estudiante tiene hermanos? ¿cuántos?; h) grado académico alcanzado por el padre; i) grado académico alcanzado por la madre; j) grado académico de los hermanos/as; k) ¿los padres participan en el proceso de aprendizaje del estudiante? ¿de qué forma?; l) ¿cuántas horas dedica el discente a estudiar en la casa?; m) ¿hay que recordarle constantemente que debe cumplir con sus deberes académicos o ya asume esta responsabilidad?; n) ¿al estudiante le afecta en

su vida cotidiana la dificultad que presenta en matemáticas? ¿de qué forma?; ñ) ¿cómo percibe que le afecta a él tener estas dificultades en la vida diaria por sus falencias matemáticas?; o) ¿qué está dispuesta a realizar para ayudar a su hijo a superar estas falencias matemáticas?

El segundo instrumento de seguimiento contenía 9 preguntas dirigidas a conocer los cambios de hábitos en el hogar realizados por el estudiante y su familia para mejorar su proceso de aprendizaje, así como para obtener información sobre la mejora en el desempeño cotidiano del estudiante. El instrumento utilizado es el siguiente: a) ¿cómo ha cambiado la dinámica en el hogar desde que se inició este proceso?; b) ¿considera que ha mejorado la actitud del estudiante al estudio de la matemática?; c) ¿ha observado mejoras en las actividades cotidianas que debe realizar el estudiante que implican el uso de matemáticas? ¿cuáles?; d) ¿el estudiante ha asumido la responsabilidad y disciplina de realizar las actividades de estudio por sí mismo?; e) ¿cuánto tiempo, aproximadamente, dedica el estudiante al estudio de la matemática?; f) ¿cuál ha sido su participación en este proceso con el estudiante?; g) ¿considera que los cambios y acciones tomadas por el estudiante son suficientes y apropiadas para su crecimiento académico y mejora en el área de las matemáticas? ¿por qué?; h) ¿considera que su participación y acciones han sido suficientes para lograr cambios y mejoras en el proceso de aprendizaje del estudiante?; i) ¿considera que debe modificarse algo en la metodología que se ha realizado hasta el momento con el estudiante? Indique qué aspectos deberían modificarse.

El instrumento utilizado para recopilar la información de los estudiantes fue una tabla (Tabla 1) en la que se registraba la frecuencia de la entrega de las labores asignadas a los estudiantes, la cantidad de errores y aciertos en las respuestas de las asignaciones, errores y aciertos en las correcciones de las asignaciones luego de su primera revisión.

Tabla 1. Recopilación de información de las asignaciones

Fecha de asignación	Fecha de entrega	Cumple con la entrega en tiempo y forma	Cantidad de errores	Cantidad de aciertos	Cantidad de errores en la corrección	Cantidad de aciertos en la corrección

Para el análisis se realizó un cuadro comparativo en el que se recopiló la información cuantitativa obtenida de la tabla 1 y la cualitativa obtenida de la encuesta inicial y la de seguimiento.

3.2. Participantes

Los participantes principales en este proceso fueron los dos estudiantes con dificultades en el aprendizaje de la matemática, seguidamente la docente, y finalmente las encargadas de los estudiantes, en este caso, sus madres.

En el primer caso, el exitoso, el escenario del estudiante es el siguiente: a) estudiante de octavo año de educación secundaria; b) tiene dificultades en el aprendizaje de matemática; c) las dificultades de aprendizaje se evidencian en su vida cotidiana; d) situación de vulnerabilidad por su condición socioeconómica. En este caso, se cuenta con dos fortalezas importantes: a) padres presentes activamente; b) interés del estudiante por superarse y aprender.

En el segundo caso, el escenario es el siguiente: a) estudiante de séptimo año de educación secundaria; b) tiene dificultades en el aprendizaje de matemática; c) las dificultades de aprendizaje se evidencian en su vida cotidiana; d) situación de vulnerabilidad por su condición

socioeconómica. A diferencia del primer caso que cuenta con dos fortalezas, aquí se hallan las siguientes debilidades: a) padre ausente y la madre no presenta interés en el aprendizaje académico de su hijo; b) desinterés del estudiante en los estudios; c) inmadurez del discente.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El primer estudiante cursaba el octavo año de educación general básica, pero tenía un rezago por haber repetido el séptimo año debido a dificultades en algunas asignaturas; entre ellas, la que le generaba mayor dificultad era Matemática. El cuerpo docente había reconocido esta situación y como apoyo educativo le otorgaban más tiempo para realizar las evaluaciones escritas; sin embargo, no se había dedicado el tiempo necesario para identificar la verdadera dificultad y atenderla adecuadamente, de manera que el estudiante lograra avanzar en su proceso de aprendizaje. Cuando se decidió dedicar el tiempo requerido para determinar el origen de la dificultad académica, fue necesario seguir varios pasos. En primer lugar, se sostuvo una conversación con la madre del estudiante, la cual brindó información relevante, como el hecho de que el joven, a sus 15 años, no era capaz de realizar compras sencillas sin que ella le indicara previamente cuánto dinero debía gastar y cuánto debía recibir de vuelto, ya que no lograba efectuar operaciones básicas de manera mental para determinar el monto total a pagar ni el cambio correspondiente. Esta información resultó crucial para orientar la comprensión del nivel de desarrollo cognitivo del estudiante; de acuerdo con los planteamientos de Piaget (2018, 2019a, 2019b), el estudiante se encontraba en un nivel preoperacional, cuando, por su edad, debería hallarse en el nivel de operaciones formales. De acuerdo con Portillo (2021) quien explica las cuatro etapas del desarrollo cognitivo de Piaget, la etapa preoperacional va de los 2 a los 7 años, "Una de las limitaciones cognitivas de esta etapa se manifiesta en la incapacidad de entender operaciones inversas: 2 + 8 = 10 y 10 – 8 = 2." (p. 143), mientras que la etapa de operaciones formales, que va de los 13 a los 16 años, "el individuo alcanza el razonamiento abstracto. Es capaz de entender el significado de expresiones como "Si p, entonces q; no es el caso que p, por tanto, no se puede concluir nada sobre q" (Portillo, 2021, p. 144). El estudiante estaba muy lejos de comprender este tipo de razonamiento lógico.

Una vez recolectada la información necesaria, se trazó un plan de trabajo específico para atender la situación; dicho plan fue expuesto tanto a la madre como al estudiante, con el propósito de lograr el compromiso de ambos y favorecer el avance en su desarrollo cognitivo. El plan consistía en realizar actividades adicionales, fuera del plan curricular correspondiente al octavo año, orientadas a desarrollar las habilidades necesarias para que el estudiante pudiera desenvolverse como un adulto funcional e independiente en su vida cotidiana; estas actividades no tenían valor sumativo, pero debía asumir la responsabilidad de realizarlas en la casa, mientras que su madre se comprometía a supervisar el cumplimiento de esta tarea. Posteriormente, el estudiante entregaba las actividades a la docente, quien las revisaba y dialogaba con él acerca de los logros alcanzados y de los errores cometidos, analizando en qué consistían las equivocaciones y cómo podrían resolverse correctamente. Luego del primer año, se notaron cambios muy favorables en el desempeño del estudiante durante las clases de matemáticas, su actitud hacia la materia cambió para bien, ahora participaba activamente, se retaba a sí mismo para lograr desempeñarse como sus compañeros, tenía interés en la materia, sumado a estos cambios, en

su vida cotidiana, mejoró notablemente en su habilidad para realizar cálculos numéricos para determinar el monto a pagar y el vuelto que debía recibir.

Al siguiente año, se recibió a un estudiante de 13 años, en condiciones muy semejantes al primer caso, con una diferencia que implicaba una ventaja, este estudiante estaba iniciando sus estudios en educación secundaria, al ser detectado en una etapa temprana de sus estudios, suponía que sería una situación ventajosa para él, y al experimentar los resultados positivos en el primer caso, se procedió a realizar la entrevista con la madre para recolectar la información pertinente, se conversó con ambos para explicar la forma de trabajo, la cual sería semejante al primer caso, y ambos estuvieron de acuerdo con el plan presentado, sin embargo, no se logró el mismo avance que con el primer caso. Una de las primeras diferencias fue la inconstancia del segundo estudiante para realizar las actividades extras, simplemente no las realizaba, no tenía ningún interés por mejorar, su atención estaba en otras actividades las cuales no estaban relacionadas con el estudio.

Ante esta situación, se citó a la madre para alertarle sobre lo que ocurría, sin embargo, ella no asistió a la institución al momento de ser citada, sino que pasaron varios meses antes de que se hiciera presente, cuando se pudo realizar la reunión con ella, se le consultó sobre su participación en este proceso, las razones por las que no estaba cumpliendo con sus deberes acordados en la primera reunión, sus respuestas fueron desalentadoras, ella misma no estaba interesada en el avance y crecimiento académico de su hijo, tenía interés en otros aspectos de la vida de él. Lamentablemente, el desinterés de ambos por lo académico se vio reflejado en los resultados obtenidos al finalizar el curso lectivo.

5. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Respecto al primer caso se cuenta con las siguientes ventajas: padres presentes, con educación general básica (primaria y secundaria) completa, y el estudiante con interés en superarse, esto permite obtener los siguientes resultados: fortalecimiento de la confianza y seguridad del estudiante en sus propias capacidades; incremento en la participación del estudiante durante las lecciones; mejora en el desempeño del estudiante en las actividades de la vida cotidiana.

Los resultados obtenidos fueron posibles gracias al compromiso y la constancia demostrados por el estudiante, así como al acompañamiento permanente de su madre. La participación de ambos resultó fundamental para favorecer el progreso alcanzado en el proceso académico.

Por otro lado, el segundo caso el padre está ausente y madre desinteresada en el aprendizaje académico de su hijo, aunque el padre tiene secundaria completa, no es influyente en el estudiante dado a su ausencia en la vida del joven y la madre no alcanzó a finalizar los estudios primarios, en ese momento, tiene menor escolaridad que su hijo; desinterés del estudiante por superarse y aprender, y un factor importante es la inmadurez del discente.

En este caso, no fue posible lograr el avance académico esperado del estudiante, a pesar de los esfuerzos y las estrategias implementadas por la docente. Esta situación estuvo asociada tanto a la falta de interés del estudiante por su proceso de aprendizaje y por mejorar su condición académica, como al escaso acompañamiento y compromiso de la madre respecto al progreso educativo de su hijo.

6. DISCUSIÓN

Como se ha mencionado, al comienzo de la intervención que se describe en este trabajo, los dos estudiantes participantes tenían importantes dificultades en el campo de la aritmética básica. Únicamente podían obtener, mentalmente, el resultado de sumas con cantidades muy simples. Ninguno de los dos podía sumar o restar de forma fluida con cantidades enteras que tuvieran más de tres dígitos. Se les dificultaba la resta, sobre todo cuando alguno de los dígitos del minuendo era más pequeño que el correspondiente dígito del sustraendo. Es importante tener en cuenta que, según los programas curriculares de matemática propuestos por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2012), el nivel de dominio de operaciones aritméticas de los dos discentes era equivalente al de un niño de segundo grado de educación primaria (que corresponde a una edad de 8 años). Lo anterior permite comprender las dificultades que tenían ambos alumnos para vincular las matemáticas con su entorno y emplearlas para hallar la solución de diversas situaciones cotidianas que implican el uso de operaciones aritméticas básicas.

Para comprender el alcance de esta experiencia es útil considerar algunas de las ideas planteadas por Piaget en su teoría psicogenética de la inteligencia. Esta teoría considera que el desarrollo mental de un individuo es continuo (Castañeda Fula, 2026; García Madruga y Delval Merino, 2021), progresivo y evolutivo (Piaget, 2018). En cada etapa de su vida, el sujeto debe procesar todas sus experiencias a partir de sus estructuras mentales. Algunas de estas experiencias encajan de buena manera con dichas estructuras, pero otras no lo hacen, con lo que se produce un desequilibrio cognitivo que debe ser resuelto, generalmente, transformando de algún modo las estructuras previas para hacerlas compatibles con la experiencia que causó el desequilibrio. Piaget (2018, 2019b) considera que las estructuras mentales del individuo van creciendo en complejidad, de tal forma que en distintas etapas de su desarrollo llegan a diferenciarse cualitativamente de las anteriores. A partir del surgimiento de estas estructuras, Piaget esquematizó el nivel de desarrollo cognitivo de los individuos en lo que llamó: estadios o periodos de desarrollo (Piaget, 2018).

Algunos autores como Bálsamo Estévez (2022) o Gómez Hernández y Ortiz Villagomez (2025) se refieren al estadio sensorio-motor (de los 0 a los 2 años) como el primero de esos estadios de desarrollo; si bien, en los escritos originales de Piaget (2018) este periodo agrupa tres estadios de desarrollo diferentes, a saber: el de los reflejos, el de los primeros hábitos motores y el de la inteligencia sensorio-motriz. De los 2 a los 7 años los niños pasarían por el estadio preoperatorio, donde al aumentar su nivel de manejo del lenguaje pueden empezar a generar representaciones del mundo que los rodea y surge su necesidad de dar y solicitar explicaciones simples para lo que perciben. De los 7 a los 11 años alcanzan la etapa de las operaciones concretas, donde comienzan a entender algunas leyes de conservación y pueden pensar en términos de transformaciones, mediante la manipulación de materiales concretos. A partir de los 11 años, pasan al estadio de las operaciones formales o abstractas (Navarrete Ramírez, et al., 2021), donde, de forma progresiva van desarrollando la capacidad de razonar de forma hipotética, de hacer deducciones abstractas al independizar su pensamiento de las manipulaciones concretas. Es en este último periodo, donde los jóvenes empiezan a adquirir una adecuada comprensión de los métodos sistemáticos de pruebas y demostraciones.

Según la teoría de los estadios de desarrollo cognitivo, por su edad, los estudiantes que participaron en esta experiencia de aprendizaje deberían haber mostrado características cognitivas iniciales del estadio de operaciones formales; no obstante, antes de la intervención descrita en los apartados anteriores, su nivel de desarrollo aritmético era más propio del periodo de operaciones concretas.

En los dos casos se implementaron planes de trabajo similares para la atención de ambos estudiantes, que contemplaban la asignación de diversas actividades de aprendizaje con carácter no sumativo, que debían ser desarrolladas por los alumnos y posteriormente entregadas a la profesora del curso, quien, después de revisar el trabajo de los estudiantes discutiría con ellos sus aciertos y errores. Pese a que las estrategias de intervención fueron equivalentes, una de las experiencias no alcanzó los resultados esperados, mientras que la otra resultó completamente exitosa. Tal como lo señalan autores como Meza-Rodríguez y Trimiño-Quiala, (2020) los resultados en estas experiencias de intervención educativa mostraron una relación directa con el grado de compromiso de los estudiantes y con el nivel de involucramiento de sus grupos familiares.

En el caso del estudiante que asumió un mayor compromiso con las actividades de aprendizaje que se le plantearon, se logró evidenciar que, al cabo de un año de seguir el plan de trabajo planteado como parte de la intervención educativa, el joven mostró una mejor disposición hacia la materia, participando activamente de las clases con el resto de los compañeros de su grupo. Adicionalmente, en su vida cotidiana, incrementó su habilidad para realizar operaciones numéricas de forma mental que le permitían calcular el monto a pagar en una transacción de supermercado y determinar el vuelto que debía recibir.

7. CONCLUSIONES

Respecto a la comparación entre las experiencias de dos estudiantes en riesgo socioeconómico y de exclusión académica para superar algunas de sus dificultades en matemática se concluye lo siguiente: a) la participación de la familia es indispensable en el proceso de enseñanza – aprendizaje de un discente; b) los estudiantes deben tener interés en superar sus dificultades académicas, cuando carecen de este interés, no van a superar las dificultades sin importar el esfuerzo y planificación que realice el docente; c) la constancia y perseverancia del estudiante en la realización de sus deberes académicos, marca una diferencia entre alcanzar o no una meta; d) la baja escolaridad de la familia inmediata que rodea al estudiante influye en su interés por superarse académicamente, entre mayor los grados académicos alcanzados por la familia, mayor consciencia de la importancia de estudiar, por lo que le exigirán al estudiante cumplir con sus responsabilidades académicas y le apoyarán en este proceso, mientras que, si tienen bajos grados académicos, no considerarán relevante el estudio y transmitirán este pensamiento al estudiante.

En relación con compartir los resultados obtenidos de la comparación de ambas experiencias, se puede indicar que, la condición socioeconómica baja en ambos estudiantes no fue determinante en el éxito o fracaso de sus procesos, fue más relevantes aspectos familiares, el interés en el estudio, y la madurez mental de los estudiantes.

Por otro lado, la mediación docente desempeña un papel fundamental en el apoyo al crecimiento académico de los estudiantes. A través de sus conocimientos y experiencia, el docente establece estrategias orientadas para abordar las diversas dificultades que puedan presentar sus alumnos para alcanzar los objetivos académicos. Claramente, la disposición, el interés y el deseo del estudiante por alcanzar dichas metas, así como la participación y el acompañamiento de la familia durante el proceso educativo también resultan de vital importancia.

Los estudiantes de primaria y secundaria se encuentran en una etapa de desarrollo físico y emocional, por lo que, en muchas ocasiones, aún no poseen la madurez necesaria para comprender plenamente la importancia del estudio. Por esta razón, la presencia y el apoyo de los adultos responsables son fundamentales para motivarlos y guiarlos en su proceso académico.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a la directora del centro educativo, quien brinda completa confianza en el personal docente permitiendo que se puedan realizar este tipo de actividades con los estudiantes, no solo por la importancia del proceso de investigación, sino por el crecimiento académico de los estudiantes.

A las madres de los estudiantes, por la confianza depositada en la docente para llevar a cabo esta labor en busca del beneficio de los discentes, sus hijos.

Al estudiante del caso exitoso, por su esfuerzo y dedicación, por permitirse crecer académicamente y descubrir un mundo agradable en las matemáticas.

REFERENCIAS

Bálsamo Estévez, M. G. (2022). Teoría Psicogenética de Jean Piaget. Aportes para comprender al niño de hoy que será el adulto del mañana. Paraná: Facultad "Teresa de Ávila". Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social. *Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía, 7*.

Castañeda Fula, N. M. (2026). De La Filosofía a la Práctica: Una Revisión Documental de la Jerarquía y Secuencia de los Conceptos Pedagógicos Fundamentales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 10*(2), 1065-1084. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23168

García Madruga, J. A., y Delval Merino, J. (2021). *Psicología del desarrollo I.* Editorial UNED.

Gómez Hernández, S. G., y Ortiz Villagomez, M. M. (2025). Teoría de la Mente por Jean Piaget. *Revista Veritas de Difusão Científica.* DOI: https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.742

Meza-Rodríguez, L. A. E., y Trimiño-Quiala, B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio. *EduSol, 20*(73), 13-28.

Ministerio de Educación Pública. (2012). *Programas de estudio de matemáticas I y II ciclo de la educación primaria, III ciclo de educación general básica y educación diversificada.* https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/matematica.pdf

Navarrete Ramírez, R. A., Tamayo Mero, A. I., Guzmán Rugel, M. B., & Pacheco Silva, M. G. (2021). Impacto de la psicología Piagetana en la educación de la matemática en estudiantes de educación básica superior. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(6), 598-608.

Piaget, J. (2018). *Seis estudios de psicología*. Siglo XXI Editores.
Piaget, J. (2019a). *Psicología y pedagogía*. Siglo XXI Editores.
Piaget, J. (2019b). *La psicología de la inteligencia*. Siglo XXI Editores.
Portillo Torres, M. (2021). *Pedagogía: formación del pensamiento pedagógico contemporáneo.* EU

Capítulo 2. ¿Cómo ha influido la LOMLOE en cuanto a la igualdad de género en los libros de texto de primaria?

Àngels Campos González

https://orcid.org/0009-0007-8516-300X, Universitat de València-Grupo GIEL (España)

Resumen: Los libros de texto continúan siendo un recurso muy utilizado en las aulas y tienen un gran poder para transmitir valores y modelos, como la perspectiva de género, un aspecto clave en la última ley educativa en España, la LOMLOE. En este capítulo se analizaron, desde la perspectiva de género, seis libros de texto de Lengua de 4º de primaria, publicados después de 2021, con el fin de comprobar si se cumplían los requisitos legales y si se observaban diferencias entre las dos lenguas o en las editoriales, según si pertenecen a grandes grupos editoriales o son de carácter más local. Los resultados permitieron verificar si, efectivamente, esta ley educativa significó un cambio en cuanto a la igualdad de género en los libros de texto o si, en cambio, los resultados coinciden con los obtenidos en las investigaciones anteriores a la LOMLOE, en los que el sesgo de género era más que evidente. Las conclusiones apuntaron a que, si bien ha habido avances, los sesgos continuaron presentes, a través sobre todo de la literatura, tanto en la autoría de los textos como en los personajes y los roles que desarrollan, y también a través de las imágenes.

Palabras clave: igualdad de género, libros de texto, LOMLOE.

Abstract: Textbooks continue to be a widely used resource and have great power to convey values and models, such as gender perspective, a key aspect in the latest educational law in Spain (LOMLOE). In this chapter, six 4th-grade primary Language textbooks published after 2021 were analyzed from a gender perspective, in order to verify whether legal requirements were introduced and whether differences were observed between the two languages or among publishers, depending on whether they belong to large publishing groups or are of a more local nature. The results made it possible to verify whether, indeed, this educational law represented a change regarding gender equality in textbooks or whether, instead, the results coincided with those obtained in research prior to the LOMLOE, in which gender bias was more than evident. The conclusions indicated that, although there have been advances, biases continued to be present, especially throughout the literature, both in the authorship of the texts and in the characters and the roles they play, and also through the images.

Keywords: gender equality, textbooks, LOMLOE.

1. INTRODUCCIÓ

La igualdad de género es una prioridad mundial; tanto la UNESCO como la Agenda 2030, a través del ODS 5 (igualdad de género), aspiran a la igualdad plena de género en la sociedad y especialmente en la educación, que garantice las mismas oportunidades a niñas y niños, mujeres y hombres, y también el empoderamiento y la capacidad de acción para su vida y su futuro.

Se trata de prestar atención tanto al acceso, al contenido, al contexto y a las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En España, las últimas leyes educativas han recogido estas necesidades mundiales de diferentes maneras. La LOE, de 2006, plantea entre sus objetivos: «Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que promueven la igualdad de género». Sin embargo, la LOMCE, Ley de Mejora para la calidad educativa, de 2013, supuso un retroceso muy importante en este punto. Tal como señala García Luque (2016, p. 111), «Aquello que se escapa de lo establecido y normalizado es directamente excluido y omitido en la LOMCE».

La ley educativa vigente, la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica Educativa), de 30 de diciembre de 2020, supone una modificación de la LOE (Ley 2/2006). Tiene entre sus principios rectores la igualdad entre hombres y mujeres, y presenta algunas novedades respecto de leyes anteriores que hacen más presente la perspectiva de género.

Así, por ejemplo, en primaria y secundaria se introduce una asignatura de valores cívicos y éticos en la que se plantea prestar una atención especial a la igualdad entre los dos géneros y valorar esta igualdad. En bachillerato se explicita como objetivo de la etapa consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social para poder resolver situaciones de violencia de género.

Además, insta a las administraciones educativas a fomentar la presencia de alumnas en estudios del ámbito científico y tecnológico, y la presencia de alumnado masculino en aquellos estudios en los que sean minoritarios.

Así mismo, propone a las administraciones que promuevan currículos, libros de texto y materiales educativos que fomenten la igualdad y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios. Igualmente, los mismos centros educativos deben velar por una composición equilibrada en el Consejo Escolar y deben poner atención a la prevención de la violencia de género; así como incluir en su proyecto educativo medidas que favorezcan la igualdad en todas las etapas educativas.

Teniendo en cuenta este marco legal y también la importancia del uso de los libros de texto en los centros, como elemento estructurador de la práctica educativa y como elemento que transmite modelos de comportamiento (Brugeilles y Cromer, 2009), este estudio se plantea como objetivo analizar los manuales de estudio de Lengua y Literatura de 4º de primaria de diversas editoriales desde la perspectiva de género. Las hipótesis de partida son que la ley educativa puede ser un factor determinante para conseguir un avance en la representación de la igualdad. Además, otros factores como la lengua tratada, castellana o catalana, con diferentes tradiciones metodológicas y didácticas, o el tipo de editorial, perteneciente a grupos editoriales multinacionales o de carácter más local, pueden también influir a la hora de poner más cuidado en la igualdad de género.

2. MÉTODO

Los materiales analizados pertenecen a las editoriales más vendidas en la Comunitat Valenciana en las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, y Valencià: Llengua i Literatura. Así, para Lengua Castellana se analizan los libros de 4º de primaria de Santillana, Anaya y Edelvives; mientras que, para Valencià: Llengua i Literatura, se estudian los materiales de Voramar/Santillana, Bromera y Anaya del mismo curso. Todos estos libros se publicaron en 2021 para dar

respuesta a la LOMLOE. Las editoriales con las que se ha trabajado presentan perfiles diferentes: por una parte, se distinguen los grandes grupos editoriales como Anaya y Santillana, a la cual pertenece también el sello Voramar; y compañías de carácter más local, como es el caso de Bromera. En esta distribución, Edelvives ocuparía un lugar intermedio.

Para la realización del análisis, se ha centrado la atención en tres aspectos: lingüísticos, textuales e iconográficos. En primer lugar, se analizan las fórmulas lingüísticas utilizadas para referirse a colectivos de personas o a personas individuales. En este caso, se contabilizan los casos en los que se opta por sustantivos genéricos, los casos en los que el masculino se usa como genérico o los casos en los que se prefiere el doblete de sustantivo masculino y femenino.

A continuación, se pone el foco en la autoría de los textos de lectura y los personajes que las protagonizan, según si son masculinos o femeninos y el rol que desempeñan en el texto, es decir si son personajes principales o secundarios, así como las profesiones o los roles con los que aparecen vinculados.

Finalmente, se estudian las imágenes, según si representan a hombres, a mujeres o a grupos. Además, se comenta a qué contexto se vincula cada género (espacios públicos, espacios privados o sin fondo) y también los roles que se les asignan en cuanto a las profesiones, las acciones o el ocio. Siguiendo a Fernández et al. (2001), entendemos por estereotipos de género, las imágenes mentales simplificadas sobre personas y grupos que son compartidas por un gran número de gente.

Así pues, se trata de un estudio de carácter cuantitativo, en la medida que se ofrecen datos objetivos que se reflejan en tablas. Pero también tiene un carácter sociocrítico en la medida en que los datos referidos a las lecturas y a las imágenes se analizan desde el punto de vista de los estereotipos y contraestereotipos. Por último, los datos se analizan desde una perspectiva contrastiva entre lenguas, castellano y catalán; entre editoriales, las pertenecientes a grandes grupos y las de carácter más local; y respecto a los datos obtenidos en estudios anteriores a la LOMLOE.

3. RESULTADOS

3.1. La perspectiva de género en los materiales de primaria desde el punto de vista lingüístico

En este apartado, se analizan qué fórmulas lingüísticas se utilizan preferentemente para aludir a los colectivos de personas, como el alumnado, usuario directo de los materiales; el profesorado, o la humanidad. La tabla 1 recoge los datos cuantitativos en las dos lenguas que se comentan a continuación.

Tabla 1. Las formas lingüísticas para referirse a colectivos o a personas individuales en los libros de Lengua de 4º de primaria

Castellano	Total	Santillana	Anaya	Edelvives
Sustantivos genéricos	105 (46.1 %)	40 (45.4 %)	53 (51.5 %)	12 (33.3%)
Doblete masc./fem.	61 (26.7 %)	29 (33 %)	29 (28.1 %)	3 (8.4 %)
Masculino como genérico	62 (27.2 %)	19 (21.6 %)	22 (21.4 %)	21 (58.3 %)

Catalán	Total	Voramar	Bromera	Anaya
Sustantivos genéricos	110 (49.5 %)	50 (42.4 %)	30 (55.6 %)	30 (60 %)
Doblete masc./fem.	65 (29.3 %)	48 (40.7 %)	6 (11.1 %)	11 (22 %)
Masculino como genérico	47 (21.2 %)	20 (16.9 %)	18 (33.3 %)	9 (18 %)

En los libros de Lengua Castellana se observan tres tendencias: el uso de sustantivos genéricos y colectivos, como «personas, humanidad, alumnado, profesorado, cada miembro de un grupo…»; el uso del doblete de sustantivos femeninos y masculinos, como «compañeros y compañeras, niños y niñas…»; y el uso de sustantivos, pronombres o adjetivos masculinos como genéricos, por ejemplo «todos, vosotros, moderador…».

Los resultados globales en español muestran una preferencia por el uso de sustantivos genéricos, aunque la presencia del masculino como genérico tampoco es desdeñable (27,2 %). Al analizar los distintos sellos editoriales, se observan dos tendencias diferenciadas. Por una parte, los grandes grupos, como Santillana y Anaya, tienden a emplear un lenguaje más inclusivo. En este sentido, resulta especialmente destacable el uso que hace Anaya de los dobletes en conceptos lingüísticos como «emisor/emisora» y «receptor/receptora». Por otra parte, Edelvives sigue pautas distintas: el uso del masculino como genérico es mucho más frecuente (58,3 %) y casi triplica el registrado en los otros sellos editoriales.

Si se analiza el uso del masculino como genérico, en los grandes grupos editoriales, el uso de masculino como genérico corresponde, mayoritariamente, a indefinidos (“Presentad el cartel para que los demás den su opinión”, Santillana, 2021, p. 217); adjetivos (“Cuando estás solo, puedes contarte historias […] y sentirte menos solo”, Anaya, 2021, p. 63); pronombres (“Luego comparad en clase los resultados y responded vosotros mismos al cuestionario”, Anaya, 2021, p. 13) o incluso falsos genéricos, es decir, palabras que comparten la misma forma en masculino y femenino, pero se distinguen por el determinante (“Elaborad un cartel para animar a que los estudiantes de Primaria visiten el parque natural*”,* Anaya, 2021, p. 75) y (“¿Qué debe hacer un periodista para cubrir noticias como esta?*”,* Santillana, 2021, p. 214). Por el contrario, en Edelvives es habitual el uso del masculino en casos en los que las otras editoriales optarían por un sustantivo genérico, como «persona» (“Con la supervisión de un adulto”, Edelvives, 2021, p. 145), o por el doblete (“Escribe una carta a tu compañero […] Después responderás al escrito de tu compañero.*”,* Edelvives, 2021, p. 95).

En el caso de los libros de Valencià: Llengua i Literatura, las dos grandes editoriales, Voramar y Anaya, siguen un patrón muy parecido con el uso de palabras genéricas («persona, la resta de la clase, amistats») o del doblete masculino/femenino en bastantes ocasiones. La utilización del doblete es muy significativa en Voramar y llega al 41 %. Cabe destacar que el orden del doblete en todos los casos siempre consta del masculino seguido del femenino. El libro de Anaya destaca por el hecho de que una de las unidades, en concreto la 2, se invierte el orden y se antepone el femenino al masculino: «les xiquetes i els xiquets o les amigues i els amics».

Sin embargo, en el sello de carácter más local, el uso del doblete femenino/masculino es muy esporádico —solo se han contabilizado seis casos en todo el volumen. Suelen predominar

las referencias genéricas como «parella, persones o membre del grup», y también se detectan bastantes casos del uso del masculino como genérico. Los casos que se presentan corresponden a lo que hemos denominado falsos genéricos ("Trieu un portaveu perquè explique a la resta de la clase el viatge", Bromera, 2021: p.75) y ("expliqueu-vos què fan aquests turistes", Bromera, 2021, p. 153), y otros casos que se podrían sustituir por un genérico («veïnat, persona adulta») ("Coneixeu algun adult com la senyora de la lectura?", Bromera, 2021, p. 24).

Estos ejemplos contrastan con los casos del uso del masculino como genérico que se han detectado en los grandes grupos editoriales, que casi siempre coinciden con falsos genéricos ("Els joves haurien de tindre prohibit l'accés", Voramar, 2021, p. 139; "Quines podríeu fer arribar als responsables?", Voramar, 2021, p. 195, y "Els treballs dels nostres familiars", Anaya, 2021, p. 141); adjetivos ("Hem de ser respectuosos amb la propietat intel·lectual", Anaya, 2021, p. 67) o con indefinidos ("Sabem posar-nos en el lloc dels altres?", Voramar, 2021, p. 182; "La tornada podeu fer-la tots a una", Anaya, 2021, p. 11).

3.2. La perspectiva de género en los materiales de primaria desde el punto de vista de los textos (autoría y personajes)

Pese que estudios anteriores, como Fuentes García (2003), insistían en la existencia de una literatura masculina, los datos obtenidos en nuestro análisis de los materiales de Lengua Castellana y Literatura muestran total equidad en cuanto a la autoría masculina (10 textos) y femenina (10 textos) de los textos, y un predominio de la autoría colectiva o anónima (15 textos). El motivo del dominio de la autoría colectiva o anónima es la inclusión de narraciones de carácter popular o legendario.

Precisamente, este uso de cuentos populares es el que puede explicar también que los personajes masculinos sean predominantes en todos los sellos editoriales (14 principales y 9 secundarios) frente a los personajes femeninos (11 principales y 3 secundarios). De hecho, en los resultados de autoría y personajes no se encuentran diferencias relevantes entre compañías editoriales: los porcentajes son bastante semejantes en todos los casos.

Asimismo, estos textos provocan la perpetuación de algunos estereotipos, como el hombre héroe o rey y la mujer como recompensa del héroe. Si bien, estos estereotipos se tienden a revertir con el uso de textos funcionales (expositivos), que ponen a la mujer en el foco, como es el caso de la astronauta.

En los libros de Valencià: Llengua i Literatura, los datos obtenidos del análisis de las lecturas difieren bastante de los resultados de los libros en español. En este caso, el número de autoras (16 textos) supera al de autores (14 textos), especialmente porque en Voramar las lecturas de autoría femenina triplican a las de autoría masculina (9 textos de autoras frente a 3 textos de autores). Asimismo, en cuanto a los personajes, los resultados de hombres y mujeres que participan en la historia se igualan (9 principales femeninos y 10 masculinos), especialmente en los dos grandes grupos editoriales. Así pues, parece que el hecho de que la autoría sea femenina no siempre se relaciona con un aumento de personajes femeninos.

En relación con los estereotipos, se observan algunos personajes que perpetúan roles tradicionales, como la profesora que es directora de teatro o el profesor de educación física, el rey y la princesa, el inventor o los labriegos. Pero también se encuentran contraestereotipos, como

una policía o mujeres que trabajan en el campo. En este caso, hay que destacar que la presencia de estereotipos suele coincidir, en algunos casos, con el uso de narraciones tradicionales, mientras que los contraestereotipos están más presentes en literatura infantil actual.

3.3. La perspectiva de género en los materiales de primaria desde el punto de vista de las imágenes

La importancia de la parte icónica de una obra se destacó sobre todo por lingüistas que dieron forma a la teoría de la Gestalt. Posteriormente, autores como Rodríguez Diéguez (1995) hacen hincapié en la relevancia que tienen estas en los libros de texto y las diferentes funciones didácticas que cumplen. En los libros de Lengua analizados, la imagen desarrolla una función, en la mayoría de los casos, estética, como acompañamiento de la lectura o de los conocimientos, siguiendo la terminología de Casablancas (2001) y Gómez Carrasco y López Martínez (2014).

Los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura presentan un predominio de imágenes de mujeres (39 %), seguidos de los grupos (30,5 %) y las imágenes de hombres (30,5 %). También los resultados son bastante parecidos en todos los sellos editoriales, si bien son interesantes los datos sobre los hombres: la tendencia a situarlos más en espacios privados que en públicos en los grandes grupos editoriales parece obedecer a una tendencia a presentar contraestereotipos.

De hecho, se ha podido constatar que son más habituales, en general, los contraestereotipos masculinos que femeninos. Así, se observa una tendencia a representar a los hombres realizando tareas domésticas, como cuidando de bebés, haciendo la compra o planchando; o también realizando actividades como «ballet». Como contraestereotipos femeninos, se observa una insistencia por situar a la mujer en entornos científicos.

No obstante, resulta curioso destacar que algunas acciones, como cantar, leer o dormir, especialmente asociado con el hecho de soñar, aparecen casi siempre, en todos los materiales, vinculadas a las mujeres. Este dato coincide con un estudio anterior que llevamos a cabo con materiales de secundaria (Campos, 2026).

En los libros de Valencià: Llengua i Literatura, se aprecia bastante igualdad de presencia de hombres (36,1 %) y mujeres (37,5 %), tal como ya ocurría en los manuales en castellano. Los datos que más llaman la atención es la abundancia de figuras sin fondo, tanto masculinas como femeninas, que revela una tendencia estética distinta en los libros en castellano y en catalán, y evita la perpetuación de resultados de análisis anteriores, en los que las mujeres aparecían mayoritariamente en espacios privados (Luengo, 2003).

Si se tienen en cuenta las acciones o los roles que se aplican a cada género, se aprecia una tendencia a presentar contraestereotipos femeninos, como mujeres trabajando en el campo; entre los contraestereotipos masculinos, la acción de llorar suele asociarse a hombres y no a mujeres, dato contrario al estudio realizado con materiales de Lengua de secundaria (Campos, 2026), en los que esta acción siempre se asociaba a mujeres. Sin embargo, es en las imágenes donde continúan perpetuándose más estereotipos como la mujer asociada a la canción o a la función de telefonista de una empresa, y el hombre, vinculado a los deportes de equipo o a los negocios. Ahora bien, llama la atención el hecho de que el cuerpo humano masculino es el que se utiliza siempre para marcar las partes del cuerpo, como genérico de la anatomía.

4. DISCUSIÓN

Si se contrastan los resultados obtenidos en este análisis con estudios anteriores, se puede concluir que la Ley LOMLOE y el avance de la sociedad sí que han podido ser un factor determinante para conseguir más inclusión, tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el punto de vista de las imágenes. En trabajos anteriores, como el de Velasco et al. (2016), se ha destacado una relación entre el lenguaje inclusivo y la ley educativa. Así, por ejemplo, en los años de vigencia de la LOMCE, se aprecia menos cuidado en el lenguaje inclusivo, si bien la tendencia a lo largo de los años es a una débil evolución hacia la eliminación de estereotipos tanto en el lenguaje como en las imágenes.

En cuanto a la autoría de los textos, los resultados de los materiales analizados, publicados en 2021, se distan mucho de los obtenidos por Fuentes García (2004), que analiza la elección de las lecturas en los libros de lengua, así como los personajes que participan. En sus conclusiones habla de una literatura masculina, con predominio absoluto de textos escritos por hombres. Sin embargo, nuestros datos muestran una tendencia a la igualdad e incluso un ligero aumento de los textos producidos por mujeres en los libros de Valencià: Llengua i Literatura.

En relación con los personajes de las lecturas, sí que se observa una mayor coincidencia con los resultados de Fernández et al. (2004). El trabajo de 2004 demostraba que el personaje femenino es menos frecuente que el masculino y menos importante en la acción. Nuestros datos también indican un cierto predominio de los personajes masculinos y sobre todo el desempeño de roles principales. No obstante, cabe destacar que, en los manuales de catalán, la tendencia es a la igualdad, e incluso a dar más visibilidad a los personajes femeninos, especialmente en una de las editoriales (Voramar).

A la vista de los resultados de las imágenes, el avance en inclusión se hace más visible. Frente al predominio de mujeres o grupos en los libros de texto de 2021, Luengo (2003) y Barceló (2006) destacan un predominio de imágenes de hombres y una asociación de estos a los espacios públicos, mientras que las mujeres aparecían sobre todo en espacios privados.

Sin embargo, los análisis anteriores sí que resaltan un avance positivo en cuanto a las actividades asignadas a hombres y mujeres, y una tendencia a romper estereotipos. Barceló (2006) estudia los estereotipos de género y concluye que son más habituales los contraestereotipos masculinos que femeninos, es decir hombre desarrollando tareas que tradicionalmente se han asignado a las mujeres. De hecho, Braga y Belver (2016, p. 211) afirman que se percibe «también un esfuerzo editorial por representar a las mujeres en igualdad de condiciones que los hombres en las imágenes (83 % de los grupos), mientras que valoran como insuficiente la historia y perspectiva de las mujeres en la narración». Estos resultados suponen un avance muy importante respecto a los datos obtenidos por Fernández et al. (2001), según las cuales, las representaciones de las mujeres suelen asociarse con trabajos sociales, con la salud o la enseñanza, y en cuanto al ocio, las mujeres se suelen relacionar con deportes como la gimnasia, la danza o el judo. En cambio, los hombres se representan en posiciones de poder y relacionados con deportes de todo tipo, individuales o colectivos.

A pesar de los resultados obtenidos, más inclusivos en el caso de los manuales en catalán que en castellano, cabe destacar las limitaciones de la investigación. Por una parte, porque el presente análisis solo toma en consideración los libros de Lengua, en los que la sensibilidad

humanística puede influir en los resultados. Por otra parte, porque el hecho de que solo se analicen seis libros, tres en cada lengua, puede ser un obstáculo para entender los resultados como un paradigma general.

5. CONCLUSIONES

Los resultados han mostrado que la LOMLOE ha contribuido a la visibilidad del género femenino en los libros de Lengua de primaria, ya que se ha observado un avance respecto a estudios desarrollados a mitad del 2000. Ahora bien, la lengua de publicación de los libros también influye mucho en los datos, especialmente en el uso de fórmulas lingüísticas inclusivas y la introducción de más textos de autoría femenina y con personajes femeninos. Por último, se han apreciado diferencias significativas en las diferentes editoriales. En general, los grandes grupos editoriales, como Anaya o Santillana, parecen mostrar más cuidado en cuanto a la inclusividad; mientras que las editoriales de carácter más local o más pequeñas no ponen tanta atención en estos aspectos, especialmente en cuanto a las fórmulas lingüísticas y los textos de lectura.

A pesar de los avances, este estudio también ha permitido observar cuáles son los aspectos en los que todavía hay que poner atención, como es el caso del uso de adjetivos masculinos como genéricos o de algunos falsos genéricos como puede ser «un familiar, un representante…».

Desde el punto de vista iconográfico, se comprueba el avance más importante, tanto por la mayor presencia de mujeres como por la representación en papeles tradicionalmente asociados al género masculino, como es el caso de la policía o la científica. Es especialmente significativa la asociación de las mujeres con la ciencia, tal y como insiste la LOMLOE.

En cambio, en la literatura y, sobre todo, en relación con los personajes, sí que se observa un sesgo, con un predominio de personajes masculinos como principales, que habría que considerar y conseguir, por lo menos, igualar con los femeninos principales. Quizás el hecho de que se recurra en algunos casos a la literatura popular o tradicional puede repercutir en este aspecto. De hecho, las editoriales que apuestan por narraciones actuales, como Voramar/Santillana, obtienen resultados muy diferentes.

REFERENCIAS

Barceló, L. (2006). *Los estereotipos de género en los manuales de ELE*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI. El sexismo en los libros de texto. En M. A. Santos Guerra (Ed.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 119-146). Graó.

Braga, G., y Belver, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, *27*(1), 199-218.

Brugeilles, C., y Cromer, S. (2009). Representaciones de lo femenino y lo masculino en los libros de texto. *Revista Latinoamericana de Población*, (4-5), 189-205.

Campos, À. (2026). Perspectiva de género en los libros de texto de Lengua de ESO en el marco de la LOMLOE ¿Siguen perpetuándose los estereotipos de género? *Congreso*

Internacional DiLeGIS. Lengua, género y ciudadanía en Italia, España y América Latina, Nápoles, 12 y 13 de febrero de 2026.

Casablanca, S. (2001) *En cuanto a las imágenes en textos escolares*. htpps://silvinacasablancas.com

Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Síntesis.

Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado libro de texto*. Miño y Dávila.

Fuentes García, M. J. (2004). *El género femenino en los textos literarios de Bachillerato*. Concejalía de Igualdad del Puerto de Santa María.

García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la historia en la educación primaria. Cambios y pervivencia al amparo de la LOMCE. En A. María Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (p. 163-173). Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDSC).

García Luque, A (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el siglo XXI?. *Revista Educación, Política y Sociedad*, *1*(2), 100-124.

Gómez Carrasco, C., y Tenza, S. (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO. En A. María Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (p. 781-791). Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado,* 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, *363*, 282-308.

López-Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares* [Tesis doctoral, Universitat de València].

Luengo, M. R. (2003). Los estereotipos de género en las imágenes de los libros de Lengua y Literatura de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Campo Abierto*, *24*, 71-98.

Oliver, D. (2021, 7 de marzo). Libros de texto con pocos referentes femeninos. *El País*. https://elpais.com/elpais/2021/03/02/actualidad/1614681609_438146.html

Rodríguez Diéguez, J. L. (1978). *Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y didáctica*. Gustavo Gili.

Selander, S. (1995). Análisis del texto pedagógico. En J. G. Mínguez y M. Beas (eds.), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares* (pp. 131-162). Proyecto Sur de Ediciones

Sleeter, Ch. E., y Grant, C. (1991). Race, Gender, and Disability in Current Textbooks. En M. W. Apple y L. K. Christian-Smith (eds.), *The Politics of the Textbook* (pp. 78-110). Routledge.

Subirats, M. (coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.

Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Octaedro.

Vaillo, M. (2016). La investigación de los libros de texto desde la perspectiva de género. *Tendencias Pedagógicas*, *27*, 97-124.

Velasco, M. L., Vázquez, D., e Ibáñez, M. (2009). *El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España*. Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad

Capítulo 3. Neurociencia olfativa y aprendizaje multisensorial en la educación superior para la sostenibilidad: una revisión sistemática según PRISMA

Esther Campos Serrulla

https://orcid.org/ 0009-0000-7511-9151, Universidad Europea de Madrid (España)

Alberto Galindo Muñoz

https://orcid.org/ 0009-0008-7084-8505, Universidad Europea de Madrid (España)

Resumen: La educación en sostenibilidad medioambiental requiere enfoques pedagógicos innovadores capaces de fomentar no solo la adquisición de conocimientos, sino también el compromiso emocional y los comportamientos favorables al medio ambiente. Las metodologías tradicionales de la educación superior siguen basándose predominantemente en el aprendizaje visual y textual, lo que puede limitar la participación experiencial de los estudiantes en cuestiones relacionadas con la sostenibilidad. Esta revisión sistemática examina el potencial educativo de la neurociencia olfativa y el aprendizaje multisensorial en la educación para la sostenibilidad. Siguiendo las directrices PRISMA, se llevó a cabo una búsqueda sistemática en PubMed, ScienceDirect, Frontiers, Springer Open, MDPI y Google Scholar. Se identificaron un total de 248 registros y, tras la selección y la evaluación de la elegibilidad, se incluyeron en el análisis final 120 estudios publicados entre 2000 y 2026. Los resultados indican que los estímulos olfativos congruentes, combinados con recursos visuales, auditivos o táctiles, mejoran la atención, la retención de la memoria, el compromiso emocional y la percepción medioambiental. Varios estudios sugieren también que los entornos de aprendizaje multisensoriales pueden reforzar las actitudes a favor del medio ambiente y la comprensión experiencial de los conceptos ecológicos. La revisión destaca la relevancia del diseño aromático sostenible como estrategia educativa complementaria en contextos de educación superior. Entre las implicaciones prácticas se incluyen el uso de aromas respetuosos con el medio ambiente, las consideraciones sobre accesibilidad y la integración de estímulos olfativos en actividades de aprendizaje inmersivas. El estudio concluye que los enfoques multisensoriales pueden contribuir a una educación en sostenibilidad más significativa y con una mayor conexión emocional.

Palabras clave: educación en sostenibilidad, neurociencia olfativa, aprendizaje multisensorial, diseño de aromas, concienciación medioambiental.

Abstract: Environmental sustainability education requires innovative pedagogical approaches capable of promoting not only knowledge acquisition but also emotional engagement and pro-environmental behavior. Traditional higher education methodologies are still predominantly based on visual and textual learning, which may limit students' experiential involvement with sustainability-related issues. This systematic review examines the educational potential of olfactory neuroscience and multisensory learning in sustainability education. Following PRISMA guidelines, a systematic search was conducted in PubMed, ScienceDirect, Frontiers, Springer Open, MDPI, and Google Scholar. A total of 248 records were identified, and after screening and eligibility assessment, 120 studies published between 2000 and 2026 were included in the final analysis. The findings indicate that congruent olfactory stimuli combined with visual, auditory, or tactile resources improve attention, memory retention, emotional engagement,

and environmental perception. Several studies also suggest that multisensory learning environments may strengthen pro-environmental attitudes and experiential understanding of ecological concepts. The review highlights the relevance of sustainable aroma design as a complementary educational strategy in higher education contexts. Practical implications include the use of eco-friendly scents, accessibility considerations, and the integration of olfactory stimuli into immersive learning activities. The study concludes that multisensory approaches can contribute to more meaningful and emotionally connected sustainability education.

Keywords: sustainability education, olfactory neuroscience, multisensory learning, aroma design, environmental awareness.

1. INTRODUCCIÓN

La educación para la sostenibilidad constituye uno de los principales desafíos de la educación superior contemporánea, tanto por su complejidad interdisciplinar como por la necesidad de generar cambios reales en las actitudes y comportamientos del estudiantado. El incremento de problemáticas globales como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la contaminación y la escasez de recursos naturales exige metodologías docentes que no se limiten a la transmisión de conocimientos, sino que promuevan también la implicación emocional, la conciencia crítica y el desarrollo de comportamientos responsables hacia el medio ambiente (Heinrichs, 2021). En este sentido, la educación superior se enfrenta al reto de trascender modelos tradicionales de enseñanza centrados en la memorización y avanzar hacia enfoques más experienciales, participativos y transformadores.

Sin embargo, una parte significativa de los modelos educativos universitarios continúa basándose en dinámicas de aprendizaje predominantemente visuales y textuales, con una limitada integración de la dimensión sensorial y corporal del aprendizaje. Esta predominancia de lo cognitivo-abstracto puede dificultar la conexión emocional del alumnado con los contenidos, especialmente en temáticas ambientales que requieren una comprensión situada, experiencial y afectivamente significativa. Como consecuencia, se ha señalado la existencia de una brecha entre la adquisición de conocimientos sobre sostenibilidad y la adopción efectiva de comportamientos proambientales.

En este contexto, diversas investigaciones han puesto de relieve el potencial de las experiencias de aprendizaje multisensoriales como estrategia pedagógica para mejorar la atención, la retención de información y la motivación académica (Shams y Seitz, 2008; Spence, 2020). La integración de múltiples modalidades sensoriales permite generar entornos de aprendizaje más inmersivos, en los que el estudiante no solo procesa información, sino que la experimenta de forma más completa y contextualizada.

Dentro de este enfoque, el sentido del olfato ha despertado un interés creciente en la investigación educativa y neurocientífica debido a sus características neurobiológicas específicas. A diferencia de otros sistemas sensoriales, las señales olfativas no pasan inicialmente por el tálamo, sino que se proyectan directamente hacia estructuras límbicas implicadas en la

regulación emocional y la memoria, como el hipocampo y la amígdala (Bembibre y Strlič, 2021). Esta particularidad neuroanatómica explica por qué determinados aromas pueden desencadenar recuerdos autobiográficos intensos, así como respuestas emocionales rápidas y profundas, fenómeno ampliamente descrito en la literatura como altamente relevante para el aprendizaje experiencial.

La evidencia reciente sugiere que los estímulos olfativos pueden influir positivamente en diversos procesos cognitivos, incluyendo la concentración, el recuerdo y la formación de asociaciones conceptuales (Mainland et al., 2023; Zhang et al., 2024). Estos efectos parecen intensificarse cuando los estímulos se presentan en combinación con otros canales sensoriales dentro de entornos multisensoriales integrados, como aquellos que incluyen componentes visuales, auditivos o táctiles (Andonova et al., 2023). En estos contextos, el aprendizaje tiende a ser más inmersivo, lo que puede facilitar tanto la comprensión como la retención a largo plazo.

En el ámbito específico de la educación para la sostenibilidad, el uso de aromas asociados a elementos naturales (como tierra húmeda, vegetación, bosques o agua) se ha propuesto como una vía para reforzar la conexión emocional del alumnado con los contenidos ambientales. Este tipo de estímulos puede contribuir a hacer más tangibles conceptos ecológicos abstractos, favoreciendo una comprensión más vivencial de los ecosistemas y de las problemáticas ambientales contemporáneas.

Desde las perspectivas del aprendizaje experiencial y de la cognición corporizada, se ha defendido que el conocimiento se construye de manera más efectiva cuando el individuo interactúa activamente con su entorno a través de múltiples canales sensoriales y corporales (Dewey, 1938; Kolb, 1984). En este marco teórico, la incorporación de estímulos olfativos en la educación para la sostenibilidad puede entenderse como una estrategia pedagógica que no solo complementa los enfoques tradicionales, sino que potencialmente amplifica la profundidad del aprendizaje al integrar dimensiones cognitivas, emocionales y sensoriales.

A pesar de este creciente interés, la investigación sobre la aplicación sistemática de estímulos olfativos en educación superior sigue siendo incipiente y fragmentada, especialmente en el ámbito específico de la sostenibilidad. Esta situación justifica la necesidad de una revisión sistemática que permita sintetizar la evidencia disponible, identificar tendencias emergentes y analizar las implicaciones pedagógicas de estas aproximaciones multisensoriales.

El objetivo de este estudio consiste en analizar la evidencia científica disponible sobre el uso de estímulos olfativos y experiencias multisensoriales en contextos de educación superior vinculados a la sostenibilidad. Concretamente, se pretende: a) revisar las aportaciones de la neurociencia olfativa aplicadas al aprendizaje y sus implicaciones en los procesos de memoria, atención y emoción; b) identificar los efectos cognitivos, emocionales y conductuales derivados de las intervenciones multisensoriales en entornos educativos; y, c) sintetizar recomendaciones prácticas para su implementación educativa en contextos universitarios, atendiendo a criterios de viabilidad pedagógica, sostenibilidad ambiental y accesibilidad.

Asimismo, el estudio busca contribuir a la integración de enfoques interdisciplinarios entre neurociencia, pedagogía y sostenibilidad, con el fin de proponer una base teórica y aplicada que facilite el diseño de experiencias de aprendizaje más inmersivas y significativas.

2. MÉTODO

El presente estudio se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura siguiendo las directrices de la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), ampliamente utilizadas para garantizar la transparencia, trazabilidad y rigor metodológico en este tipo de investigaciones. El objetivo de la revisión fue identificar, analizar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre la relación entre la neurociencia olfativa, el aprendizaje multisensorial y la educación para la sostenibilidad en contextos de educación superior, con especial atención a sus implicaciones cognitivas, emocionales y conductuales.

La revisión se estructuró en cuatro fases principales: identificación de estudios, cribado inicial, evaluación de elegibilidad y selección final de investigaciones incluidas. Este procedimiento permitió organizar de forma sistemática el proceso de búsqueda, garantizar la reproducibilidad del método y reducir posibles sesgos de selección y publicación. Asimismo, se establecieron criterios explícitos de inclusión y exclusión previamente definidos, con el fin de asegurar la consistencia del análisis.

El enfoque metodológico adoptado permitió integrar evidencia heterogénea procedente de distintos contextos educativos y aproximaciones experimentales, facilitando una síntesis temática coherente de los hallazgos más relevantes.

2.1. Estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó entre enero y marzo de 2026 en las bases de datos PubMed, ScienceDirect, Frontiers, Springer Open, MDPI y Google Scholar, seleccionadas por su relevancia en los ámbitos de educación, neurociencia y ciencias sociales. Se diseñó una estrategia de búsqueda basada en combinaciones de palabras clave en inglés relacionadas con los objetivos del estudio.

Entre los principales descriptores empleados se incluyeron los términos “olfactory neuroscience”, “multisensory learning”, “sustainability education”, “environmental awareness”, “aroma design”, “experiential learning” y “higher education”. Asimismo, se utilizaron operadores booleanos como AND y OR para ampliar o restringir los resultados según la especificidad de cada búsqueda.

Como ejemplo, una de las ecuaciones utilizadas fue la siguiente:

“olfactory neuroscience” AND “multisensory learning” AND “higher education”.

La búsqueda inicial identificó 248 registros potencialmente relevantes. Tras la eliminación de documentos duplicados, se realizó una revisión preliminar de títulos y resúmenes con el fin de descartar investigaciones no relacionadas directamente con los objetivos del estudio. Posteriormente, se efectuó una lectura completa de los trabajos seleccionados para evaluar su adecuación metodológica y temática. Finalmente, 120 investigaciones cumplieron todos los criterios de inclusión y fueron incorporadas al análisis final.

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión establecidos fueron los siguientes: a) artículos científicos revisados por pares; b) publicaciones en acceso abierto; c) estudios publicados entre 2000 y 2026; d)

investigaciones relacionadas con educación superior, aprendizaje multisensorial, neurociencia olfativa o sostenibilidad; y, e) publicaciones redactadas en inglés.

También se incluyeron revisiones sistemáticas y estudios experimentales que analizaran el impacto de estímulos olfativos o experiencias multisensoriales sobre variables cognitivas, emocionales o conductuales vinculadas al aprendizaje.

Por otro lado, se excluyeron investigaciones no educativas, documentos de opinión, capítulos sin revisión científica, trabajos con escaso detalle metodológico y estudios centrados exclusivamente en aplicaciones clínicas, terapéuticas o comerciales del olfato sin relación con procesos educativos. Igualmente, se descartaron publicaciones duplicadas o investigaciones cuya información completa no estaba disponible.

2.3. Procedimiento de análisis

Los estudios seleccionados fueron analizados mediante un enfoque cualitativo y temático. Para cada investigación se recopilaron datos relacionados con el contexto educativo, características de la muestra, tipo de intervención, modalidades sensoriales empleadas, metodología aplicada y principales resultados obtenidos.

La información extraída fue organizada en matrices comparativas con el objetivo de identificar patrones comunes y tendencias recurrentes en la literatura científica analizada. Posteriormente, los hallazgos se clasificaron en tres grandes categorías temáticas: efectos cognitivos, efectos emocionales y efectos conductuales relacionados con sostenibilidad y percepción ambiental.

Además, se realizó una evaluación interpretativa de la coherencia metodológica de los estudios incluidos, prestando especial atención a aspectos como tamaño muestral, duración de las intervenciones y congruencia entre estímulos olfativos y objetivos educativos. Este procedimiento permitió identificar tanto fortalezas como limitaciones presentes en la investigación actual sobre aprendizaje multisensorial y educación para la sostenibilidad.

3. RESULTADOS

3.1. Efectos cognitivos de los estímulos olfativos

La mayoría de las investigaciones revisadas coinciden en señalar que los estímulos olfativos pueden influir positivamente en diferentes procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje, especialmente en la atención, la memoria y la comprensión conceptual. Los estudios analizados muestran que determinados aromas actúan como facilitadores cognitivos cuando se integran de forma coherente en contextos educativos multisensoriales.

Zhang et al. (2024) observaron que ciertos entornos aromáticos favorecían la concentración y mejoraban la eficiencia cognitiva durante tareas académicas complejas. Sus resultados indican que los participantes expuestos a estímulos olfativos congruentes mostraban menores niveles de distracción y una mayor capacidad para mantener la atención sostenida. Del mismo modo, Tan et al. (2025) concluyeron que el entrenamiento olfativo produce mejoras significativas en funciones cognitivas asociadas al procesamiento de información y la discriminación sensorial.

Diversos trabajos destacan, además, la relevancia de la congruencia contextual entre el aroma y el contenido educativo. Los aromas vinculados de manera coherente al entorno de apren-

dizaje generan mayores niveles de recuerdo y asociación conceptual que aquellos utilizados de forma arbitraria. Mainland et al. (2023) identificaron mejoras en la memoria asociativa cuando los participantes relacionaban determinados olores con conceptos específicos, lo que sugiere que el olfato puede actuar como un mecanismo de anclaje cognitivo durante el aprendizaje.

La revisión también evidencia que los efectos positivos aumentan cuando el estímulo olfativo se combina con otros canales sensoriales. En este sentido, las experiencias multisensoriales mostraron un impacto especialmente significativo sobre la comprensión y la participación académica. Andonova et al. (2023) comprobaron que los estudiantes universitarios que participaron en actividades de realidad virtual con integración olfativa presentaban mayores niveles de atención, inmersión y participación respecto a quienes utilizaban exclusivamente recursos visuales.

Otros estudios revisados señalan que las experiencias educativas multisensoriales favorecen procesos de aprendizaje más activos y experienciales. La integración simultánea de estímulos visuales, auditivos y olfativos parece facilitar la construcción de representaciones mentales más complejas y contextualizadas. Esta tendencia resulta especialmente relevante en educación para la sostenibilidad, donde muchos conceptos ambientales presentan un elevado nivel de abstracción y requieren aproximaciones pedagógicas más inmersivas.

Sin embargo, algunos autores advierten de que los efectos cognitivos del olfato pueden variar según factores individuales como familiaridad previa con los aromas, sensibilidad olfativa, contexto cultural o intensidad del estímulo. Asimismo, varios estudios señalan la existencia de fenómenos de habituación olfativa cuando la exposición se prolonga excesivamente en el tiempo.

3.2. Impacto emocional y motivacional

La revisión evidencia que los estímulos olfativos poseen una notable capacidad para activar respuestas emocionales durante el proceso de aprendizaje. Debido a la relación directa entre el sistema olfativo y estructuras cerebrales vinculadas a la memoria emocional, como la amígdala y el hipocampo, los aromas pueden generar experiencias educativas más inmersivas y emocionalmente significativas.

Pieniak et al. (2025) señalaron que los olores congruentes con la actividad académica incrementaban la motivación, la implicación emocional y la percepción positiva de la experiencia educativa. Los participantes describieron las actividades multisensoriales como más atractivas y memorables en comparación con metodologías tradicionales basadas únicamente en estímulos visuales o textuales.

Otros trabajos revisados muestran que determinadas experiencias multisensoriales pueden contribuir a reducir los niveles de ansiedad y favorecer estados emocionales positivos durante el aprendizaje (Xie et al., 2025). Algunos autores sugieren que ciertos aromas naturales generan sensaciones de calma, bienestar y familiaridad, lo que podría facilitar contextos educativos más favorables para el aprendizaje significativo.

En el ámbito específico de la sostenibilidad, los aromas asociados a elementos naturales parecen reforzar la conexión afectiva con los contenidos ambientales. Diversos estudios sugieren que los estudiantes desarrollan una percepción más cercana y tangible de los problemas ecológicos cuando participan en experiencias sensoriales contextualizadas. Olores relacionados

con tierra húmeda, vegetación, bosque o agua fueron descritos en varias investigaciones como elementos capaces de evocar recuerdos autobiográficos, emociones positivas y sensaciones de conexión con el entorno natural.

Asimismo, algunos estudios indican que las experiencias olfativas pueden favorecer la empatía ambiental y aumentar el interés por cuestiones relacionadas con sostenibilidad y conservación ecológica. Aunque estos resultados todavía requieren mayor validación empírica, la literatura revisada muestra una tendencia consistente hacia la influencia emocional del olfato en contextos educativos.

No obstante, ciertos autores advierten que las respuestas emocionales a los aromas presentan un importante componente subjetivo y cultural. Un mismo olor puede generar asociaciones positivas o negativas dependiendo de experiencias previas, contexto social o diferencias culturales, lo que obliga a considerar cuidadosamente la selección de estímulos olfativos en entornos educativos multiculturales.

3.3. Resultados conductuales y percepción ambiental

Diversas investigaciones analizadas relacionan los entornos multisensoriales con cambios en la percepción ambiental y en las actitudes proambientales del alumnado. Aunque la mayoría de los estudios se centran principalmente en variables cognitivas y emocionales, varios trabajos sugieren que las experiencias sensoriales podrían influir también en la construcción de comportamientos y actitudes vinculadas a sostenibilidad.

Xu et al. (2026) identificaron una mayor preferencia por espacios verdes universitarios cuando se incorporaban estímulos visuales y olfativos asociados a entornos naturales. Los participantes manifestaron niveles superiores de bienestar, comodidad y valoración positiva de los espacios educativos enriquecidos mediante elementos multisensoriales.

Asimismo, Nguyen et al. (2023) observaron que las simulaciones educativas de realidad virtual con integración de aromas favorecían un mayor recuerdo de conceptos relacionados con sostenibilidad y gestión ambiental. Los estudiantes participantes mostraron además una percepción más realista e inmersiva de los escenarios ecológicos representados.

Otros estudios revisados sugieren que las experiencias multisensoriales pueden fortalecer la conexión emocional con el entorno y aumentar la sensibilidad hacia problemáticas ambientales. Algunos participantes manifestaron una mayor conciencia ecológica tras participar en actividades inmersivas relacionadas con biodiversidad, contaminación o conservación de ecosistemas.

Sin embargo, la revisión también revela importantes limitaciones en la evidencia disponible. Aunque existe una tendencia positiva respecto al impacto de los estímulos olfativos sobre la percepción ambiental y la motivación, todavía son escasos los estudios longitudinales capaces de demostrar cambios conductuales estables a largo plazo. La mayoría de las investigaciones analizadas utilizan diseños experimentales breves y muestras relativamente reducidas, lo que dificulta generalizar los resultados obtenidos.

Además, varios autores destacan la necesidad de desarrollar metodologías más homogéneas para evaluar el impacto real de las experiencias multisensoriales en educación para la sostenibilidad. Las diferencias entre contextos educativos, tipos de aromas utilizados y variables analizadas generan una considerable heterogeneidad metodológica en la literatura científica actual.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman el creciente interés académico por el uso de estrategias multisensoriales en educación superior, especialmente en contextos donde se busca mejorar no solo el rendimiento cognitivo, sino también la implicación emocional y la transferencia de aprendizaje hacia comportamientos significativos. La evidencia revisada indica que la integración de estímulos olfativos puede contribuir positivamente al proceso de aprendizaje mediante la mejora de la atención sostenida, la memoria asociativa y la implicación emocional del estudiantado, lo que sugiere un impacto que va más allá de la mera adquisición de contenidos.

Desde una perspectiva pedagógica, estos hallazgos se relacionan directamente con los principios del aprendizaje experiencial y de la cognición corporizada. Dewey (1938) defendía que el conocimiento emerge de la experiencia directa y situada, mientras que Kolb (1984) estructuró el aprendizaje como un ciclo dinámico en el que la experiencia concreta, la reflexión y la conceptualización abstracta se articulan de forma continua. En este marco, los estímulos olfativos pueden entenderse como elementos de anclaje sensorial que enriquecen la experiencia educativa, favoreciendo la construcción de significados más profundos y contextualizados. En particular, su capacidad para evocar memoria autobiográfica y asociaciones emocionales los convierte en herramientas potencialmente eficaces para reforzar la comprensión de conceptos complejos o abstractos vinculados a la sostenibilidad ambiental.

La revisión también pone de manifiesto que la eficacia de estas intervenciones no depende únicamente de la presencia del estímulo olfativo, sino de un conjunto de factores metodológicos y didácticos que condicionan sus resultados. Entre ellos, la congruencia entre el aroma y el contenido educativo emerge como un elemento clave. Cuando los estímulos olfativos están alineados semántica y contextualizadamente con los objetivos de aprendizaje, se observan efectos más consistentes en términos de retención, atención y comprensión. Por el contrario, la introducción de aromas de manera arbitraria o decorativa puede reducir la eficacia pedagógica e incluso generar distracción cognitiva.

Otro aspecto relevante se relaciona con la sostenibilidad, la ética y la accesibilidad de este tipo de intervenciones. La literatura revisada subraya la necesidad de utilizar aromas ecológicos, naturales y no tóxicos, evitando compuestos sintéticos que puedan generar impactos ambientales o riesgos para la salud. Asimismo, se destaca la importancia de considerar la diversidad del alumnado, incluyendo posibles alergias, sensibilidades olfativas y diferencias culturales en la interpretación y valoración de determinados olores. Estos factores resultan especialmente relevantes en entornos educativos multiculturales, donde la percepción sensorial puede variar de forma significativa entre individuos.

A pesar de los resultados generalmente positivos, la literatura presenta limitaciones importantes que deben ser consideradas al interpretar los hallazgos. En primer lugar, existe una notable heterogeneidad metodológica entre los estudios analizados, tanto en el diseño experimental como en los instrumentos de medida utilizados. En segundo lugar, una parte significativa de las investigaciones cuenta con muestras reducidas y con intervenciones de corta duración, lo que

limita la capacidad para establecer inferencias robustas sobre efectos a largo plazo. Finalmente, todavía son escasos los estudios centrados específicamente en educación superior dentro del ámbito de la sostenibilidad, lo que evidencia la necesidad de ampliar la investigación en contextos universitarios reales y longitudinales.

En conjunto, estas limitaciones sugieren que, aunque la evidencia disponible es prometedora, el campo se encuentra aún en una fase de desarrollo inicial desde el punto de vista empírico, lo que abre un espacio relevante para futuras investigaciones más sistemáticas, longitudinales y metodológicamente homogéneas.

5. CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática evidencia que los estímulos olfativos y los entornos multisensoriales pueden contribuir de forma positiva a los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior, especialmente cuando se integran de manera coherente dentro de propuestas pedagógicas activas y contextualizadas. La evidencia analizada sugiere que la incorporación de aromas congruentes con contenidos ambientales favorece la atención sostenida, la memoria asociativa y el compromiso emocional del estudiantado, lo que refuerza la idea de que el aprendizaje no depende únicamente de procesos cognitivos, sino también de dimensiones afectivas y sensoriales.

Los resultados sugieren además que las experiencias multisensoriales podrían desempeñar un papel relevante en la construcción de una percepción ambiental más significativa, al facilitar una mayor conexión entre los contenidos académicos y la experiencia vivida del estudiante. En este sentido, el uso de estímulos olfativos asociados a elementos naturales puede contribuir a reforzar actitudes más favorables hacia la sostenibilidad y a fomentar una mayor sensibilidad hacia problemáticas ecológicas. No obstante, estos efectos deben interpretarse con cautela, ya que la evidencia disponible aún no permite establecer relaciones causales firmes ni generalizables en todos los contextos educativos.

Desde una perspectiva práctica, el diseño sostenible de aromas se perfila como una estrategia educativa innovadora que puede complementar metodologías activas, experienciales e inmersivas en la educación superior. Sin embargo, su implementación requiere una planificación cuidadosa que tenga en cuenta no solo la congruencia pedagógica entre estímulo y contenido, sino también criterios de sostenibilidad ambiental, seguridad, accesibilidad y diversidad cultural del alumnado. La efectividad de estas intervenciones depende en gran medida de su integración dentro de una secuencia didáctica estructurada y no como elementos aislados o decorativos.

Finalmente, futuras líneas de investigación deberían profundizar en el estudio de estos fenómenos desde diseños metodológicos más robustos y longitudinales que permitan evaluar la persistencia de los efectos en el tiempo. Asimismo, resulta especialmente relevante explorar la integración de tecnologías inmersivas, como la realidad virtual y la realidad aumentada, junto con estímulos olfativos, así como avanzar en el análisis neurocientífico de los mecanismos subyacentes que explican la relación entre estimulación sensorial, cognición y comportamiento proambiental en contextos educativos.

REFERENCIAS

Andonova, V., Reinoso Carvalho, F., Ramírez, M. A. J., y Carrasquilla, D. (2023). Does multisensory stimulation with virtual reality (VR) and smell improve learning? *Frontiers in Psychology, 14,* 1176697. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1176697

Bembibre, C., y Strlič, M. (2021). From smelly buildings to the scented past: An overview of olfactory heritage. *Frontiers in Psychology, 12,* 718287. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718287

Covaci, A., Ghinea, G., Lin, C. H., y Huang, S. H. (2018). Multisensory games-based learning: Lessons learnt from olfactory enhancement of a digital board game. *Multimedia Tools and Applications, 77,* 21245–21263. https://doi.org/10.1007/s11042-017-5459-2

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Macmillan.

Ernst, M. O., y Bülthoff, H. H. (2004). Merging the senses into a robust percept. *Trends in Cognitive Sciences, 8*(4), 162–169. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.02.002

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception.* Houghton Mifflin.

Heinrichs, H. (2021). Teaching sustainable development in a sensory and artful way. *Sustainability, 13*(24), 13619. https://doi.org/10.3390/su132413619

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Løkken, I. M., Campbell, J. A., Dale, P. S., y Kucirkova, N. I. (2025). Exploring the sense of smell in shared digital book reading. *International Journal of Educational Research Open, 8,* 100430. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100430

Mainland, J., y Bremner, E. A. (2023). Olfactory learning and memory abilities in humans. *Chemical Senses, 48*(1), bjad049. https://doi.org/10.1093/chemse/bjad049

Nguyen, T. L., Shehab, R. L., y Ha, T. T. P. (2023). VR, smell and learning: Effects on presence and recall in educational environments. *Journal of Learning Analytics, 10*(1), 112–130. https://doi.org/10.18608/jla.2023.4321

Parise, C. V. (2016). Crossmodal correspondences and multisensory integration. *Multisensory Research, 29*(6–7), 557–580. https://doi.org/10.1163/22134808-00002528

Shams, L., y Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences, 12*(11), 411–417. https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006

Spence, C. (2020). Senses of place: Architectural design for the multisensory mind. *Cognitive Research: Principles and Implications, 5,* 46. https://doi.org/10.1186/s41235-020-00243-4

Tan, Y., Liu, X., Li, Y., Du, Y., Zhao, D., y Wu, D. (2025). Effects of olfactory training on olfactory and cognitive function: A systematic review. *Ear, Nose & Throat Journal*. https://doi.org/10.1177/01455613251384121

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Xie, J., Elsadek, M., Deshun, Z., Zhou, Z., y Gao, J. (2025). Tactile and olfactory stimulation reduce anxiety and enhance autonomic balance: A multisensory approach for healthcare settings. *BMC Psychology, 13,* 806. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03140-x

Zhang, Q., Cheng, S., y Tan, H. (2024). Influence of odor environments on cognitive efficiency: A comprehensive review. *Science of the Total Environment, 949,* 174642. https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2024.174642

Chapter 4. Drawing the lines on different surfaces: insights of emancipatory action research on creating children's literature discourses

Nijolė Čiučiulkienė
https://orcid.org/0000-0002-2768-6845, Vytautas Magnus University (Lithuania)

Goda Andrijauskaitė
https://orcid.org/0009-0003-6423-8675, Vytautas Magnus University (Lithuania)

Abstract: The possibilities of developing the creativity of 5th–8th grade students through the creation of children's literature discourses remain insufficiently investigated. Furthermore, there is a practical challenge in systematically implementing and evaluating creative writing strategies that enhance students' creativity while simultaneously transforming the researcher's pedagogical approach. This study aimed to reveal the possibilities of developing the creativity of 5th–8th grade students through the creation of children's literature discourses. To achieve this aim, qualitative Emancipatory Action Research (EAR) was conducted with six 5th–8th grade students experiencing reading development difficulties. Data were collected through creative products, participant observation, and the researcher's notes and were subsequently processed using inductive thematic analysis. The results revealed a qualitative transition from superficial task execution to deep, self-regulated creative thinking, conceptualized through the metaphor of three surfaces: a line drawn on water, representing superficial execution; a line drawn on sand, representing process awareness; and a line carved in rock, representing deep creativity and a growth mindset. The conclusions indicate that the systematic application of the OECD creativity rubrics and the "Studio Thinking" framework empowered students to overcome creative challenges and fostered a growth mindset. They also suggest that meaningful student creativity is deeply intertwined with the teacher's professional emancipation.

Keywords: creativity development, creative writing, emancipatory action research, growth mindset, children's literature discourse.

1. INTRODUCTION

One of the most pressing tasks in contemporary pedagogy is the development of students' creative capabilities. According to the World Economic Forum's "Future of Jobs" report (WEF, 2025), creative thinking ranks as one of the most important cognitive skills globally, essential for successful adaptation in a rapidly changing society. Data from the Programme for International Student Assessment (PISA) 2022 (OECD, 2024) reveals a significant paradox: although eight out of ten students believe they can be creative, only half of them think that this ability can be developed. Furthermore, Lithuanian students' participation in activities that foster creativity, particularly in creative writing, still lags significantly behind the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) average.

Fostering creativity during early adolescence (grades 5–8) is of particular significance, as this developmental stage involves a critical cognitive transition from lower-level cognition to higher-order thinking operations (Sousa, 2017). If students cultivate the "growth mindset" described by Dweck (2006) and believe that their abilities can be trained, they engage more actively and courageously in complex creative tasks. Although the development of creativity is widely debated in scientific literature, there is a prominent gap in educational discourse: sources and empirical studies analyzing the development of creativity through the creation of children's literature discourses specifically within the 5th–8th grade demographic remain insufficiently investigated. In educational practice, there is still a shortage of structured strategies that would not only nurture students' creativity but also foster emancipation—a learning-inspired liberation of the individual that leads to a positive transformation of personality.

To address this practical and scientific problem, the aim of this research is to reveal the possibilities of developing the creativity of 5th–8th grade students through the creation of children's literature discourses. Consequently, the study seeks to answer the following research questions: 1) what creative writing strategies, based on the four OECD dimensions (inquiring, imagining, doing, reflecting) and "Studio Thinking" pedagogical principles, can be implemented to develop 5th–8th grade students' creativity through the creation of children's literature?; 2) how does the implementation of these creative writing strategies manifest in the children's literature created by 5th–8th grade students?; 3) how does the process of implementing these strategies affect the researcher's own pedagogical approach and professional emancipation regarding creativity development?

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. Creativity as a developable cognitive skill

In contemporary educational discourse, creativity is increasingly recognised not as an innate talent or a fixed trait, but as a purposefully developable cognitive skill. To effectively foster this skill in early adolescence (grades 5–8), a shift in pedagogical approach is required. Creativity does not develop spontaneously; it fundamentally relies on appropriate pedagogical strategies, supportive learning environments, and specific formative assessment methods.

Central to this development is the concept of a "growth mindset", as described by Dweck (2016). When students believe that their basic abilities can be developed through effort, strategies, and help from others, they are more willing to engage in complex creative tasks and demonstrate resilience when facing cognitive challenges. Therefore, the theoretical understanding of creativity development must be detached from the traditional notion that it belongs solely to the arts, recognising instead that it can be enhanced through subject-specific knowledge and targeted cognitive practices.

2.2. OECD assessment criteria and the "studio thinking" framework

To systematically develop and evaluate creativity, this study relies on the formative assessment rubrics established by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2019). The OECD defines creativity as the ability to generate new ideas and solutions, breaking this process down into four distinct cognitive dimensions: inquiring (feeling, observing, and

seeking connections), imagining (exploring, generating, and playing with unusual or radical ideas), doing (creating a product or performance in a personally novel way), and reflecting (evaluating the originality and consequences of the chosen solution). These rubrics serve not as summative grading tools, but as formative guides that help both teachers and students understand the progression of creative skills.

Complementing the OECD dimensions is the "Studio Thinking" pedagogical framework, which represents a holistic "signature pedagogy". Originally designed for visual arts by Sheridan et al. (2023), this framework can be highly effective when adapted for creative writing. The "Studio Thinking" model empowers students to become independent creators through disciplined practice by developing eight distinct habits of mind: developing craft (mastering writing tools, grammar, and narrative structures), engaging and persisting (finding personally meaningful topics and overcoming challenges), envisioning (using visual imagery and planning narratives), expressing (conveying personal meaning and unique writer's voice), observing (analysing texts and noticing environmental details), reflecting (questioning, explaining, and evaluating the creative process), stretching and exploring (experimenting with different genres and making mistakes safely), and understanding art worlds (learning about the broader community of writers and illustrators).

2.3. Children's literature discourse as a tool for emancipation of personality

Within the context of emancipatory action research, creativity development transcends mere skill acquisition; it becomes a catalyst for personality transformation. This study deliberately uses the term "children's literature discourse" rather than simply "children's literature". The focus is not on evaluating professional or commercial literary products, but rather on the creative, cognitive, and communicative act itself. Creating children's literature discourses acts as a powerful tool for social and personal emancipation, providing students with a safe environment to challenge standard norms, express their authentic voices, and construct new realities.

In this study, creating children's literature is viewed not merely as a technical composition exercise, but as a "process of knowledge creation" that brings new ways of thinking into being (Scott, 2023). Following Cook (1994, as cited in Scott, 2023), everyday discourse is typically "schema preserving", meaning it reinforces existing preconceptions and stereotypes. In contrast, engaging in literary discourse acts as a "schema refreshing" mechanism. It breaks down existing cognitive schemata, reorganises them, and builds new ones, thus providing a perfect medium for students' cognitive and social emancipation.

Emancipation, in this educational context, is defined as a learning-inspired liberation from various constraints, leading to positive personality change based on a moral understanding of reality, willpower, and rational argumentative practice (Čiučiulkienė & Bankauskienė, 2015). When students encounter narrative challenges—such as resolving plot conflicts, developing characters, or integrating moral lessons—they are actively practising self-regulation. This process directly fosters a growth mindset, enabling adolescents to overcome feelings of helplessness, learn from their mistakes, and establish themselves as emancipated individuals capable of critical reflection. Furthermore, true emancipatory education requires the transformation of the researcher as well, shifting the educator's role from a traditional "knowledge transmitter" to a facilitator and co-creator of the learning process.

3. METHODOLOGY

3.1. Research design

This study adopts a qualitative research paradigm, specifically employing the Emancipatory Action Research (EAR) strategy. Action research is inherently designed to address and solve specific, practical educational problems (Creswell & Guetterman, 2025). However, EAR extends beyond mere problem-solving; it is fundamentally oriented towards social and community aspects, seeking to empower, transform, and liberate both the research participants and the researcher involved (Nehez, 2024).

This methodology aligns perfectly with the dual objectives of the study: the practical challenge of systematically implementing and evaluating creative writing strategies to enhance 5th–8th grade students' creativity, and the critical-personal goal of fostering emancipation and pedagogical transformation in the educator.

3.2. Participants and sampling

The research sample was established using purposeful criterion sampling. The selection criteria required participants to be: 1) students in the 5th–8th grades, a critical period for cognitive transition; 2) active attendees of creative writing workshops; 3) individuals with a diagnosed or suspected reading development disorder; and 4) possessing emancipation potential, defined as an openness to personality change, collaborative creation, and the willpower to complete the creative process.

The final sample consisted of six male students. To accommodate diverse learning needs, three participants engaged in group sessions, while the remaining three, who required more guided instruction, attended individual sessions. To ensure strict anonymity and confidentiality, participants were assigned specific alphanumeric codes (e.g., G1, G2 for group members; I1, I2 for individual attendees).

3.3. Research procedure

The EAR process was structured around Stringer's (2007) interactive spiral model of Look, Think, and Act, which was adapted and expanded into a rigorous seven-stage cyclical procedure: 1) identifying the problem: defining the research aim and questions regarding creativity development through children's literature discourses; 2) planning/looking: gathering initial data and ensuring the planned creative writing strategies contribute to students' emancipation; 3) acting: implementing the targeted creative writing intervention based on OECD rubrics and "Studio Thinking" principles; 4) observing: systematically collecting data on the intervention's immediate impact on students' creative habits; 5) reflecting/thinking: analyzing collected data and critically evaluating the researcher's own pedagogical shift and professional growth; 6) acting (second cycle): implementing refined actions based on the previous stage's reflections, repeating the cycle as necessary; and 7) summarizing: conducting a final synthesis of the data and evaluating the overall effectiveness of the emancipatory intervention.

3.4. Data collection methods

To ensure data triangulation, validity, and reliability, three distinct qualitative data collection instruments were utilized: 1) creative products: the children's literature discourses created by the participants served as direct, tangible outcomes of the intervention, allowing for the systematic measurement of cognitive progress across the OECD dimensions of inquiring, imagining, doing, and reflecting; 2) participant observation: this unstructured and semi-structured observation enabled the researcher to capture dynamic, real-time elements of creativity, focusing on students' non-verbal behavior, collaboration strategies, and reactions to creative challenges; and 3) researcher's notes: a systematic record of the researcher's self-reflection, pedagogical decisions, emotional responses, and insights during the workshops, which provided a direct link to tracking the educator's professional emancipation.

3.5. Data analysis

The collected qualitative data were processed using inductive thematic analysis, following the six-step framework established by Braun and Clarke (2006). A semantic, bottom-up approach was applied, ensuring that the identified themes were strongly linked to the raw data itself rather than a predetermined coding frame. The analysis involved deep familiarization with the data, generating initial codes representing the students' cognitive levels, searching for overarching themes, reviewing and defining these themes, and producing a comprehensive report. This systematic method facilitated a rich, interpretive analysis of creativity development as a tool for emancipation.

3.6. Ethical considerations

The research strictly adhered to the ethical principles of benevolence, non-maleficence, and justice (Žydžiūnaitė & Sabaliauskas, 2017). Verbal consent was obtained directly from the students, complemented by written informed consent from their parents, which clearly outlined the study's purpose, voluntary nature, and the right to withdraw at any time without negative consequences. Crucially, the intervention was ethically designed to avoid exacerbating educational inequalities. For instance, spelling and grammatical mistakes were intentionally not penalized during the creative flow to foster a safe, error-tolerant environment conducive to authentic expression.

4. RESULTS

The qualitative data obtained during the Emancipatory Action Research (EAR) was processed using inductive thematic analysis. The analysis revealed a qualitative transition in 5th–8th grade students' creative expression, moving from a superficial execution of tasks to deep, self-regulated learning. To reflect the depth of personality change and the development of creative habits, the findings were conceptualized using an Eastern philosophical metaphor describing three levels of human habits: a line drawn on water, a line drawn on sand, and a line carved in rock (see Table 1).

Table 1. Manifestation of Creativity Development Process

	Process of Creativity Development	
1.	Theme 1. Line Drawn on the Water	
	Intentionality and process awareness	Feelings expressed as statements
		On-time use of humour
		Undeveloped characters
		Negative stereotypes
2.	Theme 2. Line Drown on the Sand	
	Progress and grow	Narrative coherence
		Reasoning
		Use of metaphors
		Feelings expressed through visual imagery
3.	Theme 3. Line carved in rock	
	Emancipation	Fully developed characters
		Growth mindset
		Integration of moral lessons
		Vivid imagery
		Creation of new origin stories

As illustrated in Table 1, the first theme, "Line drawn on water", represents a superficial engagement where students lack intentionality; their thinking relies on negative stereotypes, characters are undeveloped, and emotions are expressed through mere declarative statements. The second theme, "Line drawn on sand", demonstrates the emergence of intentionality and process awareness. At this stage, students begin to demonstrate progress by constructing coherent narratives, applying independent reasoning, utilizing metaphors, and expressing feelings through visual imagery. Ultimately, the highest level of creative expression, "Line carved in rock", signifies true emancipation and the manifestation of a growth of mindset. At this advanced stage, participants develop highly complex characters, integrate subtle moral lessons, and construct entirely unique origin stories and literary worlds.

4.1. Level 1: line drawn on water (superficial execution)

The first theme reveals the initial level of students' creative expression. At this stage, participants demonstrated a lack of inclination to deeply inquire into the subject matter or reflect on their creations. The qualitative codes identified within this theme include feelings expressed as statements, undeveloped characters, one-time use of humour, and negative stereotypes. In their creative products, students named emotions and character traits using declarative statements without visual

depth. For example, participant I1 wrote, "Ogis was quiet. Uncommunicative, thoughtful", while participant G3 noted, "The boy sits doing his homework. At home, in his room, and cries because of many tasks". Characters merely performed formal functions without individual motivation, such as: "He lived well in a 20th-floor apartment. There he was fed, loved, and cared for" (I1). This lack of cognitive depth indicated that the creative process was utilized not for constructing a new reality, but rather for the automatic completion of a task. Like a line drawn on water, such expression quickly disappears and does not become a sustainable part of the narrative.

4.2. Level 2: line drawn on sand (process awareness)

With the systematic application of formative assessment rubrics based on the OECD dimensions (inquiring, imagining, doing, reflecting) and "Studio Thinking" principles, participants were encouraged to revise and refine their texts. This iterative process led to observable cognitive progress, conceptualized as a line drawn on sand. This theme encompasses the codes of narrative coherence, reasoning, use of metaphors, and feelings expressed through visual imagery.

During this phase, participants began to maintain a logical sequence of events. A significant transition occurred in the depiction of emotions—from declarative statements to visual imagery. For example, participant I3 wrote: "Stopped at the store, took a deep breath in and exhaled. And entered the store." To strengthen the narrative's impact, students started incorporating metaphors naturally, such as "flew out the door like the wind" (G3). The researcher's observation notes further support this development. To enhance narrative coherence, students performed a practical sandwich-making task where they had to write exact instructions. After several failed attempts to make a sandwich based on their initial lacking instructions, a student (G2) reflected: "You have to write down exactly what the character does step by step." This practical realization significantly improved their narrative coherence.

4.3. Level 3: line carved in rock (deep creativity and emancipation)

The third theme reflects the highest level of creativity and personality emancipation identified during the study. At this stage, the literary discourse became a reflection of students' value choices and personal maturity. The semantic codes defining this theme are fully developed characters, growth mindset, moral lesson, vivid imagery, and creation of new origin stories.

One of the most crucial discoveries was the manifestation of a "growth mindset" in the participants' creative work. Characters facing failures demonstrated self-regulation and resilience. For instance, in participant G3's story, the character transitions from helplessness to action: "He stops crying and starts doing his homework. Having completed all the tasks, the boy calmly packed his things." This qualitative shift demonstrates the students' ability to learn from mistakes and apply effort to overcome challenges. Furthermore, participants demonstrated a high level of imagination by creating original mythologies, such as "the forest was cursed by chickens' spells" (G2). They also naturally integrated moral lessons, emphasizing the importance of family, empathy, and meaningful choices (e.g., "Thus the dog Krosas' dreams have come true, he lives with a happy family… Krosas is very happy").

Ultimately, the creation of children's literature discourses empowered the students to become emancipated individuals, capable of independently constructing a new reality, making moral choices, and reflecting deeply on their creative process. The final product created by the participants of the research (children and teacher) is presented for the readers evaluation in the list of references (see Andrijauskaite, 2024).

5. DISCUSSION

The findings of this Emancipatory Action Research reveal a significant aspect of educational practice: to effectively develop the creativity of 5th–8th grade students, unstructured, free creative tasks are insufficient. Instead, structured, metacognitive strategies are essential. The implemented pedagogical model, which was directly based on the four Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) dimensions of creative thinking (inquiring, imagining, doing, reflecting) and adapted "Studio Thinking" principles (Sheridan et al., 2023), proved to be highly effective. The results confirm the OECD (2019) experts' assertion that creativity requires not only spontaneous ideas but also disciplined practice to realize them.

Specifically, the integration of these models manifested across four strategic areas. Inquiring was implemented through strategies that encouraged participants to analyze real experiences and existing literary genres, seeking out narrative problems and making new connections. Imagining emerged through tasks like creating new origin stories, where students were motivated to transcend typical thinking—such as creating a forest cursed by chickens—and play with ideas in a safe environment. Doing was realized through coherent narrative construction, where creative writing acted as a process transforming an abstract idea into a tangible product. Finally, reflecting was facilitated by using formative assessment rubrics and self-reflection as metacognitive tools, allowing students to independently evaluate the originality of their ideas and monitor their creative progress.

A major discovery of this research is the manifestation of a "growth mindset" (Dweck, 2006), which became evident in the students' created literary characters. When characters faced failures or overwhelming challenges, they demonstrated self-regulation and a willingness to change their strategy, reflecting the students' internalized understanding that effort and learning lead to success rather than innate talent. These findings are particularly meaningful when interpreted through the lens of neurodidactics. As Sousa (2017) notes, early adolescence involves a critical cognitive transition to higher-order thinking. Brandišauskienė et al. (2020) assert that learning physically alters brain structure, especially when overcoming cognitive challenges. In this study, creating children's literature acted as a powerful neurodidactic stimulation: the voluntary cognitive efforts required in the creative writing process fostered new neural associations, solidifying models of resilience and problem-solving within the adolescents' consciousness.

The data also strongly support the theory of emancipation. According to Čiučiulkienė and Bankauskienė (2015), emancipation in education is a learning-inspired liberation from constraints, leading to a positive personality change based on moral awareness and willpower. The creative writing workshops provided students with a safe space to resist stereotypes, reflect on moral dilemmas, and construct unique worlds. Addressing Nehez's (2024) critical question regarding emancipatory research, "Whose voice is heard?", this study highlights that tradi-

tional educational systems often marginalize the authentic voices of students. However, the formative assessment-driven workshops empowered participants—even those with diagnosed reading development disorders—to become active authors of their learning and establish their "own voice."

The transition from the "Line drawn on water" to the "Line carved in rock" can be fundamentally explained through this evolution of cognitive schemas (Scott, 2023). At the first level, students' writing was entirely "schema preserving" – relying on fixed prejudices, negative stereotypes, and declarative emotions. However, as the creative writing strategies took effect, students reached the highest level of expression, which acted as a profound "schema refreshing" process (Cook, 1994, as cited in Scott, 2023). By constructing completely novel origins, resolving moral dilemmas, and exhibiting a growth mindset, the participants actively broke down their previous cognitive limitations, proving that literary creation is a transformative act of emancipation.

Finally, as Kinsler (2010) emphasizes, true emancipatory action research requires the transformation of the researcher as well. The process of implementing the OECD rubrics and "Studio Thinking" strategies fundamentally altered the researcher's pedagogical approach. During the initial workshops, the researcher experienced tension and a natural desire to retain control by acting as a traditional "knowledge transmitter." However, systematic self-reflection revealed that stepping back and providing students with the freedom to create—even intentionally tolerating grammatical mistakes to preserve the creative flow—unlocked their true potential. Abandoning traditional, result-oriented assessments allowed the educator to value the authentic process: the students' efforts, leaps of imagination, and courage to make mistakes. This study thus became an act of personal and professional emancipation, confirming that empowering pedagogy is not a demonstration of power, but an equal and authentic co-creation.

6. CONCLUSIONS

The aim of this research was to reveal the possibilities of developing the creativity of 5th–8th grade students through the creation of children's literature discourses. Based on the conducted Emancipatory Action Research (EAR), the following conclusions are drawn: 1) creativity as a tool for emancipation. in contemporary educational discourse, creativity is recognized not as an innate or fixed trait, but as a purposefully developed cognitive skill and habit of mind. Within a holistic educational framework, creativity development is inextricably linked to the individual's emancipation from social and internal constraints. Creating children's literature discourses holds particular potential during early adolescence, as it provides a safe space for students to question established norms, explore alternative problem-solving strategies, and take ownership of their learning process; 2) the power of formative assessment. traditional, result-oriented assessment restricts students' creative courage. However, the targeted application of formative assessment rubrics based on the OECD dimensions (inquiring, imagining, doing, reflecting) fosters a shared understanding between the educator and the student. The implementation of these rubrics, alongside "Studio Thinking" principles, resulted in observable cognitive progress: participants transitioned from superficial, stereotypical task execution and declarative expressions of feelings to deep reasoning, coherent narrative construction, and the intentional use of vivid

imagery; 3) dual transformation through action research. Within the context of Emancipatory Action Research, the strategies for creating children's literature discourses act as a powerful instrument for personality transformation.

The creative writing process empowered participants to achieve the highest level of creative expression: through fully developed characters, they navigated real social and moral dilemmas, demonstrated a "growth mindset" by learning from failures and adapting strategies, and constructed unique worlds. Concurrently, this research catalyzed the professional transformation of the educator, shifting the pedagogical role from a traditional "knowledge transmitter" to an equal facilitator of learning who values authentic student effort, the creative process itself, and the courage to make mistakes.

6.1. Future research directions

Acknowledging the specific context of the creative writing workshops and the qualitative nature of this study, several directions for future research are proposed: a) longitudinal studies: it is purposeful to investigate whether the "growth mindset" and creative resilience developed through creative writing persist over a long-term perspective and whether these cognitive habits transfer to other academic disciplines; b) cross-disciplinary integration: future research could explore how "signature pedagogies" and the creation of children's literature can be integrated into the lessons of other subjects, aiming to develop creativity as a transversal, general competence; c) transformative learning in andragogy: since this study confirmed the emancipatory effect of creating literature discourses in early adolescence, it is proposed to investigate its applicability in adult education. It would be valuable to analyze how the creation of literature by adults helps to deconstruct long-held negative stereotypes, overcome professional or personal burnout, and facilitate the transition from a fixed to a growth mindset, acting as a mechanism for adult self-reflection and social emancipation.

REFERENCES

Andrijauskaite, G. (2024). *Skaitymo draugas.* VšĮ Kotrynos namai.

Brandišauskienė, A., Daugirdienė, A., Česnavičienė, J., & Bruzgelevičienė, R. (2020). Žemų mokymosi pasiekimų įveikos paieška: neurodidaktinės įžvalgos. *Acta Paedagogica Vilnensia, 44*, 99–113. https://doi.org/10.15388/ActPaed.44.7

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2025). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (7th ed.). Pearson Education.

Čiučiulkienė, N., & Bankauskienė, N. (2015). Sampratos „emancipacija" interpretaciniai vartojimo aspektai. *Socialinis ugdymas, 40*(1), 133–146.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Kinsler, K. (2010). The utility of educational action research for emancipatory change. *Action Research, 8*(2), 171–189.

Nehez, J. (2024). To be or not to be, that is not the question: external researchers in emancipatory action research. *Educational Action Research, 32*(1), 90-105. https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2084132

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school.* OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *PISA 2022 results (Volume III): Creative minds, creative schools.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en

Scott, J. (2023). *Creative Writing and Stylistics, Revised and Expanded edition: Critical and Creative Approaches.* Bloomsbury Academic.

Sheridan, K. M., Veenema, S., Winner, E., & Hetland, L. (2023). *Studio thinking 3: The real benefits of visual arts education.* Teachers College Press.

Sousa, D. A. (2017). *How the brain learns* (5th ed.). Corwin Press.

Stringer, E. T. (2007). *Action research* (3rd ed.). Sage Publications.

World Economic Forum (2025). *The future of jobs report 2025.* https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025/

Žydžiūnaitė, V., & Sabaliauskas, T. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vaga.

Capítulo 5. Mindfulness en la comunicación estratégica: aplicación de las nueve actitudes en el diseño de mensajes, campañas y procesos de toma de decisiones

Marián de la Morena Taboada

https://orcid.org/0000-0003-3560-7868, Universidad Camilo José Cela (España)

Resumen: La complejidad creciente de los entornos mediáticos y organizacionales exige que los futuros profesionales de la comunicación desarrollen competencias vinculadas a la reflexión crítica, la regulación emocional y la toma de decisiones ética. Este capítulo presenta una experiencia de innovación docente orientada a analizar la aplicación de las nueve actitudes del mindfulness —no juzgar, paciencia, mente de principiante, confianza, no esforzarse, aceptación, soltar, gratitud y generosidad— en el diseño de mensajes y campañas de comunicación estratégica. La intervención se desarrolló con 17 estudiantes universitarios mediante una metodología experiencial basada en el análisis de escenarios complejos, el trabajo colaborativo y la reflexión guiada. Se empleó un diseño descriptivo de enfoque mixto que combinó rúbricas de evaluación, cuestionarios de percepción y diarios reflexivos. Los resultados muestran una integración efectiva de las actitudes de mindfulness en las propuestas comunicativas, así como una mayor conciencia sobre el impacto del lenguaje, el desarrollo de la empatía hacia las audiencias y una mejor consideración de las implicaciones éticas de las decisiones comunicativas. Se concluye que el mindfulness constituye una herramienta pedagógica valiosa para fortalecer competencias socioemocionales, éticas y estratégicas en la formación universitaria en comunicación.

Palabras clave: mindfulness, comunicación estratégica, innovación docente, inteligencia emocional, ética de la comunicación.

Abstract: The increasing complexity of contemporary media and organizational environments requires future communication professionals to develop competencies related to critical reflection, emotional regulation, and ethical decision-making. This chapter presents an educational innovation experience designed to examine the application of the nine core mindfulness attitudes—non-judging, patience, beginner's mind, trust, non-striving, acceptance, letting go, gratitude, and generosity—to message design and strategic communication campaigns. The intervention involved 17 undergraduate students and was implemented through an experiential learning methodology based on the analysis of complex scenarios, collaborative work, and guided reflection. A descriptive mixed-methods design was employed, combining assessment rubrics, perception questionnaires, and reflective journals. The findings reveal an effective integration of mindful attitudes into communication strategies, as well as increased awareness of the impact of language, enhanced empathy toward audiences, and greater consideration of the ethical implications of communication decisions. The chapter concludes that mindfulness represents a valuable pedagogical tool for strengthening socio-emotional, ethical, and strategic competencies in higher education communication programs.

Keywords: mindfulness, strategic communication, educational innovation, emotional intelligence, communication ethics.

1. INTRODUCCIÓN

La formación de los profesionales de la comunicación se enfrenta actualmente a desafíos sin precedentes derivados de la creciente complejidad de los ecosistemas mediáticos y organizacionales contemporáneos. La expansión de las plataformas digitales, la aceleración de los ciclos informativos, la exposición pública permanente de individuos e instituciones y la creciente sensibilidad social ante cuestiones éticas y reputacionales han transformado profundamente las exigencias competenciales de quienes desarrollan su actividad en el ámbito de la comunicación estratégica. En este contexto, el dominio de herramientas técnicas y conocimientos especializados resulta necesario, pero insuficiente. La práctica profesional demanda cada vez más capacidades vinculadas a la reflexión crítica, la regulación emocional, la sensibilidad ética y la toma de decisiones conscientes en escenarios caracterizados por la incertidumbre y la presión temporal.

Paralelamente, la educación superior ha experimentado una progresiva reorientación hacia modelos formativos centrados en el desarrollo integral del estudiante, promoviendo enfoques pedagógicos que integran dimensiones cognitivas, emocionales y éticas del aprendizaje. Dentro de estas tendencias, la atención plena o mindfulness ha adquirido una relevancia creciente como marco conceptual y metodológico capaz de favorecer la autorregulación, la conciencia situacional, la empatía y la capacidad de respuesta deliberada frente a estímulos complejos. Aunque inicialmente asociada al bienestar personal y al ámbito de la salud (Kabat-Zinn, 1994, 2013), la literatura ha puesto de manifiesto su potencial en contextos educativos y organizacionales, destacando su contribución a la autorregulación emocional, el bienestar psicológico y la toma de decisiones consciente (Baer, 2003; Brown & Ryan, 2003). Estudios recientes continúan respaldando estos hallazgos, señalando su contribución al fortalecimiento de la inteligencia emocional, la reducción del estrés y la mejora de los procesos de toma de decisiones (Schutte & Meynadier, 2024; Zhang et al., 2024). Asimismo, la investigación destaca la estrecha relación existente entre inteligencia emocional, bienestar psicológico y rendimiento académico. Desde los trabajos fundacionales de Salovey y Mayer (1990) y la posterior difusión del concepto realizada por Goleman (1995), la evidencia ha mostrado que las competencias emocionales desempeñan un papel relevante en los procesos de aprendizaje, adaptación y rendimiento académico (Shengyao et al., 2024).

Desde esta perspectiva, la incorporación de principios de atención plena a la formación en comunicación estratégica representa una oportunidad especialmente relevante. La comunicación organizacional contemporánea requiere profesionales capaces de evaluar críticamente las consecuencias de sus mensajes, comprender las necesidades y expectativas de diversos grupos de interés y actuar con responsabilidad ante situaciones de alta visibilidad pública. En consecuencia, integrar prácticas y actitudes derivadas del mindfulness puede contribuir a superar enfoques centrados exclusivamente en la eficacia instrumental de la comunicación para promover una visión más reflexiva, ética y socialmente responsable de la profesión. Diversos estudios desarrollados en el ámbito universitario sugieren que las intervenciones basadas en mindfulness favorecen la autorregulación, el compromiso académico y el desarrollo de competencias comunicativas, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para afrontar situaciones complejas de manera más consciente y deliberada.

En el ámbito específico de la comunicación, estas competencias adquieren una relevancia singular debido a que las decisiones relacionadas con el tono, el encuadre narrativo, la selección léxica o la gestión de crisis poseen implicaciones que trascienden la eficacia comunicativa inmediata y afectan directamente a la confianza, la legitimidad y la reputación de las organizaciones.

En este contexto se desarrolló la experiencia de innovación docente que se presenta en este capítulo, diseñada a partir de una integración interdisciplinaria entre las asignaturas de Gestión de Equipos Audiovisuales e Inteligencia Emocional y Comunicación Estratégica. La propuesta, denominada "Mindfulness en la Comunicación Estratégica: Aplicación de las Nueve Actitudes a la Estrategia de Mensajes y al Diseño de Campañas", fue concebida como un espacio de aprendizaje experiencial orientado a explorar la aplicabilidad de las nueve actitudes fundamentales de la atención plena —no juzgar, paciencia, mentalidad de principiante, confianza, no esforzarse, aceptación, soltar, gratitud y generosidad— en el diseño, planificación y gestión de estrategias comunicativas.

A través de una metodología activa basada en el análisis de escenarios complejos, el trabajo colaborativo, la argumentación estratégica y la reflexión crítica, la actividad buscó fortalecer la capacidad de los estudiantes para diseñar mensajes más conscientes de sus implicaciones éticas, desarrollar una comprensión más profunda de las audiencias y promover formas de liderazgo comunicativo menos reactivas y más deliberativas. En línea con los planteamientos de la pedagogía contemplativa, que promueve la integración de procesos de atención, reflexión y autoconciencia en la educación superior (Barbezat & Bush, 2014; Pennarola, 2024), la experiencia pretendió favorecer la integración de competencias técnicas, emocionales y éticas, contribuyendo al desarrollo de profesionales capaces de actuar con rigor, sensibilidad y responsabilidad en entornos comunicativos complejos y cambiantes.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Examinar el potencial pedagógico de una experiencia de innovación docente basada en la aplicación de las nueve actitudes del mindfulness para favorecer el desarrollo de competencias éticas, emocionales y estratégicas en estudiantes universitarios de comunicación.

2.2. Objetivos específicos

Entre los objetivos específicos se encuentran: 1) analizar cómo la incorporación de las nueve actitudes del mindfulness influye en la capacidad de los estudiantes para diseñar mensajes y campañas de comunicación estratégica en contextos complejos y de alta presión; 2) explorar el impacto de la experiencia en la conciencia de los estudiantes sobre la importancia del tono, la selección léxica, el encuadre narrativo y sus efectos en la percepción de las audiencias; 3) examinar la contribución de la actividad al desarrollo de la empatía y la consideración de las necesidades y expectativas de los distintos grupos de interés implicados en los procesos comunicativos; 4) identificar de qué manera la aplicación de principios de mindfulness favorece

procesos de toma de decisiones más reflexivos, éticos y alineados con los valores organizacionales a largo plazo; 5) analizar las percepciones de los estudiantes sobre las oportunidades y dificultades asociadas a la aplicación de actitudes como la paciencia, la ausencia de juicio, la aceptación y la apertura en escenarios caracterizados por la presión temporal y reputacional; 6) valorar el papel de la reflexión guiada como estrategia para reconocer sesgos cognitivos, puntos ciegos éticos y dinámicas reactivas en la práctica de la comunicación estratégica; 7) evaluar la pertinencia de integrar enfoques basados en mindfulness en la formación universitaria de futuros especialistas en comunicación.

3. MÉTODO

3.1. Diseño de la investigación

La presente investigación se desarrolló mediante un diseño de innovación educativa de carácter descriptivo y enfoque mixto, orientado a analizar el potencial pedagógico de una experiencia formativa basada en la aplicación de las nueve actitudes del mindfulness a la comunicación estratégica. Este tipo de diseño resulta especialmente adecuado para explorar procesos de aprendizaje complejos en contextos universitarios, donde el interés no se centra únicamente en los resultados académicos, sino también en las percepciones, reflexiones y transformaciones experimentadas por los estudiantes durante el proceso formativo.

La propuesta se fundamentó en principios de aprendizaje experiencial y reflexión crítica, considerando que la adquisición de competencias profesionales requiere la integración de conocimientos conceptuales, habilidades prácticas y capacidades de autorreflexión. Esta perspectiva se apoya en los planteamientos de Kolb (1984), quien concibe el aprendizaje como un proceso basado en la experiencia, y de Schön (1983), que destaca el papel de la reflexión en la acción para el desarrollo profesional. Estudios recientes han destacado que los enfoques basados en mindfulness favorecen el desarrollo de habilidades de orden superior, la autorregulación emocional, la conciencia contextual y la toma de decisiones reflexiva en entornos educativos universitarios (Bordunos et al., 2024; Morales-Rodríguez & Morales-Rodríguez, 2024). Asimismo, la investigación actual señala que las prácticas reflexivas constituyen un elemento clave para el desarrollo de competencias comunicativas y profesionales en educación superior (Janssen et al., 2024).

Para la evaluación de la experiencia se emplearon tres instrumentos complementarios:

3.1.1. Rúbrica de evaluación del trabajo grupal

Se diseñó una rúbrica analítica ad hoc destinada a valorar la calidad de las propuestas desarrolladas por los estudiantes durante el laboratorio de estrategia. Los criterios de evaluación incluyeron: (1) adecuación estratégica del mensaje al escenario planteado, (2) integración explícita de las actitudes de mindfulness asignadas, (3) coherencia tonal y narrativa, (4) consideración de los grupos de interés implicados, (5) fundamentación ética de las decisiones comunicativas y (6) calidad argumentativa de la propuesta presentada.

Cada criterio fue valorado mediante una escala de cuatro niveles de desempeño (insuficiente, básico, adecuado y excelente).

3.1.2. Cuestionario de percepción de la experiencia

Al finalizar la actividad, los participantes completaron un cuestionario compuesto por ítems tipo Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo), orientados a evaluar: utilidad percibida del mindfulness para la comunicación estratégica; incremento de la conciencia sobre el impacto del tono y el lenguaje; desarrollo de la empatía hacia las audiencias y grupos de interés; utilidad de la actividad para la toma de decisiones éticas; transferibilidad de los aprendizajes a contextos profesionales futuros.

El cuestionario incluyó además preguntas abiertas destinadas a recoger valoraciones cualitativas sobre los principales aprendizajes obtenidos y las dificultades encontradas durante la experiencia.

3.1.3. Diario reflexivo individual

Como instrumento principal de recogida de información cualitativa, cada estudiante elaboró una reflexión escrita individual al término de la actividad. En ella se solicitó analizar el papel de las actitudes de mindfulness en la gestión de situaciones comunicativas complejas, identificar aprendizajes significativos y reflexionar sobre las implicaciones éticas de las decisiones adoptadas durante el desarrollo del ejercicio.

La incorporación de procesos reflexivos se justificó por la evidencia reciente que señala que la reflexión estructurada favorece una comprensión más profunda de los procesos de comunicación y promueve formas de aprendizaje más conscientes y contextualizadas (Janssen et al., 2024).

3.2. Participantes

La experiencia se llevó a cabo con una muestra intencional compuesta por 17 estudiantes de grado matriculados en las asignaturas Gestión de Equipos Audiovisuales e Inteligencia Emocional y Comunicación Estratégica durante el curso académico correspondiente. La participación fue voluntaria y las reflexiones fueron analizadas de forma anonimizada exclusivamente con fines académicos y de investigación.

Los participantes presentaban perfiles formativos vinculados al ámbito de la comunicación y la producción audiovisual, encontrándose en una fase intermedia de su formación universitaria. Todos participaron de manera voluntaria en las actividades programadas como parte de las dinámicas de aprendizaje de ambas asignaturas.

La elección de este grupo respondió al carácter interdisciplinario de la experiencia, que requería la integración simultánea de competencias relacionadas con la planificación estratégica de mensajes, la gestión de equipos creativos, la inteligencia emocional y la toma de decisiones en contextos de comunicación complejos.

3.3. Descripción de la experiencia

La actividad de innovación docente, titulada "Mindfulness en la Comunicación Estratégica: Aplicación de las Nueve Actitudes a la Estrategia de Mensajes y al Diseño de Campañas", fue diseñada para promover la aplicación práctica de los principios del mindfulness en escenarios comunicativos de alta complejidad.

La intervención se desarrolló en una sesión estructurada en cuatro fases secuenciales e interrelacionadas:

3.3.1. Fase 1. Análisis de escenarios comunicativos complejos

La actividad comenzó con la presentación de diversos escenarios inspirados en situaciones reales de comunicación estratégica, incluyendo crisis reputacionales, controversias públicas, respuestas institucionales ante críticas sociales y campañas vinculadas a cuestiones sensibles.

Los estudiantes analizaron las posibles consecuencias derivadas de respuestas impulsivas, defensivas o insuficientemente reflexionadas, identificando riesgos asociados a la pérdida de confianza, la amplificación del conflicto o el deterioro reputacional.

3.3.2. Fase 2. Introducción conceptual a las nueve actitudes del mindfulness

Posteriormente se realizó una presentación dialogada sobre las nueve actitudes fundamentales del mindfulness desarrolladas por Kabat-Zinn (1994, 2013): no juzgar, paciencia, mente de principiante, confianza, no esforzarse, aceptación, soltar, gratitud y generosidad

Cada actitud fue reinterpretada desde la perspectiva de la comunicación estratégica, estableciendo conexiones con procesos como la escucha activa, la gestión del tono, la empatía hacia las audiencias, la construcción de mensajes y la toma de decisiones éticas.

La literatura reciente destaca que la integración del mindfulness en educación superior puede contribuir al desarrollo de competencias socioemocionales, al fortalecimiento del pensamiento reflexivo y a una mayor conciencia de los contextos de actuación profesional (Lee et al., 2024; Pennarola, 2024).

3.3.3. Fase 3. Laboratorio colaborativo de estrategia

En la fase central de la experiencia, los estudiantes fueron organizados en grupos de entre tres y cinco integrantes. Cada equipo recibió un escenario específico y una o varias actitudes de mindfulness que debían incorporar explícitamente en el diseño de una propuesta comunicativa.

Los grupos trabajaron en la elaboración de mensajes clave, la definición del tono comunicativo, la identificación de públicos estratégicos y la justificación argumentada de sus decisiones, estableciendo vínculos entre las actitudes asignadas y los elementos discursivos de la estrategia propuesta.

3.3.4. Fase 4. Presentación, retroalimentación y reflexión

Finalmente, los equipos presentaron sus propuestas ante el grupo completo. Tras cada exposición se desarrolló una sesión estructurada de retroalimentación entre pares orientada a discutir fortalezas, áreas de mejora y posibles implicaciones éticas de las decisiones adoptadas.

La experiencia concluyó con la elaboración de reflexiones individuales destinadas a favorecer la toma de conciencia sobre los procesos desarrollados, las dificultades encontradas y la aplicabilidad futura de los aprendizajes adquiridos.

Este componente reflexivo resultó especialmente relevante, dado que investigaciones recientes han señalado que las prácticas educativas basadas en mindfulness alcanzan un mayor impacto cuando se acompañan de procesos de reflexión crítica que permitan a los estudiantes conectar la experiencia vivida con situaciones profesionales futuras (Muñoz, 2024; Soares et al., 2024).

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la evaluación de la experiencia permitieron identificar avances significativos en el desarrollo de competencias vinculadas a la comunicación estratégica, la reflexión ética y la conciencia emocional. El análisis conjunto de las rúbricas de evaluación, los cuestionarios de percepción y los diarios reflexivos evidenció una valoración positiva de la actividad por parte de los estudiantes, así como la emergencia de aprendizajes relacionados con la toma de decisiones consciente y la consideración de las audiencias en contextos comunicativos complejos.

4.1. Resultados de la evaluación de las propuestas grupales

El análisis de las rúbricas aplicadas a los trabajos desarrollados por los equipos mostró un adecuado nivel de integración de las actitudes de mindfulness en el diseño de mensajes y estrategias de comunicación. La mayoría de los grupos logró establecer conexiones explícitas entre las actitudes asignadas y decisiones concretas relacionadas con el tono comunicativo, la selección léxica, los tiempos de respuesta y la gestión de los diferentes grupos de interés.

Las actitudes más fácilmente incorporadas fueron la confianza, la gratitud y la generosidad, mientras que la aplicación práctica de la ausencia de juicio, la aceptación y la paciencia generó mayores dificultades. Los estudiantes señalaron que estas últimas resultaban especialmente complejas en escenarios de crisis comunicativa o presión reputacional, donde la tendencia inicial era reaccionar de manera inmediata para minimizar el impacto negativo.

Asimismo, se observó una mejora en la calidad argumentativa de las propuestas. Los estudiantes justificaron sus decisiones estratégicas no solo desde criterios de eficacia comunicativa, sino también desde consideraciones éticas y relacionales, incorporando argumentos relacionados con la transparencia, la responsabilidad social y la construcción de confianza a largo plazo. Este hallazgo resulta consistente con investigaciones recientes que señalan que las prácticas basadas en mindfulness favorecen una mayor consideración de las consecuencias de las decisiones y una orientación más reflexiva hacia los dilemas éticos (Eshet et al., 2024).

4.2. Resultados del cuestionario de percepción

Las respuestas recogidas en el cuestionario evidenciaron una valoración favorable de la experiencia por parte de los participantes. De forma general, los estudiantes manifestaron que la actividad les permitió comprender con mayor profundidad la importancia de los factores emocionales y éticos en la comunicación estratégica.

Entre los aspectos más valorados destacaron: la posibilidad de analizar situaciones comunicativas desde perspectivas diferentes a las habituales; la toma de conciencia sobre el impacto que el tono y la formulación de los mensajes pueden tener en la percepción de las audiencias; la utilidad de las actitudes de mindfulness para ralentizar procesos de respuesta impulsiva; el fortalecimiento de la empatía hacia los públicos afectados por las decisiones comunicativas; la conexión entre inteligencia emocional y planificación estratégica.

Los participantes indicaron además que la actividad les permitió reconocer la existencia de sesgos y supuestos previos que condicionaban su interpretación de los escenarios presentados.

Esta toma de conciencia resulta especialmente relevante en el ámbito de la comunicación estratégica, donde las decisiones suelen adoptarse en contextos de incertidumbre y bajo condiciones de elevada presión temporal.

Estos resultados coinciden con estudios recientes desarrollados en educación superior que han encontrado relaciones positivas entre mindfulness, competencias comunicativas, resiliencia y capacidad de afrontamiento en estudiantes universitarios (Morales-Rodríguez & Morales-Rodríguez, 2024). Asimismo, la literatura señala que la integración de prácticas contemplativas en el currículo puede favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales y una mayor conciencia de los procesos de aprendizaje y toma de decisiones (Chim et al., 2024; Lee et al., 2024).

4.3. Resultados de los diarios reflexivos

El análisis cualitativo de los diarios reflexivos permitió identificar tres grandes categorías temáticas emergentes: conciencia del impacto comunicativo, desarrollo de la empatía y reconocimiento de las dificultades asociadas a la práctica de la atención plena en contextos de presión. Los diarios reflexivos fueron analizados mediante análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2006). Tras una lectura inicial, se identificaron unidades de significado que fueron agrupadas en estas categorías temáticas emergentes.

4.4. Conciencia del impacto comunicativo

Una de las ideas más recurrentes fue el reconocimiento de que pequeñas variaciones en el lenguaje, el tono o el encuadre narrativo pueden generar interpretaciones significativamente diferentes por parte de las audiencias.

Los estudiantes manifestaron haber adquirido una comprensión más profunda de la dimensión relacional de la comunicación, señalando que la efectividad de un mensaje no depende exclusivamente de su contenido informativo, sino también de la forma en que es percibido por quienes lo reciben.

Asimismo, varios participantes indicaron que la actividad les permitió reconsiderar prácticas habituales orientadas exclusivamente a la protección de la imagen organizacional, incorporando una visión más equilibrada entre los intereses institucionales y las necesidades de los grupos afectados.

4.5. Desarrollo de la empatía y sensibilidad hacia las audiencias

La segunda categoría identificada estuvo relacionada con el fortalecimiento de la empatía y la consideración de los diferentes actores implicados en cada escenario.

Los estudiantes señalaron que la aplicación de actitudes como la mente de principiante, la ausencia de juicio o la generosidad les ayudó a cuestionar interpretaciones iniciales y a explorar perspectivas alternativas. Esta capacidad de adoptar múltiples puntos de vista favoreció una comprensión más compleja de los problemas analizados y una mayor sensibilidad hacia las posibles consecuencias de las decisiones comunicativas.

La literatura reciente ha destacado que los procesos reflexivos estructurados contribuyen al desarrollo de la autoconciencia y de la comprensión del otro, favoreciendo competencias comu-

nicativas más sofisticadas y contextualizadas. En este sentido, las reflexiones elaboradas por los estudiantes muestran patrones similares a los observados en investigaciones sobre aprendizaje reflexivo y comunicación profesional en educación superior.

4.6. Dificultades en la aplicación de las actitudes de mindfulness

La tercera categoría emergente estuvo relacionada con las limitaciones y desafíos identificados por los participantes.

Aunque la mayoría reconoció el valor de las actitudes de mindfulness para la comunicación estratégica, también señalaron la dificultad de mantener posiciones abiertas, pacientes y no reactivas cuando las decisiones deben adoptarse con rapidez o bajo una fuerte presión reputacional.

Particularmente, las actitudes de paciencia, aceptación y no juzgar fueron descritas como difíciles de sostener en escenarios donde existía una elevada exigencia de respuesta inmediata. Esta observación coincide con planteamientos recientes que advierten sobre la necesidad de contextualizar las prácticas de mindfulness dentro de los entornos educativos y profesionales, evitando aproximaciones simplificadas o meramente instrumentales de estos enfoques (Lee et al., 2024).

4.7. Síntesis de los hallazgos

En conjunto, los resultados sugieren que la experiencia contribuyó al desarrollo de competencias que trascienden el aprendizaje técnico de la comunicación estratégica. Los estudiantes demostraron una mayor conciencia del impacto ético de las decisiones comunicativas, una sensibilidad más elevada hacia las necesidades de las audiencias y una mejor comprensión de los procesos emocionales implicados en la gestión de mensajes y campañas.

Asimismo, el componente reflexivo favoreció la identificación de sesgos cognitivos, respuestas automáticas y patrones de pensamiento que pueden afectar la calidad de las decisiones comunicativas. Estos resultados respaldan las evidencias recientes que vinculan mindfulness, reflexión crítica y desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior, sugiriendo que este tipo de enfoques puede constituir una vía eficaz para formar profesionales más conscientes, éticos y capaces de afrontar contextos complejos e inciertos de manera deliberada y responsable.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos sugieren que la incorporación de las nueve actitudes del mindfulness en la enseñanza de la comunicación estratégica constituye una estrategia pedagógica prometedora para promover una formación más integral de los futuros profesionales de la comunicación. Más allá del desarrollo de competencias técnicas asociadas al diseño de mensajes y campañas, la experiencia favoreció procesos de reflexión ética, conciencia emocional y consideración de las necesidades de las audiencias, aspectos especialmente relevantes en entornos comunicativos caracterizados por la complejidad, la incertidumbre y la exposición pública permanente.

Uno de los hallazgos más significativos fue la capacidad de los estudiantes para establecer conexiones entre las actitudes del mindfulness y las decisiones comunicativas adoptadas en contextos de presión. Este resultado coincide con investigaciones que señalan que las prácticas

basadas en mindfulness pueden favorecer procesos de toma de decisiones más conscientes, reducir respuestas automáticas y aumentar la capacidad de análisis contextual (Schutte & Meynadier, 2024; Zhang et al., 2024). La actividad permitió así trasladar conceptos habitualmente vinculados al bienestar personal a un ámbito profesional específico, evidenciando su utilidad para la gestión estratégica de la comunicación.

Asimismo, los estudiantes comenzaron a considerar aspectos habitualmente secundarios en la planificación comunicativa, como el impacto emocional de los mensajes, la diversidad de interpretaciones de las audiencias o las implicaciones éticas de determinadas decisiones. Este hallazgo refuerza la literatura que vincula mindfulness e inteligencia emocional, destacando su contribución al desarrollo de una mayor sensibilidad interpersonal y una comprensión más profunda de las consecuencias de las propias acciones (Schutte & Meynadier, 2024). En comunicación estratégica, estas competencias resultan especialmente valiosas para la construcción de relaciones de confianza y legitimidad con los grupos de interés.

Estos resultados adquieren especial relevancia desde la perspectiva de la comunicación estratégica contemporánea. Hallahan et al. (2007) definen la comunicación estratégica como un proceso orientado al logro de objetivos organizacionales mediante la construcción de relaciones significativas con los públicos. Del mismo modo, Cornelissen (2020) subraya que la eficacia comunicativa depende también de la capacidad de generar confianza, legitimidad y comprensión mutua. En este sentido, la integración del mindfulness puede contribuir al desarrollo de prácticas profesionales más reflexivas, responsables y orientadas a las relaciones.

Los resultados respaldan igualmente los planteamientos de la pedagogía contemplativa, que propone integrar procesos de reflexión y autoconciencia en la educación superior como complemento a la adquisición de conocimientos técnicos (Pennarola, 2024). Las reflexiones del alumnado evidenciaron una comprensión más sofisticada de la comunicación como práctica relacional y ética, alejándose de visiones exclusivamente instrumentales centradas en la persuasión o la protección de la imagen institucional.

Otro aspecto relevante fue el reconocimiento de sesgos cognitivos y patrones reactivos que pueden influir en la toma de decisiones comunicativas. Esta identificación resulta especialmente significativa en escenarios de presión temporal, incertidumbre y elevadas expectativas. Los resultados coinciden con investigaciones que señalan el potencial del mindfulness para favorecer procesos metacognitivos y mejorar la autorregulación en contextos complejos (Bordunos et al., 2024; Lee et al., 2024).

No obstante, la experiencia también puso de manifiesto algunas tensiones inherentes a la aplicación del mindfulness en contextos profesionales. Los estudiantes identificaron dificultades para mantener actitudes como la paciencia, la aceptación o la ausencia de juicio en situaciones de crisis reputacional o elevada presión mediática. Este hallazgo evita una visión idealizada del mindfulness y muestra la necesidad de entender estas actitudes como disposiciones que requieren práctica y adaptación contextual. En consonancia con Lee et al. (2024), su integración en la educación superior debe abordarse desde perspectivas críticas que reconozcan tanto sus posibilidades como sus limitaciones.

Desde el punto de vista pedagógico, la experiencia pone de relieve el valor de los enfoques interdisciplinarios. La articulación entre las asignaturas de Gestión de Equipos Audiovisuales

e Inteligencia Emocional y Comunicación Estratégica permitió integrar conocimientos procedentes de distintos ámbitos y aplicarlos a situaciones cercanas a la realidad profesional. Esta aproximación responde a las recomendaciones de la literatura reciente, que destaca la necesidad de conectar competencias técnicas, emocionales y éticas para afrontar los desafíos contemporáneos de la práctica profesional (Hammill et al., 2023; Soares et al., 2024).

Los resultados deben interpretarse considerando algunas limitaciones. La experiencia se desarrolló con un número reducido de participantes, la evaluación se basó principalmente en medidas de autopercepción y reflexión, y la duración de la intervención fue limitada. En consecuencia, no es posible generalizar los hallazgos ni determinar la permanencia de los aprendizajes o su transferencia a contextos profesionales reales.

Estas limitaciones abren líneas de investigación futura, como el desarrollo de estudios longitudinales, la incorporación de instrumentos estandarizados para evaluar mindfulness, inteligencia emocional o razonamiento ético, y la comparación de distintas metodologías de integración del mindfulness en la enseñanza de la comunicación. También sería pertinente explorar su aplicación en ámbitos afines como las relaciones públicas, la comunicación corporativa, el periodismo o la comunicación política.

En conjunto, los resultados sugieren que el mindfulness puede constituir una herramienta pedagógica valiosa para enriquecer la formación en comunicación estratégica. Más que una técnica orientada exclusivamente al bienestar individual, emerge como un marco que favorece la reflexión crítica, la sensibilidad ética y la toma de decisiones consciente, contribuyendo al desarrollo de profesionales capaces de responder a la complejidad de los entornos comunicativos contemporáneos con mayor responsabilidad, empatía y discernimiento.

En relación con los objetivos de la investigación, los hallazgos permiten afirmar que la experiencia favoreció la aplicación de las nueve actitudes del mindfulness en el diseño de mensajes y estrategias de comunicación estratégica, evidenciando su utilidad en la configuración del tono, el encuadre narrativo y la toma de decisiones. Asimismo, se observó una mayor sensibilidad hacia las audiencias y una consideración más profunda de las implicaciones emocionales y éticas de los mensajes. Los resultados también confirman el papel del mindfulness como facilitador de procesos de decisión más reflexivos y de identificación de sesgos cognitivos en contextos de presión. No obstante, los hallazgos deben interpretarse como indicios de su potencial formativo más que como evidencias concluyentes de eficacia.

6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

La experiencia de innovación docente presentada en este capítulo permitió explorar el potencial de la atención plena como herramienta pedagógica aplicada a la enseñanza de la comunicación estratégica. Los resultados sugieren que la incorporación de las nueve actitudes del mindfulness en actividades experienciales y reflexivas favorece procesos de aprendizaje que integran dimensiones cognitivas, emocionales y éticas, contribuyendo al desarrollo de competencias relevantes para el ejercicio profesional en entornos complejos y cambiantes.

Los resultados mostraron que los estudiantes fueron capaces de trasladar los principios del mindfulness a situaciones concretas de diseño de mensajes y planificación estratégica, relacionando actitudes como la ausencia de juicio, la paciencia, la aceptación o la generosidad con

decisiones vinculadas al tono, el encuadre narrativo, la gestión de audiencias y la comunicación de crisis. Este hallazgo resulta especialmente relevante en un contexto profesional caracterizado por la presión temporal, la incertidumbre y la elevada exposición pública.

Asimismo, la actividad favoreció una comprensión más profunda de las implicaciones éticas de la comunicación estratégica. Los participantes mostraron una mayor conciencia sobre el impacto de los mensajes en los distintos grupos de interés y una sensibilidad más desarrollada hacia la transparencia, la responsabilidad y la construcción de relaciones de confianza. De este modo, la experiencia contribuyó a desplazar el foco desde una visión predominantemente instrumental de la comunicación hacia una concepción más relacional, reflexiva y socialmente responsable.

El componente reflexivo permitió además identificar sesgos cognitivos, patrones reactivos y supuestos previos que condicionan la toma de decisiones. Esta capacidad de autoobservación constituye una competencia especialmente valiosa para los profesionales de la comunicación, al favorecer respuestas más deliberadas y contextualizadas ante situaciones complejas. Los resultados respaldan así la idea de que el mindfulness puede actuar como facilitador de la metacognición, la autorregulación emocional y el razonamiento ético en contextos educativos.

Desde una perspectiva pedagógica, los hallazgos refuerzan la pertinencia de enfoques interdisciplinarios que integren conocimientos técnicos con competencias socioemocionales y éticas. La articulación entre las asignaturas de Gestión de Equipos Audiovisuales e Inteligencia Emocional y Comunicación Estratégica permitió generar un espacio de aprendizaje coherente con las demandas actuales de la profesión, donde la eficacia comunicativa se entiende como inseparable de la empatía, la responsabilidad y la reflexión crítica.

Los resultados sugieren igualmente que la atención plena puede desempeñar un papel relevante en el desarrollo de competencias transversales en la educación superior. Aunque tradicionalmente se ha asociado al bienestar psicológico y la reducción del estrés, esta experiencia muestra que sus principios pueden aplicarse eficazmente a contextos de aprendizaje profesional, favoreciendo análisis más profundos y una comprensión más compleja de los desafíos de la práctica comunicativa.

6.1. Proyección futura

Esta experiencia adquiere especial relevancia en un escenario comunicativo marcado por la expansión de la inteligencia artificial generativa, la automatización de la producción de contenidos y el aumento de la desinformación digital. Estas transformaciones refuerzan la necesidad de profesionales capaces de ejercer un juicio crítico sólido, mantener una toma de decisiones ética y evitar respuestas automatizadas o acríticas.

En este contexto, el mindfulness puede constituir un marco útil para contrarrestar la tendencia a la reacción inmediata propia de los entornos digitales, favoreciendo procesos de análisis más conscientes y responsables. La formación en comunicación estratégica podría beneficiarse de enfoques que promuevan la reflexión deliberada frente a la velocidad de los ciclos formativos y la presión por la inmediatez.

Futuras investigaciones podrían explorar la relación entre mindfulness, alfabetización en inteligencia artificial y competencias de verificación de información, con el fin de fortalecer

la capacidad de los futuros comunicadores para actuar de forma ética y crítica en ecosistemas mediáticos cada vez más complejos y automatizados.

En definitiva, la convergencia entre innovación pedagógica, pensamiento crítico y atención plena se perfila como una línea de trabajo prometedora para formar profesionales de la comunicación capaces de afrontar los desafíos éticos, tecnológicos y sociales del siglo XXI con mayor conciencia, responsabilidad y capacidad de discernimiento.

REFERENCIAS

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 125–143. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bordunos, A. K., Miletich, M. P., y Volkova, N. V. (2024). Mindful learning: Principles and prospect of use in higher education. *Psychological Science and Education, 29*(4), 16–30. https://doi.org/10.17759/pse.2024290402

Brown, K. W., y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822–848. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822

Chim, K., Lai, J. T. C., y Chan, B. T. Y. (2024). Embedding positive psychology into curriculum to promote posttraumatic growth, psychological flexibility, and socio-emotional competencies in higher education. *Frontiers in Psychology, 15*, 1450192. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1450192

Cornelissen, J. P. (2020). *Corporate communication: A guide to theory and practice* (6th ed.). SAGE Publications.

Eshet, Y., Grinautsky, K., y Steinberger, P. (2024). To behave or not (un)ethically? The meditative effect of mindfulness on statistics anxiety and academic dishonesty moderated by risk aversion. *International Journal for Educational Integrity, 20*(6). https://doi.org/10.1007/s40979-024-00152-3

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Hallahan, K., Holtzhausen, D., van Ruler, B., Verčič, D., y Sriramesh, K. (2007). Defining strategic communication. *International Journal of Strategic Communication, 1*(1), 3–35. https://doi.org/10.1080/15531180701285244

Hammill, J., Nguyen, T., y Henderson, F. (2023). The impact of mindfulness interventions in higher education to enhance engagement. *Journal of Further and Higher Education, 47*(5), 619–632. https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2175652

Janssen, L., Schick, K., Neurohr, T., Reiser, S., Bauer, J., Berberat, P. O., y Gartmeier, M. (2024). Reflect to interact: Fostering medical students' communication through reflection-focused e-learning. *BMC Medical Education, 24*, 541. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05415-3

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. (Revised ed.). Bantam Books.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Lee, W., McCaw, C. T., y Van Dam, N. T. (2024). Mindfulness in education: Critical debates and pragmatic considerations. *British Educational Research Journal, 50*(4), 2111–2130. https://doi.org/10.1002/berj.3998

Morales-Rodríguez, A. M., y Morales-Rodríguez, F. M. (2024). Effectiveness of a mindfulness-based intervention program to improve communication and stress coping skills in university students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 14*(7), 1927–1939. https://doi.org/10.3390/ejihpe14070128

Muñoz, E. I. (2024). Impacto del mindfulness en el contexto educativo universitario: Una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(5), 13754–13776.

Pennarola, C. (2024). The mindfulness framework in higher education and what academics (should) care for. *MediAzioni, 42*, A97–A117. https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/19505

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

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

Schutte, N. S., y Meynadier, J. (2024). A model of connections between positive characteristics: Emotional intelligence links mindfulness to positive characteristics with emotion elements. *Trends in Psychology*. https://doi.org/10.1007/s43076-024-00371-6

Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., y Ishak, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: The mediating role of positive psychological characteristics. *BMC Psychology, 12*, 389. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01886-4

Soares, F., Lopes, A., Serrão, C., y Ferreira, E. (2024). Fostering humanization in education: A scoping review on mindfulness and teacher education. *Frontiers in Education, 9*, 1373500. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1373500

Zhang, S., Rehman, S., Zhao, Y., Rehman, E., & Yaqoob, B. (2024). Exploring the interplay of academic stress, motivation, emotional intelligence, and mindfulness in higher education: A longitudinal cross-lagged panel model approach. *BMC Psychology, 12*, 732. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02284-6

Capítulo 6. Uso problemático de las redes sociales en adolescentes y su relación con el clima escolar: análisis diferencial por sexo

Dominica Ortega
Universidad de Alicante (España)

Beatriz Delgado
https://orcid.org/0000-0003-1174-0314, Universidad de Alicante (España)

María Carmen Jiménez-Real
Universidad de Alicante (España)

David Aparisi
https://orcid.org/0000-0001-5970-2419, Universidad de Alicante (España)

Resumen: El objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre el UPRS y el clima escolar en una muestra de 1164 estudiantes de Educación Secundaria y primero de Bachillerato. Los resultados obtenidos evidencian diferencias significativas en función del sexo. En concreto, las mujeres presentan niveles más altos de UPRS en comparación con los hombres, lo cual coincide con investigaciones previas que sugieren un mayor uso de las redes sociales por parte de las adolescentes. Los hombres muestran puntuaciones significativamente superiores en las dimensiones de implicación y afiliación escolar, lo que podría indicar una mayor vinculación conductual con el entorno académico. No obstante, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en la percepción de ayuda, lo que sugiere que el apoyo percibido por parte de los docentes y los compañeros es relativamente homogéneo entre sexos. En cuanto al análisis correlacional, se observó una relación negativa significativa entre el UPRS y la ayuda percibida en el conjunto de la muestra. Sin embargo, al analizar las relaciones por sexo, emergen patrones diferenciados. Así, en los chicos no se encontraron correlaciones significativas entre el UPRS y las variables del clima escolar, mientras que en las chicas sí se identificó una relación negativa significativa entre el UPRS y la ayuda percibida. Finalmente, los análisis de regresión logística refuerzan estos resultados al mostrar que, en el caso de las chicas, la ayuda percibida actúa como un factor protector frente al UPRS.

Palabras clave: uso problemático de redes sociales, clima escolar, adolescencia, perspectiva de género, salud mental.

Abstract: The aim of this study was to analyze the relationship between PSUS and school climate in a sample of 1164 students ranging from Compulsory Secondary Education to the first year of Upper Secondary Education. The results obtained show significant differences based on gender. Specifically, females exhibit higher levels of PSMU compared to males, which aligns with previous research suggesting greater use of social media by adolescent girls. Males show significantly higher scores on the dimensions of school involvement and affiliation, which could indicate a stronger behavioral connection to the academic environment. However, no significant differences were found between the two groups in the perception of help, suggesting that the support perceived from teachers and peers is relatively ho-

mogeneous across genders. Regarding the correlational analysis, a significant negative relationship was observed between the PSMU and perceived help in the overall sample. However, when analyzing the relationships by gender, distinct patterns emerge. Thus, among males, no significant correlations were found between the PSMU and school climate variables, whereas among females, a significant negative relationship was identified between the PSMU and perceived support. Finally, logistic regression analyses reinforce these results by showing that, in the case of women, perceived support acts as a protective factor against PSMU.

Keywords: problematic social media use, school climate, adolescence, gender perspective, mental health.

1. INTRODUC4CIÓN

Las relaciones entre iguales representan un eje fundamental en el desarrollo socioemocional durante la adolescencia, influyendo de manera directa en la construcción de la identidad, el bienestar psicológico y la adaptación social. En el contexto actual, estas relaciones se desarrollan en un entorno altamente digitalizado, donde las redes sociales se han consolidado como espacios centrales de interacción y conexión social, así como de construcción identitaria y validación interpersonal (Galea y Buckley, 2024; Nagata et al., 2025). Esta expansión ha dado lugar a un modelo de socialización híbrido en el que las experiencias *online* y *offline* se encuentran profundamente interconectadas. Informes recientes muestran que el uso de estas plataformas está ampliamente extendido entre la población adolescente, con niveles muy elevados de penetración y frecuencia de uso (Faverio y Sidoti, 2024; WHO, 2024). Sin embargo, esta presencia constante ha intensificado la preocupación científica por sus implicaciones en la salud mental (Agyapong-Opoku et al., 2025). En particular, el concepto de uso problemático de las redes sociales (UPRS) ha emergido para describir patrones de uso caracterizados por la pérdida de control, la interferencia en la vida diaria y la dependencia psicológica (Agyapong-Opoku et al., 2025). A pesar del creciente volumen de investigaciones sobre el uso de redes sociales en la adolescencia, gran parte de la literatura se ha centrado en variables individuales, prestando menor atención a factores contextuales como el entorno escolar —y más concretamente el clima en el aula—, que constituye un escenario esencial de interacción entre iguales. Asimismo, la evidencia subraya la relevancia de considerar las diferencias de sexo, dado que hombres y mujeres presentan patrones diferenciados de uso y vulnerabilidad (Grund et al., 2025).

1.1. Uso problemático de las redes sociales en la adolescencia

El UPRS se define como un patrón de comportamiento con características propias de las adicciones conductuales, como la compulsividad y la interferencia en el funcionamiento cotidiano (WHO, 2024). Este fenómeno no depende únicamente del tiempo de uso, sino de la relación psicológica que el adolescente establece con la tecnología. Desde una perspectiva neurobiológica, estudios recientes indican que el uso intensivo de redes sociales se asocia con alteraciones en los sistemas de recompensa y en los procesos de regulación emocional (De et al., 2025). A

ello se suma la especial sensibilidad adolescente al feedback social, en la que indicadores como los "likes" influyen en la construcción de la autoestima. Asimismo, la comparación social, la autoevaluación constante y la exposición a contenidos idealizados son factores que pueden incrementar la vulnerabilidad emocional (Orben et al., 2024). Además, mecanismos como la comparación social y el *Fear of Missing Out* (FoMO) contribuyen a reforzar los patrones de uso problemático. En muchos casos, los adolescentes recurren a estas plataformas para gestionar el malestar psicológico, lo que puede derivar en un uso compensatorio y, en última instancia, problemático (McAlister et al., 2024).

En conjunto, la evidencia indica que el impacto de las redes sociales no depende únicamente de la intensidad de uso, sino de la forma de interacción, las características individuales y el contexto en el que se produce (Chhabra et al., 2025; Orben et al., 2024).

1.2. Uso problemático de las redes sociales y clima escolar

El clima escolar se considera un factor clave en el desarrollo adolescente, integrando la calidad de las relaciones interpersonales, el sentido de pertenencia y la percepción de apoyo. La investigación reciente muestra que estos elementos influyen significativamente en el bienestar psicológico y en la conducta social del alumnado. Desde una perspectiva ecológica, el entorno escolar actúa como un microsistema que puede influir en la relación del adolescente con el entorno digital. En este sentido, el apoyo social percibido se configura como una variable clave. Investigaciones recientes indican que niveles bajos de apoyo social se asocian con trayectorias más vulnerables de uso problemático de las redes sociales (Salerno et al., 2025). Aunque las redes sociales pueden favorecer el sentido de pertenencia, también pueden incrementar el riesgo de experiencias interpersonales negativas, como los conflictos entre iguales o la victimización (Guo et al., 2024). Por ello, organismos internacionales subrayan que el contexto escolar puede actuar como factor de riesgo o de protección (WHO, 2024), siendo la ayuda percibida una dimensión clave para el ajuste socioemocional del alumnado.

1.3. Uso problemático de las redes sociales, clima escolar y diferencias de género

Las diferencias de sexo constituyen un elemento central en el análisis del comportamiento digital. La evidencia reciente indica que las chicas presentan mayores niveles de uso problemático de las redes sociales en comparación con los chicos (Cotter et al., 2025; WHO, 2024). Estas diferencias pueden explicarse por los distintos patrones de uso: las adolescentes tienden a un uso más relacional, orientado al mantenimiento de vínculos sociales y a la búsqueda de validación emocional, lo que puede incrementar la dependencia del feedback social (Grund et al., 2025). Por su parte, los adolescentes chicos suelen mostrar un uso más instrumental o centrado en el entretenimiento, lo que podría implicar una menor vinculación emocional en la interacción online (Zuo y Mao, 2025). Cabe destacar que los factores protectores no operan de manera uniforme. Estudios recientes indican que el apoyo social percibido presenta un efecto diferencial, desempeñando un papel especialmente relevante en el ajuste socioemocional de las adolescentes. En consecuencia, dicho apoyo podría actuar como un factor protector frente al

uso problemático, contribuyendo a reducir las trayectorias de riesgo en este grupo (Salerno et al., 2025). En esta línea, incorporar una perspectiva de género resulta esencial para comprender la complejidad del fenómeno y desarrollar estrategias de prevención diferenciadas que respondan a las distintas necesidades socioemocionales de chicos y chicas. En cuanto al clima escolar, varios estudios han identificado diferencias de género en la valoración del clima escolar; sin embargo, los resultados siguen siendo contradictorios. Algunas investigaciones indican que las chicas tienen una percepción más positiva del clima escolar que los chicos (La Salle et al., 2016), mientras que otros estudios sugieren que, en realidad, las chicas valoran el clima escolar de forma menos favorable que los chicos (Watkins y Aber, 2009). Del mismo modo, las disparidades de género son evidentes en los indicadores de salud mental. De hecho, el estudio reciente de Martinsone et al. (2026) constató que el clima escolar es el factor predictivo más sólido y significativo de la salud mental de los adolescentes. Los resultados confirmaron diferencias de género en la percepción del clima escolar, ya que las chicas lo valoraban de forma significativamente más positiva que los chicos. Estos resultados sugieren que las chicas pueden sentirse más seguras emocionalmente y más apoyadas en la escuela, y declaran recibir un mayor apoyo tanto de sus compañeros como de los adultos, incluidos los profesores y el personal escolar.

1.4. El presente estudio

Diversos estudios evidencian un incremento notable en el uso de las redes sociales, las cuales se han consolidado como un elemento esencial en la vida diaria de los adolescentes y como el principal canal de comunicación e interacción social (Valencia-Ortiz et al., 2023). El empleo de estas plataformas puede favorecer comportamientos asociados a la dependencia y a la pérdida de autocontrol, derivando en un uso problemático de las redes sociales (Martínez-Martínez et al., 2022), especialmente durante la adolescencia, una etapa del desarrollo en la que la formación de la identidad y del autoconcepto adquiere una relevancia central (Martín-Cárdaba et al., 2024). En este sentido, diversas investigaciones han concluido que un clima escolar positivo, un entorno de aprendizaje propicio, el compromiso del profesorado y la participación de los padres son factores protectores clave que ayudan a reducir los problemas de conducta y disciplinarios de los adolescentes, mejoran la adaptación académica y social y, por lo tanto, contribuyen al desarrollo de la identidad y al bienestar mental general (Aldridge y McChesney, 2018). Sin embargo, existe una falta de investigación que analice específicamente la relación entre el UPRS y las diferentes dimensiones del clima escolar teniendo en cuenta el sexo de los adolescentes. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es analizar la relación entre el UPRS y el clima escolar en una muestra de adolescentes según el sexo. Partiendo de este objetivo, se plantean las siguientes hipótesis: en primer lugar, se espera que las chicas obtengan puntuaciones medias más altas en UPRS y en las diferentes subescalas del clima escolar (Hipótesis 1); en segundo lugar, se espera que exista una relación negativa y significativa entre el UPRS y las diferentes subescalas del clima escolar (Hipótesis 2); se espera encontrar diferencias de sexo en la relación entre el UPRS y las diferentes subescalas del clima escolar, siendo estos valores de correlación más altos entre las chicas (Hipótesis 3); y por último, se espera que tanto las diferentes subescalas del clima escolar sean predictores significativos del UPRS tanto en chicos como en chicas (Hipótesis 4).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La población de referencia estuvo formada por alumnos de Educación Secundaria de la provincia de Alicante (España). La muestra inicial estaba compuesta por 1210 alumnos, desde primer curso de Educación Secundaria hasta primer curso de Bachillerato, seleccionados aleatoriamente de seis centros de secundaria —concretamente, cinco públicos y uno privado—, con unos 200 alumnos por centro. De este total, se excluyeron 46 (3.8%) debido a omisiones o errores en sus respuestas. Así, la muestra final estuvo compuesta por 1164 alumnos (599 chicas (52%) y 565 chicos (48%)) con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años (M = 14.56; SD = 1.4), de los cuales 130 (11.2%) tenían entre 12 y 13 años; 301 (25.9 %) de 13 a 14 años; 333 (28.6%) de 14 a 15 años; 250 (21.5%) de 15 a 16 años, y 150 (12.9 %) de 16 a 18 años. La aplicación de la prueba de Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias reveló que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los diez grupos de género x edad ($\chi^2 = 9.7$; $p = .28$).

2.2. Instrumentos

El uso problemático de las redes sociales (UPRS) se evaluó mediante el Cuestionario sobre el uso problemático de las redes sociales (Delgado et al., 2023), que consta de 13 ítems que miden la intensidad del uso de las redes sociales. Los encuestados respondieron utilizando una escala de Likert con cinco opciones de respuesta (1 = nunca; 5 = siempre) (p. ej., «¿Piensas con antelación cuándo podrás conectarte a las redes sociales?» o «¿El tiempo que pasas en las redes sociales ha afectado a tu rendimiento (notas) o a tu motivación para estudiar?»). El cuestionario permite identificar la frecuencia de los principales comportamientos asociados al uso problemático de las redes sociales, como la dependencia, la interferencia en las actividades diarias, el malestar y la falta de control. El índice de fiabilidad de la prueba en este estudio fue adecuado ($\alpha = .86$). Varios estudios han concluido que entre el 25% y el 30% de los adolescentes que utilizan las redes sociales de forma problemática afirman que dedican mucho tiempo a pensar en las aplicaciones de redes sociales y que las utilizan con mucha frecuencia para olvidarse de sus problemas (Nagata et al., 2025).

Para evaluar el clima escolar se empleó la escala de Clima Social Escolar (CES) de Moos et al. (1995). Esta escala se compone de 30 ítems que informan acerca del clima social y las relaciones interpersonales existentes en el aula, con alternativas de respuesta formuladas en verdadero o falso. El instrumento mide tres dimensiones: Implicación académica ("Los alumnos prestan atención a lo que dice el profesor"), Ayuda del profesor ("El profesor muestra interés por sus alumnos") y Afiliación entre compañeros ("En esta clase se hacen muchas amistades"). La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach es de .84, .79 y .89 respectivamente. La consistencia interna de la escala original es de .85 para Implicación, .74 para Afiliación y .84 para Ayuda. La fiabilidad test-retest es de .87, .73 y .89 respectivamente (Moos et al., 1995).

2.3. Procedimiento

Tras obtener la autorización para la colaboración por parte de los departamentos de dirección y orientación de los centros educativos, así como el consentimiento informado de las familias

de los alumnos participantes, los alumnos respondieron a los cuestionarios de forma colectiva y anónima en la sala de informática mediante un formulario en línea. Los investigadores estuvieron presentes durante la realización de las pruebas para aclarar cualquier duda y verificar que los alumnos completaran los cuestionarios de forma independiente y voluntaria. El tiempo medio de respuesta de las pruebas fue de 20 minutos. El estudio, incluidos los métodos de consentimiento utilizados, recibió la aprobación del Comité de Ética en Investigación (UA-2023-02-07). Además, se respetaron todas las normas relativas a la investigación con sujetos humanos, de conformidad con los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki. Todos los datos se trataron digitalmente de forma confidencial, respetando la protección de datos.

2.4. Análisis estadísticos

En primer lugar, la muestra se agrupó según las puntuaciones de UPRS en: (1) uso problemático bajo (puntuaciones iguales o inferiores al percentil 25), (2) uso problemático medio y (3) uso problemático alto (puntuaciones iguales o superiores al percentil 75). En segundo lugar, para analizar las diferencias en UPRS y las subescalas del clima escolar entre hombres y mujeres, se realizó un análisis de varianza (ANOVA), una vez calculada la normalidad de las puntuaciones y la homogeneidad de las varianzas mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Además, se calculó el tamaño del efecto utilizando el índice *d* de Cohen (Cohen, 1988). En cuanto a la interpretación del tamaño del efecto, los valores menores o iguales a .20 indican un tamaño del efecto muy pequeño o insignificante, los comprendidos entre .20 y .49 se consideran pequeños, los comprendidos entre .50 y .79 son moderados, y los superiores a .80 se consideran grandes. Además, se calcularon las correlaciones de Spearman para medir la relación estadística entre las diferentes variables del estudio. Se trata de una prueba no paramétrica que permite medir la relación entre dos variables cuando no se cumple el supuesto de normalidad en la distribución de dichos valores. En cuanto a la interpretación del coeficiente de correlación, los valores cercanos a 1 indican una correlación fuerte y positiva, los valores cercanos a -1 indican una correlación fuerte y negativa, y los valores cercanos a cero indican que no hay correlación o que esta es muy débil (Spearman, 1904). Concretamente, los valores de correlación $|r| < 0.3$ indican una relación débil o insignificante, $|r|$ entre 0.3 y 0.7 una relación moderada, $|r| > 0.7$ una relación fuerte y $|r| \geq 0.9$ una relación muy fuerte. Por último, para evaluar la capacidad predictiva del clima escolar sobre el UPRS se realizó un análisis de regresión logística ascendente por pasos basado en el método de Wald. Para estimar el ajuste de cada modelo, se calculó el porcentaje de casos emparejados correctamente, así como el R^2 de Nagelkerke. La probabilidad de que se produjera un evento se cuantificó utilizando la razón de posibilidades (*OR*). Así, los valores de *OR* superiores a 1 establecen que la probabilidad de que se produzca un evento (p. ej., PSMU) es mayor que la de que no se produzca, y los valores de 0 a .99 indican que la posibilidad de que se produzca un evento es menor que la probabilidad de que no se produzca. Se utilizó el programa estadístico SPSS 23.0 (IBM Corporation) para los análisis.

3. RESULTADOS

3.1. Diferencias en UPRS y el clima escolar entre los estudiantes según el sexo

Como se muestra en la Tabla 1, las chicas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los chicos en UPRS ($p < .05$), aunque estas diferencias fueron de pequeña magnitud (d=-.26). En cuanto al clima escolar, los chicos obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que las chicas en las escalas de Implicación y de Afiliación ($p < .05$), siendo estas diferencias de pequeña magnitud (d=-.25 y d=-.28). En la escala de Ayuda del Profesor, las chicas obtuvieron puntuaciones más altas que los chicos pero no fueron significativas ($p > .05$).

Tabla 1. Diferencias en UPRS y las subescalas del clima escolar según el sexo

	Chicos		Chicas		Significación		
	M	*SD*	*M*	*SD*	*t*	*p*	*d*
UPRS	22.39	7.38	24.43	8.39	-4.19	.00	-.26
CE-IMP	3.40	1.81	2.94	1.74	2.33	.02	.25
CE-AFIL	6.23	2.10	5.62	2.22	2.59	.01	.28
CE-AYUP	4.33	2.45	4.38	2.66	-.15	.88	-.02

Nota. UPRS=Uso Problemático de las Redes Sociales; CE-IMP=Clima escolar-Implicación; CE-AFIL=Clima escolar-Afiliación; CE-AYUP=Clima escolar-Ayuda del Profesor.

Los análisis de correlación mostraron, en la muestra total, una relación negativa y significativa ($p < .01$) entre el UPRS y la escala de Ayuda del Profesor del clima escolar (Tabla 2).

Tabla 2. Correlaciones entre el UPRS y las subescalas del clima escolar en la muestra total

Muestra total	UPRS	CE-IMP	CE-AFIL	CE-AYUP
UPRS	-			
CE-IMP	-.08	-		
CE-AFIL	-.08	.42**	-	
CE-AYUP	-.15**	.30**	.19**	-

Nota. **La correlación es significativa al nivel de .01 (bilateral), *La correlación es significativa al nivel de .05 (bilateral). UPRS=Uso Problemático de las Redes Sociales; CE-IMP=Clima escolar-Implicación; CE-AFIL=Clima escolar-Afiliación; CE-AYUP=Clima escolar-Ayuda del Profesor.

Teniendo en cuenta el sexo de los estudiantes, los resultados mostraron una relación negativa y significativa ($p < .05$) entre el UPRS y la escala de Ayuda del Profesor del clima escolar en el grupo de las chicas (Tabla 3). En el caso de los chicos, los valores de correlación no resultaron estadísticamente significativos ($p > .05$).

Tabla 3. Correlaciones entre el UPRS y las subescalas del clima escolar según el sexo

Chicos/Chicas	UPRS	CE-IMP	CE-AFIL	CE-AYUP
UPRS	-	-.08	-.08	-.16*
CE-IMP	-.06	-	.43**	.32**
CE-AFIL	-.03	.38**	-	.31**
CE-AYUP	-.12	.27**	.04	-

Nota. **La correlación es significativa al nivel de .01 (bilateral), *La correlación es significativa al nivel de .05 (bilateral). UPRS=Uso Problemático de las Redes Sociales; CE-IMP=Clima escolar-Implicación; CE-AFIL=Clima escolar-Afiliación; CE-AYUP=Clima escolar-Ayuda del Profesor.

3.2. Predicción del UPRS a partir del clima escolar según el sexo

Los análisis de regresión logística permitieron crear un modelo predictivos del UPRS basado en las subescalas de Ayuda del Profesor del clima escolar, en la muestra total y en el grupo de las chicas (Tabla 4). En la muestra total, el modelo clasificó correctamente el 63.3% de los casos ($\chi^2 = 6.89$; $p < .00$), y con un valor de ajuste del modelo (R^2 de Nagelkerke) de .06. La odds ratio (*OR*) indica que los estudiantes tienen un 15% menos de probabilidad de presentar UPRS a medida que aumenta la puntuación en la escala de Ayuda del Profesor del clima escolar. En el caso de las chicas, el modelo clasificó correctamente el 66% ($\chi^2 = 6.53$; $p < .00$), y con un valor de ajuste del modelo (R^2 de Nagelkerke) de .10. La odds ratio (*OR*) indica que las chicas tienen un 20% menos de probabilidad de presentar UPRS a medida que aumenta la puntuación en la escala de Ayuda del Profesor del clima escolar.

Tabla 4. Uso problemático de las redes sociales en función de las subescalas del clima escolar en la muestra total y según el sexo

Muestra total	B	ET	Wald	Sig	*OR*	IC 95%
CE-AYUP	-.17	.06	6.59	.01	.85	.74-.96
Constante	1.01	.33	9.27	.00	2.73	
Chicas	B	ET	Wald	Sig	*OR*	IC 95%
CE-AYUP	-.21	.09	6.04	.01	.80	.68-.95
Constante	1.37	.47	8.45	.00	3.94	

Nota. ET=Error Estándar; Sig=Significación; OR=Odds Ratio; IC=Intervalod de Confianza; CE-IMP=Clima escolar-Implicación; CE-AFIL=Clima escolar-Afiliación; CE-AYUP=Clima escolar-Ayuda del Profesor.

4. DISCUSIÓN

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre el UPRS y el clima escolar en adolescentes según el sexo. Los resultados confirmaron parcialmente la primera hipótesis, ya que las chicas presentaron puntuaciones significativamente más altas en UPRS, mientras que en clima escolar solo destacaron en la escala de Ayuda del Profesor. En cambio, los chicos obtuvieron puntuaciones más altas en Implicación y Afiliación. Estos hallazgos son coherentes con la literatura, que indica que las adolescentes tienden a un uso más relacional de las redes sociales, buscando

interacción y validación afectiva, lo que puede aumentar el riesgo de dependencia emocional (Cotter et al., 2025), mientras que los chicos muestran un uso más instrumental o de entretenimiento (Zuo y Mao, 2025). En cuanto al clima escolar, los resultados difieren de estudios como Martinsone et al. (2026), donde las chicas valoraban más positivamente el entorno escolar, reflejando la inconsistencia en la evidencia sobre diferencias de género en la percepción del clima escolar (La Salle et al., 2016; Watkins y Aber, 2009). Esta variabilidad sugiere que factores contextuales, culturales y evolutivos influyen en la experiencia escolar. Finalmente, aunque las diferencias fueron significativas, los tamaños del efecto fueron pequeños, por lo que su relevancia práctica podría ser moderada.

Los valores de correlación permitieron confirmar también parcialmente la segunda hipótesis, ya que se observó una relación negativa y significativa entre el UPRS y únicamente la escala de Ayuda del profesor del clima escolar. Este hallazgo encuentra respaldo en investigaciones previas que abordan el entorno escolar desde una perspectiva ecológica, en la que un microsistema escolar positivo actúa como factor de protección frente a conductas de riesgo digital (WHO, 2024). En este sentido, diversos estudios han demostrado que la percepción de un clima escolar positivo se asocia con menores niveles de conductas problemáticas y mejor ajuste psicosocial en la adolescencia. Como señalan De et al. (2025) y McAlister et al. (2024), los adolescentes recurren con frecuencia a las redes sociales como una estrategia compensatoria para regular estados emocionales negativos o situaciones de estrés. En este sentido, disponer de una percepción elevada de apoyo y acompañamiento por parte del profesorado puede reducir la necesidad de buscar validación en el entorno virtual, disminuyendo la probabilidad de desarrollar patrones de uso problemático (Agyapong-Opoku et al., 2025; Chhabra et al., 2025). Sin embargo, la ausencia de asociaciones significativas con las dimensiones de implicación y afiliación sugiere que no todos los componentes del clima escolar contribuyen de igual manera a la prevención del UPRS, siendo el apoyo adulto el elemento más relevante en este contexto. Este resultado refuerza la distinción entre dimensiones estructurales del clima escolar y dimensiones relacionales, destacando el papel específico de estas últimas en el ajuste socioemocional adolescente.

La tercera hipótesis se confirmó parcialmente, ya que, aunque las correlaciones entre el UPRS y las dimensiones del clima escolar fueron más elevadas en las chicas, únicamente resultó significativa la relación con la subescala de Ayuda del Profesor. Estos hallazgos respaldan lo señalado por Salerno et al. (2025), quienes indican que los factores de protección contextuales y el apoyo social percibido no actúan de igual manera en ambos sexos. En este sentido, las adolescentes suelen otorgar mayor importancia a las relaciones interpersonales y a la comunicación socioemocional (Galea y Buckley, 2024), por lo que el apoyo docente adquiere un papel especialmente relevante como factor amortiguador frente al uso compensatorio de las redes sociales (Orben et al., 2024). Por otro lado, en los chicos, la ausencia de asociaciones significativas no implica necesariamente que no exista relación entre las variables, sino que otros factores, como el tipo de uso digital o variables individuales, podrían tener una mayor influencia en el desarrollo del UPRS. En conjunto, estos resultados subrayan la importancia de considerar el género como una variable moduladora en la relación entre el clima escolar y el comportamiento digital adolescente.

Los resultados confirmaron parcialmente la cuarta hipótesis, ya que solo la subescala de Ayuda del Profesor predijo el UPRS en la muestra total y en las chicas. Este hallazgo coincide

con estudios que destacan el clima escolar y el apoyo de los adultos como factores clave para el bienestar adolescente (Martinsone et al., 2026). Asimismo, aunque las redes sociales pueden favorecer el sentido de pertenencia, también aumentan el riesgo de experiencias negativas como conflictos o victimización (Guo et al., 2024), por lo que el apoyo docente actúa como un importante factor protector frente a los riesgos digitales (WHO, 2024). No obstante, el modelo predictivo mostró una capacidad explicativa moderada, lo que sugiere que el UPRS depende también de variables individuales, familiares y sociales no incluidas en el estudio. Además, los resultados deben interpretarse con cautela debido al diseño transversal, que impide establecer causalidad. En conjunto, el estudio destaca la importancia de incorporar una perspectiva contextual y de género en los programas preventivos, reforzando el papel del profesorado y de las relaciones alumno-profesor como estrategias fundamentales para promover un uso saludable de las redes sociales en la adolescencia.

5. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio presenta varias limitaciones. Aunque la muestra es representativa de adolescentes, los resultados no pueden generalizarse a otros niveles educativos o contextos socioculturales. Por ello, se recomienda realizar investigaciones en diferentes poblaciones y culturas, así como estudios longitudinales que analicen la evolución del UPRS y su relación con el clima escolar. También se señala el posible sesgo de deseabilidad social derivado de los autoinformes, por lo que futuras investigaciones podrían incorporar metodologías cualitativas. Además, sería importante estudiar otros factores que podrían influir en la relación entre el UPRS y el clima escolar, como variables sociales, individuales y familiares. El estudio también plantea que la relación entre el UPRS y el clima escolar podría ser bidireccional, sugiriendo el uso de modelos de ecuaciones estructurales para analizarla. Desde una perspectiva práctica, los resultados destacan la necesidad de implementar programas de prevención y promoción de un clima escolar positivo, incluyendo alfabetización mediática, igualdad de género y estrategias de afrontamiento. Finalmente, se subraya la importancia del apoyo familiar y docente como factor protector frente a los efectos negativos de un mal clima escolar en adolescentes.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados obtenidos evidencian diferencias significativas en UPRS en función del sexo. En concreto, las chicas presentan niveles más altos de UPRS en comparación con los chicos, lo cual coincide con investigaciones previas que sugieren un mayor uso de las redes sociales por parte de las adolescentes. Por otro lado, los chicos muestran puntuaciones significativamente superiores en las dimensiones de Implicación y Afiliación, lo que podría indicar una mayor vinculación conductual con el entorno académico. No obstante, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en la percepción de ayuda, lo que sugiere que el apoyo percibido por parte de los docentes y los compañeros es relativamente homogéneo entre sexos. En cuanto al análisis correlacional, se observó una relación negativa significativa entre el UPRS y la ayuda percibida en el conjunto de la muestra. Este hallazgo indica que aquellos estudiantes que perciben un mayor apoyo en el entorno escolar tienden a presentar menores niveles

de UPRS. Sin embargo, al analizar las relaciones por sexo, emergen patrones diferenciados. Así, en los chicos no se encontraron correlaciones significativas entre el UPRS y las variables del clima escolar, mientras que en las chicas sí se identificó una relación negativa significativa entre el UPRS y la ayuda percibida. Finalmente, los análisis de regresión logística refuerzan estos resultados al mostrar que, en el caso de las chicas, la ayuda percibida actúa como un factor protector frente al UPRS. Estos datos subrayan la relevancia del apoyo escolar en la prevención de conductas problemáticas en el entorno digital como el UPRS. En contraste, en los chicos ninguna de las variables analizadas resultó significativa. Los hallazgos ponen de manifiesto la existencia de diferencias de sexo en la relación entre el clima escolar y el UPRS, destacando especialmente el papel protector de la ayuda percibida en las adolescentes.

REFERENCIAS

Agyapong-Opoku, N., Agyapong-Opoku, F. y Greenshaw, A. J. (2025). Effects of social media use on youth and adolescent mental health: A scoping review of reviews. Behavioral Sciences, 15(5), 574. https://doi.org/10.3390/bs15050574

Aldridge, J. M. y McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. International Journal of Educational Research, 88, 121-145.

Chhabra, J., Pilkington, V., Benakovic, R., Wilson, M. J., La Sala, L. y Seidler, Z. (2025). Social media and youth mental health: Scoping review of platform and policy recommendations. Journal of Medical Internet Research, 27, e72061. https://doi.org/10.2196/72061

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Ed.). Erlbaum.

Cotter, D. S., Dooley, N., Staines, L., Power, E., McCay, S., Gallo, K., Gupta, A., Doyle, L., Cotter, D. R. y Cannon, M. (2025). An investigation of gender-based differences in social media use, sexting behaviours and body dissatisfaction as risk factors for poor mental health and self-harm in adolescents. Irish Journal of Psychological Medicine, 1-10. https://doi.org/10.1017/ipm.2025.10122

De, D., El Jamal, M., Aydemir, E. y Khera, A. (2025). Social media algorithms and teen addiction: Neurophysiological impact and ethical considerations. Cureus, 17(1), e77145. https://doi.org/10.7759/cureus.77145

Faverio, M. y Sidoti, O. (2024). Teens, social media and technology 2024. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/internet/2024/12/12/teens-social-media-and-technology-2024/

Galea, S. y Buckley, G. (2024). Social media and adolescent mental health: A consensus report of the National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. PNAS Nexus, 3(2), pgae037. https://doi.org/10.1093/pnasnexus/pgae037

Grund, T. U., Krüger, H. y Pascu, I. (2025). Social media use and adolescent depressive symptoms: The moderating roles of gender and parental monitoring. International Journal of Mental Health and Addiction, 1-17. https://doi.org/10.1007/s11469-025-01566-3

Guo, Q., Yue, Z., Fangying, Q. y Xiao, L. (2024). Social media use enhances adolescents' school belonging albeit increases bullying victimization: A study of the 2018 PISA survey. Current Psychology. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06937-y

La Salle, T.P, Zabek, F. y Meyers, J. (2016). Elementary student perceptions of school climate and associations with individual and school factors. School Psychol Forum., 10(1), 55–65.

Martín-Cárdaba, M. A., Lafuente-Pérez, P., Durán-Vilches, M. y Solano-Altaba, M. (2024). Gender stereotypes and social media: consumption of content generated by influencers among pre-teens and teenagers. *Doxa Comunicación*, *38*, 81-97. https://doi.org/10.31921/doxacom.n38a2034

Martínez-Martínez, F. D., González-García, H. y González-Cabrera, J. (2022). Students' social media profiles, basic psychological needs, self-concept and intention to be physically active. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, *30*(3), 757-772. https://doi.org/10.51668/bp.8322310s

Martinsone, B., Ģērmane, E. y Neves-McCain, J. R. (2026). Adolescents' perceived school climate, self-reported mental health, and frequency of physical activity: associations and gender differences. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, *4*, 1674304. https://doi.org/10.3389/frcha.2025.1674304

McAlister, K. L., Beatty, C. C., Smith-Caswell, J. E., Yourell, J. L. y Huberty, J. L. (2024). Social media use in adolescents: Bans, benefits, and emotion regulation behaviors. *JMIR Mental Health, 11*, e64626. https://doi.org/10.2196/64626

Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1995). *Clima Social en el Centro Escolar* (CES). En Escala de Clima Social. TEA Ediciones.

Nagata, J. M., Huang, O., Hur, J. O., Li, E. J., Helmer, C. K., Weinstein, E. y Moreno, M. A. (2025). Health benefits of social media use in adolescents and young adults. *Current Pediatrics Reports, 13*(1), 22. https://doi.org/10.1007/s40124-025-00357-7

Orben, A., Meier, A., Dalgleish, T. y Blakemore, S.-J. (2024). Mechanisms linking social media use to adolescent mental health vulnerability. *Nature Reviews Psychology, 3*, 407–423. https://doi.org/10.1038/s44159-024-00307-y

Salerno, L., Fortunato, L., Ostwald, V., Muscolino, A. y Lo Coco, G. (2025). Social support and social comparison tendencies predict trajectories of adolescents' problematic social media use: A longitudinal study. *PLOS ONE, 20*(6), e0323320. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0323320

Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American Journal of Psychology*, *15*(1), 72–101.

Valencia-Ortiz, R., Garay-Ruiz, U. y Cabero-Almenara, J. (2023). Problematic use of online social networks: the case of Mexican students. *Revista Educativa Alteridad, 18*(1), 23-33. https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.02

Watkins, N. D. y Aber, M. S. (2009). Exploring the relationships among race, class, gender, and middle school students' perceptions of school racial climate. *Equity & Excellence in Education, 42*(4), 395–411. https://doi.org/10.1080/10665680903260218

World Health Organization (WHO) (2024). *Teens, screens and mental health*.

Zuo, L. y Mao, J. (2025). Social desirability response bias confounds the effect of gender on social media addiction. *Journal of Psychology in Africa, 35*(2), 241–247.https://doi.org/10.32604/jpa.2025.065765

Capítulo 7. Retos y consideraciones sobre la implementación de la mediación lectora en alumnas de primer grado de centros penitenciarios

Vicent Gimeno Bosch

https://orcid.org/0009-0006-5702-0864, Universitat de València-(España)

Resumen: La mediación lectora la concebimos como la actuación intencionada, por parte de una persona o una institución, que genera y fomenta la relación y el conocimiento de un texto, unos materiales y los aspectos del proceso lector con el lector/a. En un contexto de clara vulnerabilidad y donde las estudiantes – mujeres internas de primer grado en una escuela de Formación de Personas Adultas (FPA) de un centro penitenciario – han sufrido durante gran parte de su vida una exclusión primaria, hemos implementado la mediación lectora con un objetivo claramente inclusivo que permita contribuir a su formación integral. Así pues, atendiendo al carácter multicultural, étnico y religioso del grupo, a su inestabilidad y flexibilidad, así como a las necesidades educativas, hemos reflexionado sobre lo que puede apartar la implementación de la mediación lectora como puente entre la lectura y estos estudiantes.

Palabras clave: mediación lectora, educación mujeres, educación penitencia, formación personas adultas (FPA).

Abstract: Reading mediation is understood as the intentional action, on the part of an individual or an institution, that creates and fosters the relationship with and understanding of a text, certain materials, and the aspects of the reading process in the reader. In a clearly vulnerable context, where the students—female first-grade inmates in an Adult Education school within a prison—have experienced primary exclusion for much of their lives, we have implemented reading mediation with a clearly inclusive aim, seeking to contribute to their holistic education. Thus, taking into account the group's multicultural, ethnic, and religious character, its instability and flexibility, as well as its educational needs, we have reflected on what may hinder the implementation of reading mediation as a bridge between reading and these students.

Keywords: reading mediation, women's education, prison education, adult education.

1. INTRODUCCIÓ

La Formación de Personas Adultas (FPA) presente en centros penitenciarios en un aula de mujeres constituye, en ocasiones, el único canal que facilita a las internas un itinerario formativo que va, desde la formación neolectora o alfabetización, hasta la posibilidad de acceder a otros programas formativos e, incluso, a los estudios universitarios. No obstante, en su mayoría, este perfil de alumnas requiere de una mejora de la expresión y comprensión lectora y, por supuesto, de una presentación, iniciación, recordatorio o refuerzo de su competencia lectora. Consiguien-

temente, el papel de la mediación lectora y cómo se lleve a término por parte del mediador, se convierte en un aspecto fundamental para el desarrollo de su educación literaria y, si es factible, de la presentación de su hábito lector.

Así pues, con nuestra aportación pretendemos reflexionar y analizar, desde la experiencia y el rigor, los retos – que nos hagan afrontar y superar las dificultades – que hemos detectado en la implementación de la mediación lectora en alumnas de uno de los principales centros penitenciarios del país como es el Centro Penitenciario Antoni Asunción Hernández de Picassent (València). Por ello, intentaremos, a partir de nuestra experiencia y de la correspondiente discusión con la literatura científica más destacada, contribuir no solo a la mejora de su competencia literaria y gusto por la lectura sino a compartir las necesidades o retos que el profesorado de este ámbito educativo pueda precisar y, por extensión, a la consecución de uno de los objetivos principales de estas instituciones como es la formación, la rehabilitación y la reinserción social de las internas.

2. MÉTODO

El presente trabajo, por una parte, emana de un enfoque cualitativo basado en una revisión sistemática de materiales que versan sobre la educación penitenciaria en España y de una revisión general y sucinta de sus características: su génesis o historia; los objetivos o contenidos que se implementaban y la dependencia de estos estudios, tanto en lo concerniente a las instituciones gubernamentales o autonómicas a las que estaban atribuidos, como al perfil de los docentes que desempañaban su tarea formativa y educativa.

Por otra parte, la investigación también analiza y se nutre del estudio de los materiales que tratan aspectos directamente relacionados con este contexto: el conocimiento de los perfiles, características y necesidades educativas de las internas y del contexto en el que se encuentran; los retos educativos que suponen y, por extensión, la reflexión sobre las necesidades metodológicas, didácticas y pedagógicas que requiere el profesorado que interactúa con las estudiantes y participa en su proceso formativo en todo aquello relacionado con la mediación lectora y que resulta fundamental para el desarrollo integral de su educación literaria y, si es factible, del refuerzo de su hábito lector.

Paralelamente, cabe destacar que nuestro estudio también podría desprender cierto carácter sociocrítico pues, a partir del análisis crítico y conceptual de las fuentes consultadas, así como de la observación directa y sistemática del trabajo de la mediación lectora en la formación de mujeres adultas en escuelas ubicadas en centros penitenciarios intentamos, a partir de la reflexión y la acción docente y social del entorno, promover y ayudar en la transformación y la optimización del trabajo de la mediación lectora en este contexto vulnerable.

Consiguientemente, nuestros análisis y resultados, se han fundamentado en cuatro apartados básicos: la génesis de la implementación de la educación en ámbitos penitenciarios en España; la dependencia que estos estudios tienen tanto de las instituciones gubernamentales o autonómicas – de quién dependen y quién vertebra estos estudios – como del cuerpo docente y de los profesionales de la educación que los nutren.

En tercer lugar, analizaremos las particularidades del grupo y las características, así como las necesidades educativas que precisan estas alumnas y, finalmente, estableceremos las reflexio-

nes, recomendaciones y sugerencias metodológicas, didácticas y pedagógicas sobre la implementación de la mediación lectora en mujeres en situación de régimen penitenciario.

Posteriormente, en el apartado de discusión y, antes de establecer las conclusiones pertinentes, relacionaremos todos estos apartados con la literatura científica actual, tanto lo concerniente a la delimitación conceptual como a la metodología y la didáctica de la mediación lectora.

3. RESULTADOS

3.1. Génesis de la educación en centros penitenciarios y de la educación de mujeres internas en centros penitenciarios en España

Si revisamos sucintamente el cronograma histórico de la implementación de la educación en ámbitos penitenciarios en España, veremos que suele ubicarse en el siglo XVIII, concretamente en las llamadas casas de corrección propias de las reformas ilustradas de este siglo y que, como señala Rivera Beiras (2005), se conciben desde una perspectiva que pretende corregir la pena y la reforma del individuo a través del trabajo. Ya en el siglo XIX, ya podemos decir que aparece una educación penitenciaria de adultos básicamente organizada (Yagüe Olmos, 2007) y que parte de la posibilidad de la reinserción con ayuda de la educación y se aproxima a la concepción más moderna de lo que supondría el tratamiento penitenciario actual. En esta línea, a los contenidos relacionados con la formación moral y profesional, ya se suman contenidos propios de una alfabetización básica (cálculo, lectura, escritura, etc.) y que buscarían contribuir a la denominada corrección integral del individuo (Rivera Beiras, 2005).

Posteriormente, ya en el siglo XX y con la influencia de reformas como la de Victoria Kent, el paradigma educativo evoluciona hacia la concepción del acceso a la cultura como agente favorecedor de la formación del individuo y la búsqueda de su reinserción social. En otras palabras, se pretende conseguir el derecho a mantener y acrecentar el desarrollo humano en cualquier tiempo, lugar y situación (Añaños et al., 2022). No obstante, la educación de mujeres internas en centros penitenciarios españoles, estaba en clara desigualdad. Actualmente, el sistema actual de educación integral de las internas abarca desde una alfabetización básica y la posterior implementación de la posibilidad de realizar programas superiores conducentes a la formación profesional, la educación secundaria e incluso de acceso a la universidad.

3.2. La ordenación y gestión de los estudios; la organización del profesorado y la aplicación de la normativa educativa vigente

Históricamente, si analizamos de quién dependía la ordenación y la gestión de los estudios que se llevaban a cabo en las escuelas de adultos, así como de la responsabilidad en el proceso de asignación del cuerpo docente que participaba en estas escuelas de centros penitenciarios españoles, detectamos que, inicialmente, el profesorado dependía del Ministerio del Interior y Justicia y estaba vinculado a Instituciones Penitenciarias. Este departamento de Instituciones Penitenciarias era quien, a su vez, disponía del correspondiente cuerpo docente que nutría las necesidades académicas de los centros penitenciarios. Ahora bien, después de la vinculación de las competencias educativas al Ministerio de Educación y la consiguiente transferencia de estas a las Comunidades Autónomas, es cuando los docentes de estas escuelas ubicadas en ámbitos

penitenciarios pasan a depender del cuerpo docente de las diferentes Consejerías u organismos autonómicos responsables de la educación en cada una de las comunidades autónomas. Este aspecto se concreta en el contexto del ejemplo del que partimos, el centro de Formación de Personas Adultas (FPA) Presentación Sáez – la escuela de personas adultas del centro penitenciario Antoni Asunción Hernández de Picassent (Valencia) y que lleva el nombre de la maestra pionera en la docencia de centros penitenciarios femeninos durante los 70 –, ya que, actualmente, el profesorado depende del cuerpo docente de la Conselleria de Educación, Cultura y Universidades de la Generalitat Valenciana.

Paralelamente, en cuanto a la evolución del proceso de asignación o contratación del cuerpo docente que participaba en las escuelas de adultos en centros penitenciarios españoles – concebidas desde la concepción actual – detectamos que, inicialmente, el profesorado dependía del Ministerio del Interior y Justicia y estaba vinculado a Instituciones Penitenciarias quien era, a su vez, el que disponía del correspondiente cuerpo docente de los centros penitenciarios. Ahora bien, después de la vinculación de las competencias educativas al Ministerio de Educación y la consiguiente transferencia de estas a las Comunidades Autónomas, es cuando los docentes de estas escuelas ubicadas en ámbitos penitenciarios pasan a depender del cuerpo docente de las diferentes Consejerías u organismos autonómicos responsables de la educación en cada una de las comunidades autónomas. Este aspecto lo observamos en el FPA Presentación Sáez – la escuela de personas adultas del centro penitenciario Antoni Asunción Hernández de Picassent (Valencia) y que lleva el nombre de la maestra pionera en la docencia de centros penitenciarios femeninos durante los 70 –, ya que, actualmente, el profesorado depende del cuerpo docente de la Conselleria de Educación, Cultura y Universidades de la Generalitat Valenciana.

Por su parte, en cuanto a la legislación educativa que regula la organización general de la Formación de las Personas Adultas (FPA) conviene recordar que parte de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica Educativa, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020). No obstante, en la Comunidad Valenciana, cabe destacar que, a partir de la Ley 1/95 de 20 de enero de la Generalitat Valenciana, de Formación de las Personas Adultas que sirve como marco, encontramos diversa normativa que evoluciona hasta el Decreto 77/2025, de 27 de mayo, del Consell que sería la norma autonómica más reciente y que regula la educación de las personas adultas en la Comunidad Valenciana.

3.3. Características y análisis del grupo de mujeres internas que asisten a la escuela y necesidades educativas

El grupo de estudiantes internas con el que hemos trabajado, estaba formado por un intervalo oscilante entre 5 y 12 alumnas todas ellas de primeros grados de tratamiento y con imposición del régimen cerrado que, como explica Alemán Aróstegui (2025), supone la form a más restrictiva de la pena de prisión pues, el régimen cerrado "constituye una forma de aislamiento en el que se imponen unas condiciones de vida particularmente restrictivas y cuya duración no tiene límite máximo" (p. 3). En otras palabras, se trata de internas que han incumplido, de forma grave y manifiesta, las normas de convivencia dispuestas en el artículo 10 de la LOGP y el artículo 102.5 del RP y de ahí que nos encontremos con un régimen más restrictivo y todo lo que ello supone: una vigilancia más controlada y férrea; la limitación de la interacción y la convivencia

con el resto de internas, así como de las actividades cotidianas o programadas o el aislamiento individual en las celdas. A este contexto, se suma una serie de aspectos que podemos encontrar o pueden manifestarse en diferentes grados y momentos: irascibilidad, impulsividad o falta de autocontrol; desconfianza o confianza (tanto hacia las compañeras como hacia los profesionales del centro penitenciario); desmotivación o sensación de soledad, etc.

A esto hay que sumarle el hecho que son mujeres que, en general, comparten el hecho de haber experimentado una exclusión primaria, es decir, haber sufrido como señala Añaños (2012), perjuicios en ámbitos educativos, sociales, económicos o culturales.

También influyen – y mucho – las condiciones en las que se encuentren tanto a nivel físico como psíquico, bien sea como consecuencia de los hábitos de vida poco saludables (adicciones, alcoholismo, etc.), o por enfermedades mentales, trastornos o por estar bajo los efectos de los tratamientos médicos dispensados por los facultativos del centro penitenciario (para paliar adicciones, depresiones o enfermedades).

Por otra parte, cabe destacar que el grupo de internas es flexible y muy heterogéneo. Flexible porque, debido a situaciones judiciales o de reglamento penitenciario, el grupo que forman las estudiantes del módulo puede variar u oscilar y heterogéneo por la diversidad cultural, étnica y religiosa que presenta. Esta heterogeneidad se incrementa por factores como los diferentes niveles educativos; las interrelaciones, con sus complicidades y rivalidades, o los celos, intereses o deudas pendientes entre ellas.

3.4. Reflexiones y sugerencias metodológicas, didácticas y pedagógicas sobre la implementación de la mediación lectora en mujeres en régimen penitenciario

La mediación lectora, en nuestro contexto, la podríamos definir como el recurso educativo que, de manera intencional, pretende establecer un puente entre los textos y las lectoras. En otras palabras, intenta conseguir que estas puedan desarrollar e implementar su cultura literaria con la intención que puedan establecer sinergias personales con los textos presentados (Colomer, 2002). Esta idea es completada con autores como Munita (2024) que señalan la importancia de desarrollar sus competencias relacionadas con la comprensión, la interpretación o el análisis crítico y, por extensión, establecer paralelismos o vínculos con los textos de forma que puedan facilitar la irrupción del gusto por la lectura y la consiguiente reflexión sobre la estética del lenguaje y su composición (Munita, 2014) como base de aproximación al hábito lector.

Así pues, a la hora de establecer las reflexiones y sugerencias metodológicas, didácticas y pedagógicas de la implementación de la mediación lectora en este contexto, hemos considerado oportuno partir de los que, según nuestro criterio, son los cinco pilares que tendremos que tener en cuenta y son fundamentales a la hora de implementar y asegurar el éxito de la mediación: quién es el destinatario; qué características y necesidades educativas requiere; cuáles son sus intereses motivacionales; qué objetivos o aspectos queremos trabajar o conseguir y de qué espacio o recursos disponemos.

En cuanto a los dos primeros pilares – quiénes son los destinatarios y qué características y necesidades educativas precisan – ya han sido comentados anteriormente, pero conviene destacar aspectos que pueden influir en la puesta en práctica de la mediación. Así pues, a los casos

ya comentados de diferencias de niveles educativos y multiculturales, de estados o situaciones físicas o psíquicas de las internas o de consecuencias por sus hábitos o por la exclusión primaria, tenemos que destacar otros aspectos más concretos. Nos estamos refiriendo al hecho que, además de tratarse de un grupo heterogéneo, resulta ser flexible e inestable por situaciones como el ingreso o la salida de las internas (por procesos penales; asistencias a juicios o a revisiones médicas; ingresos hospitalarios o, simplemente, por traslado a otro centro penitenciario) y que suelen ser muy frecuentes y, como es lógico, afecta a la configuración y el desarrollo de las actividades en curso del grupo-clase.

En tercer lugar, destacan los intereses y motivaciones. En este caso, tenemos que considerar que los intereses pueden ser varios. Por una parte, no olvidemos que, el hecho de asistir a la escuela, repercute positivamente y otorga beneficios a las internas (por buenas obras y conductas o, si es el caso y, por ejemplo, para la obtención de un encuentro vis a vis). Además, muchas internas acuden a la escuela porque es prácticamente el único contexto que les permite interactuar o relacionarse con las demás o, en otros ámbitos, prefieren entrar al aula antes que estar en el patio recibiendo presiones para saldar sus deudas (unos cigarrillos, por ejemplo).

Así pues, estas realidades relacionadas con el perfil del destinatario de la mediación lectora, las características y necesidades educativas del grupo y los intereses y motivaciones iniciales de asistencia a la escuela, serán un aspecto que el mediador o mediadora no puede obviar. Consiguientemente, cuando llegamos al cuarto apartado – qué busco como mediador/a – tendremos que considerar los siguientes aspectos.

En primer lugar, es fundamental que el mediador o mediadora conozca el medio y el contexto, así como a las estudiantes y se preocupe por ellas y por sus inquietudes. Indagar sus gustos y preferencias; lo que les motiva o disgusta; conocer las relaciones interpersonales y sus situaciones o estados físicos o psicológicos, etc. Como es obvio, todo este conocimiento del grupo y de sus integrantes le ayudará a seleccionar lecturas en función de estas motivaciones. Relacionado con lo que acabamos de exponer estaría la necesidad que el mediador/a presente, ayude a leer y acompañe a las estudiantes durante todo el proceso. En otras palabras, que escuche las aportaciones de sus alumnas; sus interpretaciones y adaptaciones a su experiencia personal; que converse con ellas a partir, por ejemplo, de una lectura compartida y dialogada; que, a partir de la mediación, trabaje el desarrollo competencial de la comprensión y – en la medida que sea posible – de la producción; que dinamice y fomente su creatividad y que eduque a partir del recuerdo de sus experiencias, de sus reflexiones, de la diversión y del que supone compartir y conversar sobre cualquier texto.

Todo esto se deberá plasmar en actividades y tareas que sean comprensibles y accesibles a las condiciones de las estudiantes, seleccionando las lecturas en función de las inquietudes de las alumnas y contemplando una estructura cíclica y permeable, es decir, que permita o facilite la incorporación de las internas recién llegadas y la integración en el grupo del mismo modo que contemplará la marcha – puntual o permanente – de cualquier interna.

Ahora bien, relacionado con todo lo anterior, surge una duda muy importante relacionada con qué es lo que buscamos como mediadores/as y tiene que ver con la selección de textos, temáticas o materiales. Este punto es clave pues, a pesar de la diversidad cultural, religiosa y étnica, sugerimos que el tema sea común, transversal y compartido entre todas las mujeres

de la clase. Así pues y, como hemos dicho anteriormente, siempre partiendo del conocimiento del grupo-clase, abogamos por textos que hablen de elementos comunes y, a ser posible, que inspiren emociones y recuerdos positivos entre las estudiantes. Concretamente, nos referimos, por ejemplo, a los recuerdos felices de la infancia, los abuelos, el recuerdo de gente estimada que ya no está, la familia, regalos recibidos, momentos significativos de una vida, canciones favoritas, etc. En esta línea, recomendamos encarecidamente el uso de la diversidad textual pues suele ser un alumnado que desconoce formatos diferentes al "libro tradicional". Así, sugerimos la presentación de la diversidad textual: álbumes ilustrados, libros interactivos infantiles, material audiovisual, revistas, canciones, reportajes, ilustraciones, fotografías, poemas, narraciones orales, música y, por supuesto, material creado por ellas mismas (Mendoza, 2003). Sin duda alguna, este aspecto les sorprende muchísimo pues algunas de ellas nunca han visto un libro que no sea con páginas negro sobre blanco.

Finalmente, las instituciones, así como el personal (docentes, monitores, bibliotecarios, etc.) dedicado a la mediación deberá tener en cuenta el contexto y, más concretamente, el lugar y el espacio en el que se ubican estas alumnas internas. Por lo general, suele ser un aula de reducidas dimensiones, con mobiliario propio de una clase tradicional que a veces no considera que se trata de personas adultas con unas determinadas características fisicas. A esto, por el régimen cerrado en el que se encuentran las estudiantes, se une la restricción y el control total y absoluto del material escolar: lápices, gomas, papeles… Todo está controlado y se realiza la recogida y el recuento pertinente después de cada sesión. Paralelamente, y por cuestiones obvias de seguridad, el uso de dispositivos electrónicos y acceso a Internet está totalmente restringido y la posibilidad de crear, por ejemplo, bibliotecas de aula o rincones de lectura, es complicada. Todo esto conlleva a trabajar en ocasiones con muchas limitaciones y los docentes y mediadores tienen que agudizar su ingenio e implementar técnicas y metodologías atendiendo a las necesidades educativas específicas e incluso, traer recursos, materiales o textos propios.

4. DISCUSIÓN

Si se contrastan las aportaciones presentadas con estudios anteriores se puede observar que, la Ley LOMLOE y la legislación educativa autonómica correspondiente, han contribuido a la regulación y ordenación moderna de la docencia en las escuelas de Formación de Personas Adultas (FPA).

Así pues, el hecho que consideremos la mediación lectora como recurso para el desarrollo personal de las estudiantes coincide con las aportaciones de autores como Ballester (2015) que considera la mediación lectora como práctica sociocultural o Petit (2009) que reafirma el papel y la importancia de la lectura en la construcción del ser y del desarrollo de su conciencia crítica. En esta misma línea, nuestras conclusiones sobre la exclusión primaria sufrida por gran parte de estas estudiantes, también convergen con las aportaciones de autores referentes en el ámbito de la mediación lectora como Munita (2014) cuando afirma que el profesorado, debe ser capaz de construir las condiciones favorables para la transmisión cultural y "la participación del mundo de lo escrito por parte de sujetos que no han tenido la posibilidad de disfrutar esas condiciones" (p. 46).

En lo concerniente a cómo se establece la relación estudiante-texto, nuestras deducciones también enlazan con los postulados de autores como Mendoza (2004) cuando afirman que "el

proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de una lectura de tipo denotativo" (p.16). Esto vendría a reforzar, sin duda, la importancia del rol del mediador lector como agente y puente entre el texto y las estudiantes y que vendría a reforzar el diálogo que se origina entre el texto y cada lectora. En palabras de Mendoza (2024), un baile que implica que el lector o lectora ultrapase la pre-comprensión y llegue a comprenderla, a interpretarlo y a hacerlo suyo.

Por su parte, el gusto por la lectura y la posible presentación del hábito lector que favorecería la presencia de la mediación lectora en las aulas de estudiantes de primer grado, confluye con las aportaciones de Ballester e Ibarra (2009) en relación a la educación literaria, crítica y estética y, paralelamente, apela a la necesidad de formación y a la vocación del mediador cuando afirman que su concepción personal sobre la literatura ayudaría a dinamizar las acciones vinculadas con la lectura en el aula (Ballester e Ibarra, 2016). De igual manera y relacionado con lo que acabamos de afirmar, el conocimiento de grupo-clase y la consiguiente selección de las obras, textos o temáticas es un aspecto fundamental (Mendoza, 2004).

Consiguientemente, se evidencia en concordancia con la literatura científica actual, que la mediación lectora y el acceso a la lectura en estos contextos desfavorecidos contribuyen el proceso de descubrimiento del universo lector y refuerza la autoestima y las relaciones interpersonales de las internas. No obstante, también detectamos la necesidad de paliar la falta de recursos educativos, así como favorecer la formación específica del profesorado en estos contextos pues, la diversidad y heterogeneidad del grupo, así como su experiencia continua de exclusión primaria, requiere la superación de una serie de retos metodológicos y pedagógicos y que se apliquen de forma adecuada al contexto, a las necesidades educativas personales de cada alumna y a la flexibilidad en la asistencia a la escuela de las integrantes del grupo.

En resumen, en coherencia con la literatura existente, se observa que el acceso a la lectura mejora la autoestima y facilita procesos de reinserción. No obstante, persisten limitaciones relacionadas con la falta de recursos; la escasa formación específica del profesorado y la necesidad de incorporar una perspectiva de género en los programas educativos. Como ha hemos mencionado, la heterogeneidad del alumnado y sus trayectorias de exclusión suponen retos pedagógicos relevantes que requieren enfoques flexibles y contextualizados e, incluso, consideramos que deberían ser motivo de estudio y formación en los diferentes grados universitarios conducentes al ejercicio de la docencia.

5. CONCLUSIONES

La reflexión ha demostrado que la mediación lectora puede servir como herramienta para la formación lectora y literaria de unas estudiantes que parten de una experiencia – tanto de la lectura como de la propia escuela – en ocasiones ingrata. Para muchas de ellas, por su situación de exclusión primaria, sus malos hábitos o decisiones o, simplemente, porque las circunstancias las empujaron, interrumpieron sus estudios básicos y siempre percibieron la lectura como una habilidad ardua y, por su desconocimiento, poco agradecida o casi inaccesible. Así pues, a partir de la formación y la vocación del mediador lector hemos reflexionado sobre cuáles son los aspectos que tenemos que tener en cuenta a la hora de implementar la mediación lectora. Así pues, hemos llevado a cabo una revisión de lo que son las escuelas de Formación de Personas

Adultas integradas en los centros penitenciarios; hemos analizado de quién dependen y quiénes las regulan y organizan y cómo se nutren del profesorado y, después de analizar las características, los perfiles y las necesidades educativas de estas estudiantes, hemos obtenido indicadores que nos ayudarán a implementar la mediación lectora, no solamente en centros penitenciarios, sino en centros vulnerables o de perfiles similares.

En conclusión, hemos ratificado la idea que la mediación lectora no implica, simplemente, enseñar a leer, sino que establece un diálogo entre la lectora y los diferentes materiales literarios para que retroalimente su reflexión, adquiera competencias y pueda ejercer – y compartir – su libertad como lectora, así como la libertad que supone la lectura y, en definitiva, contribuya a su educación integral. También hemos revisado y cotejado con la literatura científica más relevante, el papel que tiene que desempeñar un mediador: debe conocer las preferencias de cada una de sus alumnas; debe conocer el grupo-clase y sus relaciones; debe ofrecer actividades significativas y motivadoras y, por supuesto, es necesario que se preocupe por una actualización y formación permanente y que viva con vocación el diseño y la puesta en práctica de estas experiencias.

También hemos concluido que conviene hacer uso de la diversidad textual (álbumes ilustrados, libros interactivos infantiles, material audiovisual, revistas, canciones, reportajes, ilustraciones, fotografías, poemas, narraciones orales, música, etc.) y, por supuesto, material creado por las propias estudiantes (Mendoza, 2003). Paralelamente, también hemos aportado el dato importante de intentar canalizar la mediación lectora a través de tópicos o temáticas que sean comunes y compartidas entre todas las mujeres del grupo-clase, indistintamente de su cultura, religión, etnia o principios. En este aspecto, abogamos por la implementación de experiencias o actividades que presenten temáticas amables y agradables – recuerdos que evoquen momentos de felicidad o personas queridas – para que las internas puedan compartir mientras desarrollan actividades como la lectura de imágenes y portadas; las lecturas compartidas o modeladas; las lecturas dialógicas; la lluvia de ideas; los juegos de rol o dramatización; los intercambios y recomendaciones a modo de mercados literarios o rincones de lectura, etc.

REFERENCIAS

Alemán Aróstegui, L. (2025). El primer grado y el régimen cerrado desde la perspectiva de los límites al *ius puniendi* y la violencia institucional. *Revista Crítica Penal y Poder (Nueva Época), 29*. Universitat de Barcelona. https://revistes.ub.edu/index.php/CriticaPenalPoder/article/view/50774/44513

Añaños, F. T., Gil Cantero, F., y Soto Navarro, F. (2022). La educación reglada en prisión. *Estudios Pedagógicos, 48*(2), 199–212.

Armenta González-Palenzuela, F. J., y Rodríguez Ramírez, V. (2006). *Reglamento penitenciario comentado*. Editorial MAD.

Ballester, J. (2015). *Sobre l'horrible perill de la lectura*. Perifèric Edicions.

Caride Gómez, J. A. (2010). La educación social como práctica de y hacia la libertad en contextos penitenciarios. En F. T. Añaños Bedriñana (Coord.), *Las mujeres en prisiones* (pp. 45–64). Gedisa.

Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En *Lecturas sobre lecturas* (pp. 9–29). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Gil Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista Española de Pedagogía, 245*, 49–64.

González, J. (2013). Alfabetización multimodal: Usos y posibilidades. *Campo Abierto, 32*(1), 91–116.

Granado, C., y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente: Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos, 13*, 43–63.

Ibarra, N., y Ballester, J. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura, 94*, 147–171.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado, 340*. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con

Mendoza Fillola, A. (Coord.). (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Pearson Educación.

Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Aljibe.

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].

Munita, F. (2024). *Yo, mediador(a): Mediación y formación de lectores*. Octaedro.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis* (D. L. Sánchez, Trad.). Editorial Océano. (Obra original publicada en 2008, si corresponde).

Rivera Beiras, I., & Almeda, E. (2005). *Política criminal y sistema penal: Viejas y nuevas racionalidades punitivas*. Anthropos.

Yagüe Olmos, C. (2007). Mujeres en prisión. Intervención, características, necesidades y demandas. *Revista Española de Investigación Criminológica*.

Capítulo 8. Estética, responsabilidad y educación en Bajtín

Aline Hernandes de Carvalho
https://orcid.org/0000-0002-1069-8129, Universidade de São Paulo (Brasil)

Marcus Vinicius da Cunha
https://orcid.org/0000-0001-8414-7306, Universidade de São Paulo (Brasil)

Resumen: Este capítulo presenta, en primer lugar, las reflexiones de Mijaíl Bajtín acerca de la estética, situándolas en las disputas teóricas de la Unión Soviética a comienzos del siglo XX. Con este propósito, la primera sección caracteriza la estética bajtiniana como un componente cultural, mientras que la segunda pone de relieve la noción de autor-creador, considerada fundamental en el pensamiento de Bajtín. Por último, la tercera sección propone trasladar las concepciones estéticas bajtinianas al campo de la educación, señalando la posibilidad de ponerlas en diálogo con las teorías pedagógicas humanistas. A partir de sus primeros escritos, se muestra que la estética bajtiniana permite comprender la relación entre arte, vida, ética y formación humana. Asimismo, se plantea que el profesor puede ser entendido como autor-creador, responsable de organizar la experiencia educativa y de proyectar, junto con sus estudiantes, futuros posibles. Finalmente, se sugiere profundizar el diálogo entre Bajtín, John Dewey y otras perspectivas humanistas.

Palabras clave: estética, educación, docencia.

Abstract: This chapter first presents Mikhail Bakhtin's reflections on aesthetics, situating them within the theoretical debates of the Soviet Union in the early 20th century. To this end, the first section characterises Bakhtinian aesthetics as a cultural component, whilst the second highlights the notion of the author-creator, considered fundamental to Bakhtin's thought. Finally, the third section proposes applying Bakhtin's aesthetic concepts to the field of education, highlighting the possibility of bringing them into dialogue with humanist pedagogical theories. Drawing on his early writings, the paper demonstrates that Bakhtin's aesthetics provide a framework for understanding the relationship between art, life, ethics and human development. Furthermore, it argues that the teacher can be understood as an author-creator, responsible for organising the educational experience and for envisioning, together with their students, possible futures. Finally, it suggests deepening the dialogue between Bakhtin, John Dewey and other humanist perspectives.

Keywords: aesthetic, education, teaching.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los siglos, la estética se ha consolidado como uno de los temas centrales de la investigación filosófica. Diversos pensadores se han dedicado a comprender su esencia, generando aportaciones que sustentan los debates contemporáneos, tanto en la filosofía como en la

educación. En el Diccionario de filosofía de Nicola Abbagnano (2007), la entrada sobre estética presenta una síntesis de los principales autores que se han ocupado del tema, incluso antes de que este nombre existiera en el vocabulario filosófico.

A comienzos de la década de 1920, Mijaíl Bajtín (1895-1975) pasó a formar parte de este campo de reflexiones, manteniéndose vinculado a él hasta el final de su trayectoria intelectual. Aunque fue un participante activo en los debates estéticos de su época, especialmente en lo relativo a las artes literarias, su obra no recibió el debido reconocimiento durante décadas. Su pensamiento fue valorado por los estudiosos rusos solo a partir de la década de 1960, siendo introducido tardíamente en Occidente, donde comenzó a interpretarse desde diversas perspectivas (Souza, 2014).

La obra *Mikhail Bakhtin* (Clark y Holquist, 2008), publicada en 1984, es considerada la biografía más completa del teórico ruso, fruto de varios años de investigación y de viajes de sus autores a la Unión Soviética. Este trabajo se convirtió en una referencia obligada para los estudiosos brasileños de Bajtín, entre ellos Faraco (2009), Tezza (1998) y Brait (2005). Mientras que en el relato biográfico se observan fuertes vínculos de Bajtín con la tradición cristiana ortodoxa, los estudios realizados por los investigadores brasileños enfatizan su influencia materialista, aunque no estrictamente marxista.

Entre 1919 y 1924, Bajtín elaboró sus primeras obras, calificadas por Faraco (2009, p. 96) como "bases de una *Prima Philosophia*, cuya comprensión requiere la lectura de cuatro textos fundamentales: "*Arte e responsabilidade*" y "*O autor e o personagem na atividade estética*", ambos publicados en la recopilación *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2011); *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin, 2010); y "O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária" (Bakhtin, 1993).En estos ensayos se encuentra el núcleo de la crítica bajtiniana al pensamiento estético de los formalistas rusos y el fundamento de una estética general sistemática, de carácter filosófico, que busca superar las limitaciones de las concepciones tradicionales. En ellos, el filósofo intenta construir las bases de su arquitectónica, en la que inserta una estética general, objetivo que, lamentablemente, quedó inacabado, como señala Faraco (2009).

Las dos secciones siguientes estarán dedicadas al análisis de esos textos, centrándose en las concepciones de Bajtín sobre la estética en el ámbito de la cultura y sobre el sujeto como autor-creador. Esta etapa resulta imprescindible para afrontar el desafío que constituye el núcleo del capítulo: trasladar las reflexiones de Bajtín al campo de la educación. Se trata de un desafío porque, aunque se ha ocupado de diversos aspectos de la experiencia humana, la filosofía bajtiniana no contiene una reflexión específica sobre cuestiones educativas. El presente trabajo pretende realizar una primera aproximación al tema, para fomentar su desarrollo en investigaciones futuras.

2. LA ESTÉTICA COMO PILAR DE LA CULTURA

El enfoque bajtiniano introdujo un cambio significativo en la tradición dominante, caracterizada por concebir el arte como una entidad absoluta, autónoma y cerrada en sí misma, desconectada de cualquier influencia externa. Esta visión tradicional impone la separación entre la estética y el entorno sociocultural, limitándose a un análisis formal o interno de las obras artísticas. La

crítica de Bajtín (1993) se dirige a los formalistas rusos, en especial a V. M. Jirmunski (1891-1971), destacado e influyente pensador ruso de la época. En 1924, Bajtín sostiene que lo estético, en cierto modo, reside en la propia obra de arte y que el filósofo no lo inventa, aunque, para comprender científicamente su singularidad, su relación con lo ético y lo cognitivo, su lugar en el conjunto de la cultura humana y los límites de su aplicación, resulta indispensable la filosofía sistemática y sus métodos. Según el autor, el concepto de lo estético no puede extraerse de la obra de arte por vía intuitiva o empírica, pues ello sería ingenuo, subjetivo e inestable; por eso, para definirlo de manera segura y precisa, se requiere una definición recíproca con los demás ámbitos, dentro de la unidad de la cultura humana (Bajtín, 1993).

En contraste, Bajtín propone un enfoque capaz de reconocer los aspectos sociales, históricos y culturales como esenciales para el estudio del objeto estético. Según Faraco (2011), la estética bajtiniana estuvo alineada con los debates estéticos de comienzos del siglo XX, contexto que se encuentra registrado en un texto de Pável Nikoláievich Medvédev, miembro del Círculo de Bajtín, Medvédev (1985, apud Faraco, 2011) describe que, con las transformaciones de la práctica artística a finales del siglo XIX y comienzos del XX, el discurso teórico sobre el arte pasó a privilegiar su dimensión constructiva, dejando en segundo plano las tesis que lo reducían a la imitación, la representación o la expresión. Los estudiosos, por tanto, buscaron la unidad formal de la obra y el papel constructivo desempeñado por cada uno de sus elementos. En el marco teórico bajtiniano, el análisis se desplazó del producto acabado al proceso de creación, correspondiendo al investigador poner de relieve la unidad constructiva del objeto estético e identificar las funciones de cada uno de sus componentes (Faraco, 2011).

El pensamiento bajtiniano se establece, en parte, a partir de la crítica a autores de su época, considerados limitados o erróneos. Aunque reconoce la alta calidad de la filosofía contemporánea, Bajtín critica la separación que el teoreticismo establece entre el contenido de un acto — situado en el plano de la abstracción— y su realidad como experiencia vivida, es decir, el acto en su totalidad. La filosofía bajtiniana también se opone a corrientes trascendentales, como la kantiana, que postula categorías universales de aprehensión del mundo independientes de la vida concreta.

En lugar de buscar fundamento en una supuesta unidad abstracta entre los seres humanos, Bajtín (2010) propone una ética situada, arraigada en la experiencia vivida; en lugar de una moral entendida como un conjunto de normas formales aplicables universalmente, plantea una ética sustentada en obligaciones concretas y contextuales que, aunque susceptibles de generalización, no pueden ser codificadas de manera rígida. Los acontecimientos en los que el sujeto actúa como agente llevan su impronta personal —su firma— y no constituyen una mera derivación de instancias normativas abstractas o despersonalizadas, situadas externamente a la sociedad y a la historia, ya que ello convertiría a los sujetos en meros objetos.

Lo estético es concebido por Bajtín (2010) como un proceso orientado por la acción exotópica del autor, entendido como sujeto moral; una acción que se inserta social e históricamente y que resulta de las relaciones sociales en las que el autor de la obra de arte se encuentra involucrado.

Para entender estos posicionamientos, es necesario adentrarse en la arquitectónica bajtiniana, la cual, según Sobral (2016), comprende tres dimensiones de la cultura y de la actividad

humana, intrínsecamente asociadas: la ética, relativa a la vida; la estética, concerniente al arte; y la cognitiva, referida a la ciencia. Aunque estas esferas se articulan, formando una unidad en el individuo que las integra, es posible que permanezcan fragmentadas, componiendo apenas una relación mecánica y superficial. Cuando esta fragmentación se concreta, tanto el arte como la ciencia tienden a ser percibidos como entidades autónomas y autosuficientes, desconectadas de la vida, lo que resulta en el empobrecimiento cultural del ser humano.

En la concepción bajtiniana, los tres dominios de la cultura humana están compuestos por una atmósfera axiológica, cada uno de ellos fundamentado en actitudes y posiciones que constituyen un universo dinámico de valoraciones. Los problemas inherentes a estos dominios deben abordarse desde sus fronteras, ya que ningún dominio cultural se define aisladamente, sino en sus interacciones con los demás (Bajtín, 1993).

Según Bajtín (1993), el dominio de la cultura no debe concebirse como una entidad espacial dotada de límites y de un territorio interior. Para el autor, no hay territorio interior en el dominio cultural: este se sitúa enteramente sobre fronteras, las cuales atraviesan todos sus puntos y cada uno de sus momentos, de modo que la unidad sistemática de la cultura alcanza hasta los átomos de la vida cultural, así como el sol se refleja en cada gota.

Todo acto de manifestación cultural existe, por esencia, en las fronteras. Al ser retirado de ellas, se vacía y se vuelve desprovisto de pretensión, degradándose hasta su completa desaparición. Partiendo de este presupuesto, Bajtín (1993, p. 29) sostiene que todo fenómeno cultural posee un "sistematismo concreto" o una "autonomía participante". Esta autonomía, presente en cada dominio de la cultura humana, consiste en una posición distintiva e insustituible que se configura a partir de su totalidad en la cultura. Y esta participación es una orientación responsiva dentro de la cultura, y es al responder cuando el acto cultural adquiere sentido y valor.

En el ensayo "Arte e responsabilidade", redactado en 1919 como respuesta a Víktor Shklovski, Bajtín (2011) presenta una crítica incisiva a las tesis de los formalistas rusos, especialmente a la dicotomía entre *material*, entendido como la materia prima de la vida, y *forma*, concebida como la organización impuesta por el artista a dicha materia. Ampliamente defendida por los formalistas, esta distinción excluye el contenido del análisis estético, considerándolo subjetivo y, por consiguiente, inadecuado para un enfoque científico de la literatura. Para Bajtín, esta separación configura una forma de alienación teórica y estética que debe ser superada.

Bajtín (2011) considera mecánico todo aquello cuyo conjunto de elementos se mantiene unido solo en el espacio y en el tiempo por una relación externa, sin que esa unión penetre la unidad interna del sentido. En esas configuraciones, las partes, aunque yuxtapuestas, permanecen desconectadas, careciendo de vinculación interna significativa. Esa fragmentación se extiende también a las esferas de la ciencia, el arte y la vida, las cuales, en ausencia de un principio unificador, permanecen aisladas entre sí. La superación de tal escisión solo es viable mediante la unidad de la responsabilidad, lo que se concreta cuando el sujeto se reconoce éticamente implicado en la articulación entre las diversas dimensiones, comprendiendo su arraigo en la totalidad de la existencia.

El esfuerzo de Bajtín (2011, p. XXXIV) por promover la integración del arte con la vida cotidiana, lo que denomina "la prosa de la vida", es evidente: la vida desvinculada del arte corre el riesgo de convertirse en un juego mecánico y deshumanizado, mientras que el arte, al

ser apartado de la experiencia concreta, tiende a asumir una naturaleza excesivamente abstracta y trascendental. Bajtín sintetiza su visión concluyendo que "arte y vida no son lo mismo, pero deben llegar a ser algo singular en mí, en la unidad de mi responsabilidad".

Bajtín (1993) rechaza las concepciones trascendentales y psicologizantes del sujeto, situando la creatividad en la esfera colectiva. Como los aspectos social e histórico son intrínsecos a cualquier obra artística, comprender el aspecto estético que compone la obra de arte exige distinguir entre el artefacto, que es la obra en sí, y el objeto estético, que son las redes de relaciones axiológico-culturales que se manifiestan en el acto estético. Aunque no sea un ente fáctico, el objeto estético no se configura como algo metafísico; se trata de una realidad relacional, impregnada por un conjunto de mediaciones axiológicas que se concretan en el artefacto; el objeto estético es un acto cultural y, sobre todo, un acto responsivo, "un contenido axiológicamente conformado por el autor-creador en una cierta composición concretizada en cierto material" (Faraco, 2019, p. 101).

El filósofo ruso establece la distinción entre el objeto estético y la obra material, que es solo un soporte técnico, afirmando que el primero es un acontecimiento singular y original, realizado en la interacción entre el creador y el contenido, formado por valores cognitivos y éticos que son formalizados artísticamente.

Como analiza Faraco (2011), Bajtín evita tanto los reduccionismos metafísicos, que tratan lo estético como una abstracción idealizada de belleza, como las desviaciones psicologizantes, que conciben la experiencia estética solo como un reflejo de estados mentales subjetivos. Evita también la concepción empirista, cuyo análisis se restringe a la materialidad del producto artístico. En síntesis, la filosofía bajtiniana establece que lo estético debe comprenderse como una categoría arraigada en la historia y en la cultura, constituida en la articulación de valores y significados, los cuales, al ser incorporados, son también transformados y devueltos como significación axiológica.

3. EL SUJETO RESPONSIVO COMO AUTOR-CREADOR

La dualidad impuesta por los formalistas, que separa el mundo de la vida de la cultura, es objeto de la crítica de Bajtín (2010) en *Para uma filosofia do ato*, ensayo escrito a comienzos de la década de 1920. En ese trabajo, el filósofo ruso sostiene que la única manera de superar tal dualidad reside en la concretización de un evento singular, en la acción vivida por un sujeto, ocasión en la cual esa unidad se establece. El sujeto bajtiniano es un ser responsivo, activo en el proceso de creación del mundo de la cultura y, por tanto, responsable de la configuración de la actividad estética. Solo en la unidad de la responsabilidad se establece el nexo interno entre los componentes del individuo. Si la vida es responsable de la constitución de la actividad estética, también responde por su ausencia, lo que significa la esterilización del arte.

En Bajtín (2010, p. 92), el acto responsable requiere una especie de "firma-reconocimiento", que es el reconocimiento de sí mismo como participante único e insustituible de la existencia —posición que ningún otro sujeto puede ocupar—. La singularidad del existir, por tanto, es imperativa; no hay espacio para coartadas ante la existencia. En suma, la vida ética se funda en la responsabilidad insustituible de cada sujeto: nadie puede vivir o ser responsable por nosotros; nadie puede vivir nuestra existencia.

Al colocar el sujeto en el centro del proceso creativo, Bajtín (2010) presenta una crítica al conocimiento instrumental, producido meramente para atender los intereses de determinados grupos privados o políticos. El compromiso ético de cada uno con su vida invita a reflexionar sobre la tarea atribuida a los hombres de las artes y de las ciencias: expresar y traducir, a partir de determinadas lenguas, los sentidos de la experiencia vivenciada.

Se trata de una responsabilidad vaciada, que se restringe a un desempeño técnico, como bien analiza Ponzio (2009). De este modo, no se configura el acto responsable, sino únicamente una acción instrumental; "en el fundamento del acto se encuentra su incorporación en la unidad singular: lo responsable no se reduce a lo especializado (la política), pues, de lo contrario, no tendríamos un acto, sino una acción *[dejstvie]* técnica" (Bajtín, 2010, p. 113).

La acción técnica está directamente relacionada con lo que Bajtín (2010, p. 111) denomina la "crisis del acto contemporáneo", fenómeno que expresa el distanciamiento entre el motivo que impulsa el acto y el producto que resulta de él, lo cual acarrea la pérdida de sentido y la consiguiente degradación de su valor. Esta crisis se produce cuando se instaura un abismo entre el motivo del acto y su producto, de modo que este último queda también desvinculado de sus raíces ontológicas y termina por deteriorarse.

La filosofía estética bajtiniana es, ante todo, una filosofía ética que sitúa al sujeto como agente responsivo y transformador del mundo. En este horizonte teórico se inscribe la argumentación desarrollada por Bajtín (2011) en "O autor e a personagem na atividade estética", texto en el que cuestiona los enfoques biográficos y sociológicos del arte que desatienden la dimensión estético-formal y el principio creativo que fundamenta la relación entre autor y héroe[4]. Como se ha señalado anteriormente, Bajtín se distancia de manera radical de la concepción que separa —o incluso opone— la dimensión estético-formal, por un lado, y los aspectos sociales, históricos y culturales, por otro. Aquello que desde la perspectiva del formalismo estricto es considerado externo, adquiere en la visión bajtiniana un carácter interno e inmanente al objeto estético. Como observa Faraco (2011), esta concepción se manifiesta en la relación constitutiva que Bajtín establece entre autor y héroe.

Aunque el mundo de la cultura al que se refiere Bajtín abarca también las ciencias y las artes, es posible afirmar que el filósofo ruso, según Souza y Albuquerque (2013), optó por detenerse de manera más detallada en el análisis de la creación estética, es decir, el mundo del arte, que, de acuerdo con él, por su concreción y su impregnación de tonos emotivo-volitivos, sería, de todos los mundos culturales abstractos, el más próximo al mundo unitario y único del acto.

Bajtín (2011) distingue entre el autor-persona y el autor-creador: el primero es el escritor, la persona física, el artista responsable por la obra; el segundo es la función estético-formal generadora de la obra, el constituyente que da forma al objeto estético. El autor-creador puede ser comprendido como una posición estético-formal que se define, sobre todo, por la manera en que establece una relación axiológica con el héroe y con el mundo que lo rodea. Esa relación de valor no es única, sino una entre las muchas evaluaciones sociales posibles en un dado contexto histórico y cultural. Es justamente por medio de la perspectiva del autor-creador —del punto de vista estético-formal— que el social, el histórico y el cultural dejan de ser elementos externos y pasan a integrar la propia constitución del objeto estético.

El elemento estético extrae de la historia y de la cultura sus significados y valores, reorganizándolos en otro plano axiológico mediante la mediación del autor-creador. Es en la posición valorativa asumida por esta instancia donde se define el principio orientador de la construcción de la totalidad estética, a partir del cual se configuran el héroe y su mundo, revelándose el contenido del objeto estético como resultado de una modulación creativa. El papel del autor-creador es fundamental en el proceso estético, y ha sido analizado en diversos estudios bajtinianos (Bajtín, 2010; 2011; 2018). En "O autor e a personagem na atividade estética", Bajtín (2011) destaca que, en la creación artística, ciertos aspectos de la vida cotidiana son resaltados y extraídos de su flujo habitual, siendo observados desde una perspectiva externa. Estos elementos se reorganizan de manera distinta, se integran en una nueva unidad y se condensan en una imagen acabada y autónoma. Este proceso es guiado por el autor-creador, quien adopta una posición valorativa frente a la realidad vivida, realizando la transposición de un conjunto de valores a otro y construyendo así una nueva forma de mundo.

A diferencia del taquígrafo, que solo registra de manera pasiva los acontecimientos de la vida cotidiana, el autor-creador bajtiniano actúa desde una posición axiológica específica, otorgando forma y sentido al contenido que transforma. Según Faraco (2011), el acto estético se configura, por tanto, como un proceso complejo de transposición y reorganización refractada de la experiencia vivida al dominio del arte.

El objeto estético está formado por un complejo entrelazamiento de redes axiológicas que moldean sus aspectos arquitectónicos, composicionales y materiales. Es esa articulación que inserta el arte en un contexto más amplio de la cultura. Para Bajtín (2011), lo que caracteriza el estético es la capacidad de aislar, reorganizar y finalizar una nueva unidad de valores —algo que no ocurre ni en la vida cotidiana ni en la actividad científica—. Esto se debe, por un lado, al hecho de que esos dominios están siempre en movimiento y no se completan; por otro, a que el sujeto que vive o hace ciencia está involucrado en la acción y carece del distanciamiento necesario para transformarla estéticamente. Al actuar en el campo del arte, observando esos procesos a partir de una posición externa, el autor-creador los reconfigura en un nuevo formato sensible y valorativo.

La noción de "posición externa" —o de una mirada distanciada— constituye uno de los conceptos centrales en el pensamiento de Bajtín (2011, p. 20), para quien la actividad estética requiere un "excedente de visión", una perspectiva que trasciende el punto de vista del héroe representado. Es con ese excedente que el autor-creador asume una posición privilegiada, siendo capaz de percibir el horizonte de forma más amplia que aquel que involucra la acción. Es eso lo que permite aislar, recortar y transponer el héroe hacia un nuevo plano de sentido, confiriéndole acabado estético. Ese proceso implica, necesariamente, la existencia de dos conciencias no coincidentes: la del creador, dotada de exterioridad y visión ampliada, y la del héroe, inserta en la vivencia inmediata.

Para comprender la noción de "distanciamiento" en la perspectiva estética bajtiniana es necesario considerar los momentos constitutivos de la actividad estética. El primero es la compenetración, etapa en la que el sujeto debe vivir, comprender e interiorizar la experiencia del otro. En la creación estética, especialmente en la literatura —caso privilegiado por Bajtín— esto implica una identificación con el héroe, es decir, situarse en su lugar y compartir, aunque

sea parcialmente, su perspectiva existencial: "debo adoptar el horizonte vital concreto de ese individuo tal como él lo vive" (Bajtín, 2011, p. 24). Sin embargo, Bajtín advierte que esta compenetración no debe confundirse con un proceso psicológico: debe considerarse únicamente el hecho objetivo de la vivencia compartida dentro de sus límites.

El segundo momento es el retorno a la propia posición —al "lugar fuera del otro", como define Bajtín (2011, p. 24). Es solo a partir de ese lugar exterior que la experiencia de la compenetración puede ser reelaborada y asumida. Si ese retorno no ocurre, corre el riesgo de vivenciar patológicamente el sufrimiento del otro como si fuera el propio, reduciendo la experiencia a la mera contaminación afectiva.

4. EL EDUCADOR COMO AUTOR-CREADOR

Aunque Bajtín no suele ser considerado un pensador incluido en los cánones de la educación, sus reflexiones sobre la estética ofrecen contribuciones relevantes a este ámbito, al permitir analizar cuestiones educativas desde una mirada crítica pautada en las nociones de "ética" y "responsividad". Este movimiento analítico es respaldado por Geraldi (2013, p. 17), para quien resulta coherente promover "desplazamientos" de los conceptos bajtinianos hacia esferas del pensamiento y de la práctica no examinadas por el filósofo ruso; tales "aplicaciones a otros campos" pueden orientar respuestas a problemas actuales, entre los cuales se sitúan los de la educación contemporánea.

Desde la perspectiva bajtiniana, la educación puede caracterizarse como un proceso en el que el profesor actúa como agente responsivo y responsable, que se orienta por la singularidad del encuentro con el otro. Su práctica no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica una toma de posición ética y estética ante la vida, guiada por una "memoria de futuro", una apertura al inacabamiento y a las posibilidades de devenir del educando. La noción de memoria de futuro, desarrollada por Bajtín (2010; 2011) y retomada por Geraldi (2013), constituye un fundamento clave para concebir la docencia como actividad estética. En la arquitectónica bajtiniana, en la que todo acto humano es único e insustituible y está marcado por una responsabilidad sin coartadas, la memoria de futuro implica que todo obrar se proyecta hacia adelante, pues cada palabra pronunciada y cada gesto realizado contiene no solo las huellas de la experiencia ya vivida, sino también la posibilidad de lo que aún está por venir.

A través del análisis de autores como Dostoievski y Goethe, Bajtín (2011, p. 235) introduce la noción de "memoria de futuro" al afirmar que el pasado debe ser entendido como algo creador y eficaz en el presente: "ese pasado creativamente eficaz, que determina el presente", proporciona "una determinada dirección también para el futuro".

En principio, esta idea puede parecer paradójica, ya que proyecta el presente hacia un horizonte aún no delineado; sin embargo, lo que ocurre es que ambos se configuran recíprocamente en su relación. Siguiendo esta línea de reflexión, la docencia no puede reducirse a una práctica mecánica o estrictamente técnica, centrada exclusivamente en la transmisión de saberes formales, pues se trata de una creación estética en la que el educador, en su condición responsiva de autor-creador, organiza valores y sentidos en el hacer pedagógico, asumiendo la responsabilidad de proyectar posibilidades de existencia que se inscriben en el horizonte futuro de sus educandos.

Para explicar el concepto de "memoria de futuro", Geraldi (2013) establece una analogía entre el trabajo del arquitecto y del profesor. El primero observa el espacio vacío y proyecta una casa; aunque aún no exista, esa edificación forma parte de la memoria de futuro, constituyendo aquello que da el acabado al proyecto concebido. Esto muestra que la acción presente está orientada por un criterio fundamental: el futuro aún inexistente. En este proceso pueden surgir obstáculos cuya superación es necesaria para mantener vivo el proyecto, es decir, la memoria de futuro, lo que permite nuevas formas de analizar el presente concreto y encontrar alternativas para alcanzar el objetivo proyectado. Las reflexiones sobre las posibilidades de acción se sitúan en el presente, en cada momento no rutinario, mientras que los gestos se vuelven decisivos para dar forma a la memoria de futuro y al acabado de lo proyectado por el arquitecto.

En la vida real no existe un creador capaz de ofrecer acabados definitivos, pero siempre hay algo por alcanzar que va otorgando sentido. Vivimos en búsqueda de un acabado provisional ante las posibilidades que se presentan; el sujeto no se limita a repetir la tradición, sino que asume una postura creadora, pues proyecta lo vivido hacia nuevas formas de existencia (Geraldi, 2013).

A partir de estas reflexiones, Geraldi (2013) propone comprender la educación desde una mirada bajtiniana, mediante una hermenéutica de la relación pedagógica orientada por la memoria de futuro. Si se concibe esta relación como la casa a ser construida por el arquitecto, se corre el riesgo de reducir a nuestros alumnos a objetos,

> extrayéndoles su humanidad. Por otro lado, sin ninguna memoria de futuro, la acción pedagógica sería absolutamente inviable: es necesario proyectar un futuro del cual extraer criterios de selección del pasado que pueda funcionar como palanca de construcción de ese futuro. En este sentido, el acto pedagógico posee un componente estético, necesariamente: anticipa (…) un acabado provisional en el futuro, del cual tiene memoria, y con esa memoria calcula las acciones posibles en el presente a partir del material que proporciona el pasado, seleccionado para la realización del futuro (Geraldi, 2013, pp. 19-20, traducción propia).

Esta reflexión permite identificar una concepción de la educación que trasciende el carácter meramente técnico o instructivo, acercándose a la idea de formación como actividad estética, noción central en la Pedagogía Retórica, corriente que, según Crick (2010), se remonta a los primeros sofistas y encuentra en John Dewey su representante contemporáneo más destacado. En el pensamiento de Dewey, lo estético no se reduce a un adorno o complemento de la experiencia humana, sino que constituye una forma de habitar el mundo que articula sensaciones, pensamiento y acción en un proceso vivo y continuo; lo estético es inseparable de la vida misma y, por tanto, de la educación (Dewey, 2003, 2010).

La modernidad produjo una profunda escisión entre trabajo, conocimiento, sensibilidad y creación, lo que ha derivado en la degradación del arte y de las formas de aprender y vivir. En "Art in Education – Education in Art", Dewey (2003) sostiene que la vida contemporánea se ha vuelto excesivamente técnica, utilitarista y fragmentada, orientada a procesos rápidos que alejan a los sujetos de la experiencia de la imaginación y de la apertura a nuevas posibilidades. Cuando la educación adopta este modelo tecnicista, deja de formar individuos capaces de responder creativamente al mundo, reduciendo así su potencialidad.

En el pensamiento de Bajtín, las ideas sobre estética se orientan en la misma dirección crítica que la formulada por Dewey. La noción de memoria de futuro se articula directamente

con la ética del acto responsable desarrollada en "Para uma filosofia do ato responsável", donde Bajtín (2010) afirma, como se ha señalado, que no hay coartada para el existir, siendo cada sujeto responsable y responsivo por su vida y por lo que realiza. Esta respuesta es siempre singular, insustituible e irrepetible. En este marco, el concepto de "memoria de futuro" amplía el horizonte de la responsabilidad, ya que cada acto humano no responde únicamente a lo dado, sino también al proyecto como posibilidad. El presente está atravesado por una dimensión prospectiva, y el sujeto se compromete con consecuencias aún no visibles de sus acciones.

Si el proceso pedagógico es una actividad estética, el profesor asume el papel de autor: en lugar de limitarse a transmitir contenidos escolares, asume también la responsabilidad ética de los resultados de su acción educativa. Este enfoque permite concebir la docencia desde la noción bajtiniana de "gran tiempo", un tiempo ampliado y continuo en el que las voces del pasado, del presente y del futuro se entrelazan (Bajtín, 2011). Una educación estética no se limita al instante, sino que se inscribe en la duración más amplia de la cultura, proyectando sentidos en la temporalidad del devenir humano. El profesor escucha las experiencias del pasado, organiza valores en el presente y proyecta posibilidades futuras para sus estudiantes. El acto de enseñar se convierte así en un acontecimiento inserto en un proceso más amplio de formación humana, en diálogo con diversas épocas y pensamientos.

La docencia es un oficio que requiere imaginación dramática, en proximidad con el concepto bajtiniano de "excedente de visión", ya mencionado. Para proyectar el futuro del educando, el docente necesita ocupar una posición externa que le permita ver más de lo que el alumno puede ver de sí mismo. Desde ese lugar "exotópico", en términos bajtinianos, surge la capacidad de dramatizar posibilidades y de imaginar futuros posibles que aún no existen, pero que pueden vislumbrarse mediante la organización axiológica del presente. Esta imaginación dramática encuentra su correlato ético y estético en Bajtín, ya que toda creación responsiva exige una mirada que exceda el horizonte inmediato y vislumbre diversos mundos posibles.

5. CONCLUSIONES

Este capítulo ha mostrado que, en el pensamiento de Bajtín, la estética no es solo una teoría del arte, sino una forma singular de comprender la vida, la ética y la formación humana. La crítica a las escisiones modernas entre forma y contenido, arte y vida, sujeto y cultura, revela la necesidad de reposicionar lo humano en el centro de la creación estética, otorgándole el "estatus" de autor-creador y entendiendo la acción creadora como un acontecimiento responsivo, concreto, histórico y atravesado por la alteridad. Al concebir al sujeto como autor-creador, Bajtín lo sitúa en una posición exotópica que da forma a la experiencia vivida y asume la responsabilidad de aquello que crea. Esto proyecta la estética bajtiniana hacia el campo más amplio de las relaciones humanas y, en consecuencia, hacia el ámbito educativo.

Al actuar en sintonía con estas reflexiones, el profesor ocupa una posición análoga a la del autor-creador, configurando la docencia como un gesto creativo que reorganiza la realidad en una escala axiológica distinta, lo que exige posicionamiento, sensibilidad y responsabilidad. En este horizonte, la noción de "memoria de futuro" ocupa un lugar central, pues revela que el presente está siempre atravesado por posibilidades anticipadas. Destacar la figura del profesor

junto a sus estudiantes en el escenario educativo permite subrayar el carácter humano y transformador de la práctica educativa.

La correspondencia entre la "imaginación dramática" y los conceptos bajtinianos de "exotopía" y "excedente de visión" permite mostrar que el profesor solo puede imaginar futuros posibles junto a sus estudiantes porque ocupa una posición externa y realiza un movimiento axiológico de desplazarse y retornar a la posición inicial. Esta mirada estética y ética ampliada permite dramatizar posibilidades y dar un acabado provisional a lo aún inexistente. En suma, pensar la educación a partir de la estética de Mijaíl Bajtín es pensar al humano en su totalidad, como autor-creador responsivo, situado e instado a proyectar posibles futuros en el gran tiempo en que la educación tiene un lugar privilegiado.

Bajtín no elaboró una pedagogía, sino un conjunto de reflexiones sólidamente articuladas en el campo de la estética, que inspiran modos alternativos de comprender la formación humana y los fenómenos educativos. Para que sus ideas puedan ser trasladadas efectivamente al ámbito educativo, resulta necesario articularlas con pensadores que hayan trabajado de manera directa la experiencia escolar desde una perspectiva transformadora. Aunque de manera breve, este capítulo ha mencionado a John Dewey, cuya obra puede resultar especialmente fecunda en este sentido, dado que su propuesta pedagógica se fundamenta en una teoría estética. Futuros estudios podrán profundizar en los vínculos entre la filosofía de Dewey y la de Bajtín, en favor de una educación orientada por principios humanizadores.ha mostrado que, en el pensamiento de Bajtín, la estética no es solo una teoría del arte, sino una forma singular de comprender la vida, la ética y la formación humana. La crítica a las escisiones modernas entre forma y contenido, arte y vida, sujeto y cultura, revela la necesidad de reposicionar lo humano en el centro de la creación estética, otorgándole el "estatus" de autor-creador y entendiendo la acción creadora como un acontecimiento responsivo, concreto, histórico y atravesado por la alteridad. Al concebir al sujeto como autor-creador, Bajtín lo sitúa en una posición exotópica que da forma a la experiencia vivida y asume la responsabilidad de aquello que crea. Esto proyecta la estética bajtiniana hacia el campo más amplio de las relaciones humanas y, en consecuencia, hacia el ámbito educativo.

Al actuar en sintonía con estas reflexiones, el profesor ocupa una posición análoga a la del autor-creador, configurando la docencia como un gesto creativo que reorganiza la realidad en una escala axiológica distinta, lo que exige posicionamiento, sensibilidad y responsabilidad. En este horizonte, la noción de "memoria de futuro" ocupa un lugar central, pues revela que el presente está siempre atravesado por posibilidades anticipadas. Destacar la figura del profesor junto a sus estudiantes en el escenario educativo permite subrayar el carácter humano y transformador de la práctica educativa.

La correspondencia entre la "imaginación dramática" y los conceptos bajtinianos de "exotopía" y "excedente de visión" permite mostrar que el profesor solo puede imaginar futuros posibles junto a sus estudiantes porque ocupa una posición externa y realiza un movimiento axiológico de desplazarse y retornar a la posición inicial. Esta mirada estética y ética ampliada permite dramatizar posibilidades y dar un acabado provisional a lo aún inexistente. En suma, pensar la educación a partir de la estética de Mijaíl Bajtín es pensar al humano en su totalidad, como autor-creador responsivo, situado e instado a proyectar posibles futuros en el gran tiempo en que la educación tiene un lugar privilegiado.

Bajtín no elaboró una pedagogía, sino un conjunto de reflexiones sólidamente articuladas en el campo de la estética, que inspiran modos alternativos de comprender la formación humana y los fenómenos educativos. Para que sus ideas puedan ser trasladadas efectivamente al ámbito educativo, resulta necesario articularlas con pensadores que hayan trabajado de manera directa la experiencia escolar desde una perspectiva transformadora. Aunque de manera breve, este capítulo ha mencionado a John Dewey, cuya obra puede resultar especialmente fecunda en este sentido, dado que su propuesta pedagógica se fundamenta en una teoría estética. Futuros estudios podrán profundizar en los vínculos entre la filosofía de Dewey y la de Bajtín, en favor de una educación orientada por principios humanizadores.

REFERENCIAS

Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bossi. 5. ed. Martins Fontes.

Bajtín, M. M. (1993). O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. En M. M. Bajtín, *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (pp. 13-70). Hucitec/Editora UNESP.

Bajtín, M. M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Pedro & João.

Bajtín, M. M. (2011). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. Martins Fontes.

Bajtín, M. M. (2018). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Forense Universitária.

Brait, B. (2005). Bajtín e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. En B. Brait (Org.), *Bajtín, dialogismo e construção de sentido* (pp. n.d.). 2. ed. Unicamp.

Clark, K., y Holquist, M. (2008). *Mijaíl Bajtín*. Perspectiva.

Crick, N. (2010). *Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming*. University of South Carolina.

Dewey, J. (2003). Art in education – and education in art. En J. A. Boydston (Org.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953. The later works*, v. 2 (pp. 112-116). Electronic Edition.

Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. Traducción de Vera Ribeiro. Martins Fontes.

Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bajtín*. Parábola Editorial.

Faraco, C. A. (2011). Aspectos do pensamento estético de Bajtín e seus pares. *Letras de Hoje*, *46*(1), 21–26. https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/9217.

Faraco, C. A. (2019). O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. En B. Brait (Org.), *Bajtín: dialogismo e polifonia* (pp. 95-111). Contexto.

Geraldi, J. W. (2013). Bajtín tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bajtín. En M. T. de Assunção Freitas (Org.), *Educação, arte e vida em Bajtín* (pp. 11-28). Autêntica.

Ponzio, A. (2009). *A revolução Bajtíniana*. Contexto.

Silva, T., y Cunha, M. V. (2021). Dewey e a experiência estética: uma contribuição ao ensino de arte. *Revista Apotheke*, *7*(2), 28-43.

Sobral, A. (2016). Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. En B. Brait (Org.), *Bajtín: conceitos-chave* (pp. 103-121). 5. ed. Contexto.

Souza, S. J., y Albuquerque, E. D. P. (2013). Bajtín e Pasolini: vida, paixão e arte. En M. T. de Assunção Freitas (Org.), *Educação, arte e vida em Bajtín* (pp. 47-68). Autêntica.

Souza, D. J. R. (2014). Entre religião e política: divergências na recepção ocidental de Mijaíl Bajtín. *Relegens Thréskeia*, *3*(1), 176-190.

Tezza, C. (1998). A vida polifônica de Mijaíl Bajtín. *Revista Cult*, 10.

Capítulo 9. El empleo de la metodología de ApS para la formación personal y social a través de la actividad física y el deporte

Álvaro Muelas Plaza

https://orcid.org/0000-0003-0336-0274, Universidad Villanueva (España)

Inmaculada Rodríguez Gómez

https://orcid.org/0000-0002-6264-6646, Universidad Villanueva (España)

Resumen: El Aprendizaje-Servicio (ApS), permite intercalar el aprendizaje de los contenidos curriculares, con el servicio a la sociedad. Desde el ámbito de la actividad física y el deporte, la metodología de Aprendizaje-Servicio se puede considerar como un modelo educativo innovador y atractivo permitiendo que los estudiantes, no solo mejoren académicamente, sino personalmente y se comprometan socialmente. El objetivo de este trabajo, era conseguir que el estudiante universitario se comprometiera en un proyecto que permitiera dar un soporte material a los formadores de un club deportivo, donde se trabajaran los valores a través del fútbol. Han participado 48 estudiantes de 2º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad Villanueva, en colaboración con el Club Deportivo Peñagrande, cuyos destinatarios son menores extranjeros tutelados. Se organizaron grupos de trabajo, donde a través del fútbol se trabajaron diferentes valores. Como resultados, se ha conseguido que los estudiantes universitarios se impliquen con el entorno cercano, combatiendo las desigualdades desde un pensamiento crítico y ético. En conclusión, el Aprendizaje-Servicio se presenta como una propuesta formativa adecuada para responder a las exigencias profesionales del futuro profesorado, ya que se desarrolla en contextos reales y significativos.

Palabras clave: aprendizaje y servicio, actividad física y deporte, formación, persona.

Abstract: Service-Learning (SL) allows for the integration of curricular content learning with service to society. Within the field of physical activity and sport, the Service-Learning methodology can be considered an innovative and engaging educational model, enabling students to not only improve academically but also personally and become socially committed. The objective of this project was to engage university students in a project that would provide material support to the coaches of a sports club, where values were promoted through football. Forty-eight second-year students of the Primary Education Degree at Villanueva University participated, in collaboration with the Peñagrande Sports Club, whose beneficiaries are unaccompanied foreign minors under guardianship. Working groups were organized, where different values were explored through football. As a result, the university students became involved with their local community, combating inequalities through critical and ethical thinking. In conclusion, Service-Learning is presented as a suitable training proposal to meet the professional demands of future teachers, since it is developed in real and meaningful contexts.

Keywords: service learning, physical activity and sport, training, person.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. El Aprendizaje-Servicio (ApS): conceptualización e impacto educativo

Para definir la metodología activa de Aprendizaje y Servicio (ApS), hay que partir de un compromiso social, donde se pueda dar respuesta a necesidades sociales reales, generando una enorme responsabilidad y un aprendizaje significativo en aquellas personas que participan en la citada metodología (Gómez, 2024).

En los últimos años, el ApS ha aparecido como un enfoque pedagógico de enorme importancia en el contexto educativo. Esta circunstancia se debe a su capacidad para relacionar de una manera muy estrecha el aprendizaje académico de los estudiantes con su formación personal (Rubio y Escofet, 2017). Esto hace que a través del ApS se impulse de una manera muy significativa el desarrollo integral de los estudiantes, a través de competencias personales, dando mucha importancia al pensamiento crítico, cívico, a la gestión de proyectos y al desarrollo profesional y vocacional (Ruiz y García, 2018).

Para autores como Santos et al. (2025), lo fundamental del ApS se centra en su dimensión educativa, a través del servicio dirigido a la comunidad, articulando el aprendizaje de experiencias y siendo compartidas entre sus participantes. Dentro de la literatura existente, el Aprendizaje y Servicio (ApS) se considera un modelo pedagógico integral, debido a que relaciona los conocimientos disciplinares con la adquisición de valores sociales y éticos, fortaleciendo simultáneamente el desarrollo de competencias con la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida y así dar respuesta a las demandas de la educación del siglo XXI. Esto hace que en la actualidad, el ApS se considera una herramienta fundamental para la formación de ciudadanos reflexivos, críticos y comprometidos con la transformación y mejora de su entorno social y comunitario.

Para que una propuesta se considere un modelo pedagógico, Chiva et al. (2019) indican que debe cumplir con dos requisitos fundamentales: 1) fundamentación teórica: tener un sustento conceptual fuerte y sólidamente estructurado, y; 2) evidencia y respaldo: contar con una validación científica necesaria y un apoyo institucional que avalen su eficacia. Dentro de las funciones principales que presenta la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS), se encuentra la de tener la capacidad para fortalecer el compromiso social de los estudiantes (León et al. 2023). Para ello, es muy importante diseñar e implementar iniciativas que articulen el rigor académico con la acción comunitaria, y ayuden a la inclusión social, mejorando la calidad de vida de las personas y su entorno. El ApS materializa este enfoque humanista y competencial construyendo conocimiento a través de la realidad, haciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se sitúe en escenarios reales, con alta relevancia social, dejando a un lado las aulas tradicionales.

Teniendo en cuenta que el ApS busca una transformación social, Salvador et al. (2023) consideran que se articula en cuatro dimensiones esenciales: 1) la justicia social: orientada a la mitigación y lucha de los escenarios de desigualdad , vulnerabilidad, y marginalidad social; 2) el cambio social: implica un posicionamiento crítico frente a la injusticia, priorizando los intereses y necesidades de los colectivos vulnerables, para revertir su situación y asegurar un entorno de garantía social; 3) la deliberación: considerada como el establecimiento de una interacción de carácter eminentemente horizontal y democrática entre todos los agentes implicados en el proceso, y; 4) la concientización: Concepto ligado a los postulados de que promueve la reflexión

crítica sobre la realidad social. Estos cuatro pilares del ApS convergen hacia un objetivo común, como es la de ayudar a la sociedad a concienciarse sobre la vulnerabilidad de las poblaciones necesitadas y articular mecanismos educativos que permitan transformar dicha realidad.

A nivel teórico y empírico, la literatura científica enfatiza las virtudes de esta metodología. Autores como Gil et al. (2015) indican que el ApS ayuda a la integración de conocimientos procedentes de diversas áreas disciplinares, estimulando la responsabilidad ciudadana, el pensamiento crítico, y la transferencia efectiva de los aprendizajes a la realidad diaria. Además, este modelo fortalece sistemas de evaluación formativa, apoyados en evidencias reales.

1.2. Universidad, responsabilidad social y aprendizaje-servicio

La educación superior se encuentra ante la obligación de garantizar una calidad educativa inclusiva y equitativa, donde todas las personas tengan los mismos derechos y obligaciones. Este principio, además de responder a las demandas sociales actuales, coincide con las directrices internacionales para el desarrollo sostenible (UNESCO, 1998). En este contexto, el compromiso social de las instituciones universitarias adquiere un importante protagonismo. Su labor se debe centrar en torno al avance científico, la equidad, la eficiencia profesional y la protección de la identidad y la cultura. La universidad debe proteger la ética social, la memoria histórica, el pluralismo ideológico, la universalidad del conocimiento y el fomento de una capacidad crítica y constructiva por parte de los ciudadanos.

Para alcanzar estos propósitos (Jiménez, 2021), la universidad del siglo XXI debe fundamentar su modelo educativo en tres pilares esenciales: 1) pertinencia: comprendida como la capacidad de dar respuesta efectiva a las demandas y necesidades tanto de las personas como de la sociedad en su conjunto; 2) eficiencia: dirigida a la optimización de recursos y procesos para alcanzar y consolidar los resultados institucionales deseados, y; 3) eficacia: centrada en el cumplimiento estricto de los objetivos establecidos.

La educación superior se tiene que entender como un agente de servicio comunitario, que ayude a afianzar una cohesión social a través de la justicia (Ruiz y García, 2018). Para ello, la formación universitaria no se debe quedar en la mera formación técnica. Es fundamental orientar los planes de estudio hacia una fuerte educación ética, que ayude a adquirir valores humanos y desarrollar el pensamiento crítico en los futuros profesionales, para que sean personas responsables.

Dentro de la formación de futuros profesionales y ciudadanos, la educación superior tiene que asumir la responsabilidad de orientar su trabajo hacia un entorno global y así contribuir activamente a su mejora. Este propósito tiene que estar relacionado de manera directa con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), entendida como el deber ético de asumir la repercusión de los resultados de los trabajos de la propia institución. Por todo ello, es muy importante apostar por un modelo institucional y educativo, en el que la formación de la persona sea su principal misión (Vallaeys, 2018).

La complejidad social actual, además de la crisis moral y de valores, hace muy necesaria que las universidades programen e implementen programas curriculares dirigidos a promover el activismo social de los estudiantes. El objetivo es preparar a los jóvenes para una participación comunitaria activa, participativa y deliberativa, buscando una capacidad crítica sobre temas y

problemas fundamentales. Dicha participación ciudadana tiene que trabajar para encontrar soluciones integrales desde diferentes vertientes, como la social, la económica o la cultural (Chiva et al., 2018).

Bajo esta perspectiva, el Aprendizaje-Servicio (ApS) en el ámbito universitario, se presenta como una metodología idónea para la formación de profesionales altamente comprometidos con su entorno, al tiempo que contribuye a la transformación de los contextos sociales más vulnerables (Rubio & Escofet, 2017). Esto es debido a que el ApS se entiende como una propuesta pedagógica que integra, de manera intencional, los contenidos académicos con la prestación de un servicio a la comunidad.

Es importante tener en cuenta la enorme importancia de esta metodología en la construcción del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios. El valor del ApS en la educación superior no solo se centra en dar la oportunidad de adquirir competencias en contextos reales, sino en la enorme repercusión transformadora que ejerce el pensamiento del estudiante y en su capacidad para despertar una profunda sensibilidad hacia la justicia social (Rubio y Escofet, 2017; Ruiz y García, 2018).

1.3. Aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte

El Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU), en la actualidad, se considera una metodología de alto impacto social, con un potencial bidireccional significativo, capaz de ayudar simultáneamente tanto al desarrollo personal del estudiante como a la transformación de la comunidad, prestando un servicio de calidad (Santos, et al., 2025). Desde el ámbito deportivo, se constata un notable aumento, tanto en la implementación práctica como en la divulgación de experiencias exitosas de ApS en el contexto universitario, dentro de diversos contextos sociales (Rubio y Escofet, 2017). La literatura científica indica que estas experiencias comparten unas mismas necesidades, las cuales necesitan ser atendidas (Chiva et al., 2019).

En relación a la metodología de ApS, la Educación Física tiene la necesidad de ser un pilar formativo para la vida (Gómez, 2023), donde las habilidades motrices se cumplimenten de manera significativa con la sostenibilidad, los valores sociales y la salud. Autores como Salvador et al. (2023), consideran que es muy importante y urgente trabajar hacia modelos pedagógicos alternativos. Para ello, el docente debe asumir un rol de mediador del conocimiento, orientando su práctica educativa a estimular el pensamiento creativo y crítico de los estudiantes en relación al entorno social.

Desde un enfoque conceptual, la Educación Física se presenta como un escenario idóneo para la implementación del ApS (Chiva et al., 2019; Ruiz et al., 2019), debido a su importante potencial para optimizar los aprendizajes curriculares, ayudando con ello al bienestar social (Fernández et al., 2021). El Aprendizaje-Servicio (ApS) en el ámbito de la Educación Física, se tiene que analizar y trabajar buscando un desarrollo sostenible (Jiménez et al., 2021). Para ello, se debe consolidar como un modelo pedagógico, que inculque coherencia a las decisiones didácticas impulsadas por los docentes y que promueva la participación activa de los estudiantes, así como la reflexión crítica, la responsabilidad social y la autonomía (Baena et al., 2023). Al situar las experiencias motrices en verdaderos contextos educativos con un impacto social real,

este enfoque no solo incrementa la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes, sino que también trasciende las fronteras del aula convencional.

Este modelo pedagógico se basa principalmente sobre tres dimensiones, las cuales están interconectadas, que justifican su importancia tanto teórica como práctica: 1) dimensión antropológica: entiende la expresión, el juego y la cooperación como manifestaciones universales de la cultura motriz; 2) dimensión pedagógica: impulsa una pedagogía en donde el profesor y el estudiante colaboran activamente en la mejora del entorno local, a través del diálogo y la transformación social, y; 3) dimensión social: se entiende la práctica motriz como un lenguaje de intervención cultural y social, orientado tanto a la promoción de la salud colectiva como a la creación de espacios sostenibles, equitativos e inclusivos (Gómez, 2023).

Bajo este prisma, la Educación física ha experimentado una importante evolución en relación al trabajo realizado con la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) durante los últimos años. Diversos investigadores coinciden en los efectos positivos que esta disciplina tiene a la hora de implementar el ApS en cualquier contexto social, a causa de su naturaleza procedimental, debido a que presenta un afianzado bloque de contenidos prácticos, centrados en actividades deportivas, físicas y recreativas, que ayudan a que aumente la calidad de las interacciones sociomotrices (Ruiz et al., 2020).

La necesidad de complementariedad que existe entre el ApS y la educación física se sustenta sobre una doble vertiente (Valldecabres y López, 2024). Por un lado, el ApS ayuda a tener una visión integral y un enfoque por competencias, hacia donde se dirige la Educación Física del futuro; por otro lado, las características intrínsecas de la educación física, facilitan la incorporación del ApS como metodología clave y prioritaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, la valía del ApS en el ámbito de la Educación Física, se debe a su capacidad para integrar y cohesionar los aprendizajes cognitivos, motrices y socioemocionales. A través de experiencias auténticas y contextualizadas, este modelo pedagógico produce un beneficio que enriquece tanto el desarrollo integral del estudiante, y por ende de la persona, como el bienestar de la comunidad receptora (Chiva et al., 2019).

2. OBJETIVOS

El objetivo general planteado en esta experiencia educativa, ha sido la de elaborar un manual o guía por parte de los estudiantes del grado de Magisterio de educación primaria de la Universidad Villanueva, para los formadores del Club Deportivo Elemental Peñagrande, que les ayude a implementar el proyecto dirigido a menores extranjeros tutelados. Partiendo del citado objetivo, los objetivos específicos son:

En relación a los estudiantes universitarios: a) Fomentar en los estudiantes una actitud de compromiso y una mayor conciencia sobre su responsabilidad social; b) Promover un aprendizaje significativo y cooperativo que impulse el desarrollo personal y social, situando a los participantes como agentes activos y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

En relación a los beneficiarios de la entidad deportiva: a) desarrollar actitudes de convivencia positiva a través de la práctica del fútbol, fomentando el respeto mutuo y la aceptación de las diferencias culturales; b) potenciar la inclusión social de los menores, favoreciendo su participación activa y su sentimiento de pertenencia dentro del grupo y del entorno deportivo; c) interiorizar valores fundamentales como la cooperación, la empatía y la diversidad, aplicándolos tanto en el ámbito deportivo como en su vida cotidiana.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Aprendizaje-Servicio (ApS) se configura como una metodología que busca potenciar el aprendizaje del estudiante mediante la participación activa en experiencias vinculadas al servicio a la comunidad. En esta línea, la Universidad Villanueva apuesta por reforzar la conexión entre los conocimientos adquiridos en el aula y su aplicación en contextos profesionales reales. Con este propósito, en el grado de Magisterio de Educación Primaria se identificó la posibilidad de incorporar la metodología ApS en una de sus asignaturas: Fundamentos y Didáctica de la Educación Física.

Durante el curso 2025-2026, la Universidad Villanueva, con la meta de formar en sus aulas, no solo a futuros docentes, sino a personas que puedan dar de un modo satisfactorio, respuestas adecuadas ante las necesidades sociales que se van a encontrar, firmó un acuerdo institucional con la entidad social el Club Deportivo Elemental Peñagrande, en Madrid.

4. FASES DEL PROYECTO

En primer lugar, se llevó a cabo una reunión entre el director de la entidad deportiva, la directora de la Oficina ApS de la Universidad, el coordinador del proyecto y la profesora de la asignatura, con el objetivo de estudiar el contexto y las necesidades de los agentes implicados en el proyecto y poder determinar cuál sería la colaboración por parte de los cuarenta y ocho estudiantes del grado de magisterio en educación primaria, doble grado en infantil y primaria y doble grado en psicología y primaria, que les permitiera aplicar los conocimientos adquiridos en educación física a la práctica educativa.

En segundo lugar y después de estudiar por parte de la profesora la posibilidad de incluir el proyecto dentro del currículum oficial de la asignatura, se determinó su viabilidad de poder llevarlo a cabo. En tercer lugar y tras exponer el proyecto a los estudiantes y con la aprobación de todos ellos, se inició el Proyecto: "Valores en Juego: Desarrollo Personal a través del Fútbol", que tiene como finalidad aportar una herramienta didáctica a los formadores del Club, para que los menores tutelados extranjeros adquieran valores indispensables para una mejor convivencia, como la inclusión, el respeto y la diversidad a través del fútbol.

En cuarto lugar, la profesora expuso la dinámica de trabajo a llevar a cabo: Se dividió al grupo/clase en doce grupos de cuatro y cada uno de ellos estaba liderado por un estudiante del doble grado de psicología y primaria. Cada grupo eligió el valor en las dos sesiones y el aspecto técnico y táctico del fútbol que iban a trabajar. La estructura de cada una de las sesiones estaba formada por una dinámica inicial, una parte principal y se cerraba con una dinámica final.

El objetivo general de las dinámicas era conseguir interiorizar los valores fundamentales para que aplicándolos en el ámbito deportivo consiguieran transferirlos a su vida cotidiana (disciplina/constancia, empatía, resiliencia, juego limpio, igualdad, responsabilidad, autorregulación emocional, obediencia, espíritu de servicio, cooperación/trabajo en equipo, respeto/comunicación verbal y no verbal).

El objetivo de la dinámica inicial era buscar la cohesión del grupo, la comunicación y buen clima emocional. El Objetivo de la parte principal de la sesión era trabajar la táctica (defensiva, ofensiva, contraataque, transiciones, posesión) y la técnica (golpeo, pases, tiros, desmarques,

desplazamientos, controles, regates, conducciones y remates) en el fútbol, y el objetivo de la dinámica final era buscar la reflexión, refuerzos positivos y plan de mejora.

En quinto lugar, se cumplió el plan de trabajo, donde cada grupo comenzó a desarrollar cada una de las dinámicas y sesiones, trabajándolas en las plantillas creadas para tal efecto, con el fin de cumplir con los mismos criterios en cuanto al formato de todas ellas. A mitad del proceso, la profesora facilitó un feedback para mejorar aspectos como el contenido y el formato de las dinámicas y sesiones. Al finalizar la elaboración de una sesión de cada uno de los doce grupos, se organizó una prueba piloto con los beneficiarios de la entidad deportiva, para poder comprobar la viabilidad y adecuación del proyecto en un contexto real, valorando su utilidad para los formadores y su impacto en los menores, y si fuera el caso, poder reajustar el proyecto. En sexto lugar y después de finalizar la elaboración de las sesiones por parte de los grupos, se procedió a la entrega del material a la entidad deportiva, dándose por cumplido el objetivo general del Proyecto.

5. CONCLUSIONES

Partiendo del objetivo prioritario de este proyecto, que era elaborar un manual o guía para los formadores del Club Deportivo Elemental Peñagrande, que les ayudara a implementar el proyecto dirigido a menores extranjeros tutelados**,** las conclusiones alcanzadas han sido las siguientes: a) se ha conseguido que los estudiantes universitarios se impliquen y comprometan con el entorno cercano, creando comunidad y combatiendo las desigualdades desde un pensamiento crítico y ético; b) se ha generado un ambiente de confianza entre los estudiantes, dándose una reflexión crítica que ha aportado el nexo entre el aprendizaje y el servicio a la comunidad; c) se ha ofrecido a los estudiantes al finalizar el manual, una herramienta de evaluación de la propia metodología ApS aplicada, concluyendo que teniendo en cuenta las tres dimensiones del cuestionario: la Formativa (como fin), el Aprendizaje (como medio) y el Servicio (como compromiso personal, cívico y social), el ApS es un modelo formativo idóneo para dar respuesta a las necesidades profesionales de los futuros maestros en un contexto real y auténtico, y para desarrollar valores, actitudes y competencias personales y profesionales (como la responsabilidad social, la ética o el compromiso cívico).

Por el contrario, no han visto los estudiantes que haya habido un aprendizaje que les haya ayudado en el proceso educativo a mejorar en cuanto a la adquisición de conocimientos y habilidades (su crecimiento personal, responsabilidad, organización del tiempo, habilidades comunicativas y uso de herramientas para su futuro profesional). En la dimensión de servicio, han tomado conciencia que con el trabajo realizado pueden ayudar a mejorar la realidad en los centros, adaptarse a situaciones fuera del aula y resolver problemas. El servicio, ha respondido a las necesidades de la institución/entidad donde se ha realizado dicho servicio. Han promovido valores como la solidaridad, la inclusión y la justicia social y han fortalecido su sentido de responsabilidad y participación como miembros activos de la sociedad.

La experiencia trabajada, presenta una serie de limitaciones: a) limitación de tiempo. Se ha realizado el manual pero sólo se ha llevado a cabo la propuesta a través de una prueba piloto con la entidad deportiva; b) por la razón del tiempo, al no llevarse a cabo el proyecto, no se ha evaluado por parte de la entidad deportiva.

Teniendo en cuenta las limitaciones indicadas, la línea de trabajo próxima que la Universidad Villanueva quiere llevar a cabo con sus futuros estudiantes del grado y doble grado de magisterio en educación, para seguir trabajando en el proyecto, es: a) ampliar la propuesta a más sesiones y dinámicas; b) llevar a cabo o poner en práctica este proyecto; c) realizarlo en varias asignaturas y disciplinas, y d) conseguir elaborar una herramienta que ayude a evaluar las dinámicas de reflexión sobre la propia práctica docente universitaria y de todas las personas implicadas, midiendo antes, durante y después del proyecto.

En conclusión, los proyectos de Aprendizaje-Servicio representan una valiosa oportunidad formativa para el alumnado en la formación inicial del profesorado, ya que les permiten desarrollar tanto competencias personales como profesionales en diversos contextos. Asimismo, contribuyen a fortalecer la comunicación y el intercambio entre la universidad y la comunidad, favoreciendo la prestación de un servicio directo a la sociedad orientado a su transformación y mejora.

REFERENCIAS

Baena, S., Barrachina, J., García, S., González, S., y Ferriz, A.(2023). La Educación Física para el Desarrollo Sostenible: un enfoque práctico para integrar la sostenibilidad desde la Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes,437*(1),1–15.

Chiva, O., Pallarés, M., y Gil, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación, 29*(1), 181-197. https://doi.org/10.5209/RCED.52164

Chiva, O., Gil, J., y Zorrilla, L. (2019). Improving the effective personality of pre-service teachers through service-learning: a physical education approach. *Revista de Investigación Educativa, 37*(2), 327-343. https://doi.org/10.6018/rie.37.2.303331

Fernández, M., Gómez, A., Jiménez, F., y Ríos, M. (2021). El encuentro socio-deportivo como experiencia de aprendizaje-servicio universitario en dos centros de internamiento educativo de menores. Contextos Educativos. *Revista de Educación, 27*, 117-134. https://doi.org/10.18172/con.4653

Gil, J., Chiva, O., y Martí, M. (2015). The impact of service-learning on the training of preservice teachers: Analysis from a physical education perspective. *European Physical Education Review, 21*(4), 467–484. https://doi.org/10.1177/1356336X15582358

Gómez, A. (2023). El aprendizaje-servicio en Educación Física: ¿Simplemente un modelo pedagógico?. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 437*(3),17–25. https://doi.org/10.55166/reefd.v437i3.1104

Gómez, A. (2024). Percepciones sobre una experiencia de aprendizaje-servicio en un centro de mayores en el ámbito de la educación física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 33, 135–158. https://doi.org/10.18172/con.5558

Jiménez, F., Fernández, J. M., y Gómez, A. (2021). Derribando muros: percepción del alumnado universitario en una experiencia de Aprendizaje-Servicio en un contexto de justicia juvenil. *Estudios Pedagógicos, 47*(4), 331-350. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400331

León, O., Martínez, L. F., y Santos, M. L. (2023). Metodologías activas en la Educación Física. Una mirada desde la realidad práctica. *Retos,* 48, 647-656.

Rubio, L., y Escofet, A. (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Octaedro.

Ruiz, P. J., Chiva, O., Salvador, C., y González, C. (2020). Learning with older adults through intergenerational service learning in physical education teacher education. *Sustainability, 12*(3). https://doi.org/10.3390/su12031127

Ruiz, P. J., Chiva, O., Salvador, C., y Martín, R. (2019). Service-learning with college students toward health-care of older adults: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(22). https://doi.org/10.3390/ijerph16224497

Ruiz, M., y García, J. (2018). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Narcea.

Salvador, C., Chiva, O., Maravé, M., y Gil, J. (2023). Service-learning in physical education teacher education: A retrospective exploratory study to examine its challenges. *Teaching and Teacher Education, 135*, 104350. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104350

Santos, M. L., Martínez, L. F., Chiva, Ó., y Ruiz Montero, P. J. (2025). Análisis y aplicación de programas de Aprendizaje-Servicio en Educación Física Escolar. Guía práctica para su diseño e implementación en Educación Primaria y Secundaria. *Revista Española De Educación Física y Deportes*, *439*(4), 49–71. https://doi.org/10.55166/reefd.v439i4.4518

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.* UNESCO.

Vallaeys, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12*(1), 34-58.

Valldecabres, R., y López, I. (2024). El aprendizaje-servicio en Educación Secundaria: Revisión sistemática desde la Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 17*(35), 33-46. https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9659

Chapter 10. The impact of emotional intelligence and the leadership model followed by the leader-manager on effective management

Stavroula Nanou
University of Alicante (Spain)

Abstract: This study investigates the relationship between emotional intelligence and leadership styles in the effective management of secondary school units within the Greek educational system. Grounded in contemporary theories of educational leadership and emotional intelligence, the research examines how school principals' emotional competencies influence their leadership practices and overall school effectiveness. A mixed qualitative–quantitative approach was adopted, with data collected from 51 school principals and 171 teachers across 51 secondary schools in the Region of Peloponnese, Greece. Content analysis was employed for the qualitative data, while questionnaire responses were analyzed to identify key patterns in leadership behavior and perceptions. Findings indicate that higher levels of emotional intelligence are associated with more democratic, transformational, and participatory leadership styles, contributing to improved communication, trust, and collaboration within school communities. However, the study also reveals that the highly centralized structure of the Greek educational system often constrains the full application of emotionally intelligent leadership practices, reinforcing bureaucratic and directive approaches. Teachers and principals both highlight the tension between desired leadership models and institutional limitations. The study concludes that emotional intelligence functions as a critical enabling factor for effective school leadership, but its impact is mediated by systemic and organizational constraints. These findings underscore the need for both leadership development and structural reforms to enhance school effectiveness.

Keywords: emotional intelligence, school leadership, educational administration, secondary education, Greece.

1. INTRODUCTION

Educational organizations operate within increasingly demanding social, economic, and technological environments, requiring school leaders to possess not only administrative competence but also advanced interpersonal and emotional skills. Contemporary research emphasizes that effective leadership extends beyond the execution of managerial duties and involves the capacity to inspire, motivate, and support members of the school community. In this context, emotional intelligence has emerged as a critical component of successful educational leadership.

The present study investigates the extent to which the emotional intelligence of school principals influences the effectiveness of school administration in Greek secondary education. Particular attention is given to the leadership styles adopted by principals and the relationship between emotional competencies and organizational effectiveness. Through the examination of principals' and teachers' perceptions, the study seeks to provide a deeper understanding of the factors that contribute to successful school leadership within a centralized educational system.

1.1. Research Questions

The central research question of the study concerns whether the emotional intelligence of secondary school principals and the leadership styles they adopt positively influence the effectiveness of school administration. More specifically, the study examines the contemporary role of the school principal as a leader, the leadership priorities adopted by principals and teachers, the extent to which principals possess the professional experience required for effective leadership, and whether the leadership styles implemented in practice correspond to those considered most desirable within contemporary educational settings.

2. METHODOLOGY

The present study adopts a qualitative research design with elements of descriptive quantitative analysis, aiming to explore the relationship between emotional intelligence, leadership styles, and effective school administration in Greek secondary education. The research approach is based on content analysis, which enables the systematic examination, coding, and interpretation of textual data derived from participants' responses.

2.1. Research Design

Content analysis was selected as the main methodological tool because it provides a practical way to make sense of complex qualitative data. In educational settings, where people describe experiences, perceptions, and professional realities in their own words, this method helps the researcher organize this material in a meaningful and systematic way without losing its original essence.

At the same time, content analysis is not just a technical procedure but also an interpretative process. It allows the researcher to move back and forth between the data and the emerging ideas, gradually building an understanding of how participants view leadership and emotional intelligence in their everyday school practice. In this sense, the method supports a closer connection between theory and real-life experience.

The analysis was carried out in two stages. In the first stage, all responses from principals and teachers were carefully read several times in order to become familiar with the content. The data were then broken down into smaller meaningful units and coded based on key ideas and recurring patterns that appeared in the material.

In the second stage, these initial codes were reviewed and reorganized to form broader categories. During this process, some categories were merged, while others were refined to better reflect the meaning of the data. This step-by-step approach helped ensure that the final interpretation was both structured and grounded in what participants actually expressed, rather than being imposed from the outside.

Overall, this approach allowed for a more balanced analysis that respects the richness of the qualitative data while still producing clear and interpretable findings.

2.2. Population and Sample

The target population of this study consisted of secondary school principals and teachers working in public secondary education in Greece. These groups were chosen because they

play a central role in shaping the daily functioning and overall climate of schools, and therefore their perspectives are essential for understanding leadership and emotional intelligence in practice.

The sample was drawn from 63 public secondary schools in the Region of Peloponnese, including both General and Vocational High Schools. This allowed the study to include different types of school environments, which often vary in terms of organizational culture, staffing conditions, and leadership challenges.

The final sample consisted of 51 school principals and 171 teachers. A non-proportional stratified sampling technique was applied in order to ensure that key subgroups were adequately represented, particularly school principals, whose number is naturally smaller within the education system. This approach helped balance the perspectives of both leadership and teaching staff.

In selecting the participating schools, attention was also given to basic structural characteristics such as staff size, student population, and subject distribution. This was important in order to ensure that the sample reflected, as closely as possible, the diversity found within the Greek secondary education system.

Overall, the sampling process was designed not only to achieve statistical adequacy, but also to capture a realistic picture of how leadership and emotional intelligence are experienced across different school contexts.

2.3. Data Analysis

The analysis of the questionnaire data highlights patterns that are closely connected to the specific structure of the Greek secondary education system. In Greece, school leadership operates within a highly centralized administrative framework, which significantly influences the extent to which emotional intelligence can be translated into actual leadership practice.

Within this context, principals who demonstrate higher levels of emotional intelligence tend to adopt more participatory and human-centered leadership approaches. (Goleman & Cherniss, 2024). However, their ability to fully apply these approaches is often moderated by external administrative constraints, such as ministerial regulations, standardized procedures, and limited decision-making autonomy at school level.

Teachers' responses reflect this reality, as they often distinguish between the ideal form of leadership and the one that is practically exercised within Greek schools. In several cases, they recognize emotional sensitivity and communicative competence in their principals, but simultaneously report that bureaucratic obligations restrict the full expression of these qualities.

This duality is particularly characteristic of the Greek educational system, where school units function as part of a strongly hierarchical state structure rather than as fully autonomous organizations. As a result, emotional intelligence appears not as a fully determining factor, but as a mediating competence that interacts with institutional constraints.

2.3.1. Opinions of School Principal

The views expressed by school principals must be interpreted within the broader structural and cultural context of the Greek public education system, which is widely described in the literature as highly centralized and administratively rigid (Day et al, 2016). In this framework,

principals are not only educational leaders but also administrative intermediaries who are expected to implement state policies while simultaneously managing the daily functioning of their schools.

This dual role often creates a complex professional identity. On one side, principals are expected to adopt modern leadership practices, such as participatory decision-making, instructional leadership, and school improvement planning. On the other side, they are constrained by strict hierarchical structures, detailed ministerial regulations, and limited decision-making autonomy. As highlighted in Greek studies on school leadership this tension significantly affects how leadership is actually exercised in practice.

In the present study, most principals expressed a strong preference for democratic and participatory leadership models. They emphasized the importance of collaboration, trust, and shared responsibility in school functioning. However, they also made it clear that these models are often difficult to fully implement. The centralized nature of the Greek educational administration limits their ability to make independent decisions regarding staffing, budgeting, or strategic planning.

Additionally, principals reported that bureaucratic obligations consume a significant portion of their time, reducing their ability to focus on pedagogical leadership and school development. This finding is consistent with previous Greek research indicating that principals often experience role overload and administrative pressure, which limits their leadership capacity.

As a result, leadership is not experienced as a stable or freely chosen style but rather as a dynamic and adaptive process shaped by institutional constraints. Many principals appear to operate in a "hybrid" leadership mode, combining elements of democratic, transformational, and bureaucratic leadership depending on situational demands. This reinforces the idea that school leadership in Greece is highly contextual and deeply influenced by systemic factors rather than purely individual preference.

2.3.2. Teacher's Opinions

Teachers' perceptions reflect similar structural and organizational realities within Greek secondary education. In their descriptions, effective leadership is strongly associated with fairness, transparency, communication, and emotional support. These qualities are considered essential for building trust and improving collaboration within the school unit.(Wong & Law, 2002).

Greek educational literature has repeatedly emphasized that teachers tend to evaluate leadership not only in terms of administrative efficiency but also in terms of interpersonal relationships and school climate. This is particularly important in a system where teachers often experience limited participation in formal decision-making structures.

Participants in the present study frequently referred to the impact of centralized governance on school life. Decision-making processes are largely defined at ministerial level, leaving limited space for school-based autonomy. This dependency on external directives often reduces teachers' sense of ownership and participation in school development processes.

In this context, leadership is perceived less as a formal position of authority and more as a relational and emotional process. Teachers expect principals to act as mediators between bureaucratic demands and the real needs of the school community. This expectation is closely aligned with findings from Greek studies on emotional intelligence in education, which highlight the importance of empathy, communication, and social awareness in school leadership.

At the same time, teachers clearly express a desire for more participatory and inclusive leadership structures. They value collaborative decision-making, professional respect, and the recognition of their pedagogical expertise. However, they also recognize that these ideals are not always fully realized due to systemic constraints and long-standing administrative traditions.

As a result, teachers' expectations of leadership are shaped by both pedagogical ideals and institutional realities. The gap between what is desired and what is practically possible plays a central role in shaping their evaluation of school leadership effectiveness. In many cases, this leads to a perception of leadership as something that depends not only on the individual principal but also on the broader educational system in which schools operate.

2.4. VALIDITY AND RELIABILITY

In addition, the process of ensuring validity and reliability was understood not as a purely technical requirement, but as an ongoing methodological concern throughout the entire research design. Special attention was given to maintaining consistency between the research objectives, the theoretical framework, and the construction of the instrument. This alignment helped ensure that the questionnaire was not only methodologically sound but also meaningful in capturing the realities of school leadership and emotional intelligence in practice.

Another important aspect concerned the context in which the data were collected. Since the study involved human participants working within real school environments, it was essential to create conditions that supported openness and trust. Participants were more likely to provide authentic responses when they felt that their professional identity was respected and that their input would not be evaluated in a judgmental way. For this reason, clear explanations were provided regarding the purpose of the study, as well as the voluntary nature of participation.

It is also important to note that reliability in qualitative research does not rely solely on statistical consistency, but also on the transparency of the analytical process. By clearly documenting each stage of coding and category development, the study aimed to ensure that the interpretative steps could be understood and, if necessary, replicated by other researchers.

Furthermore, the use of two distinct participant groups—school principals and teachers—added an additional layer of analytical stability. The comparison of perspectives between these groups allowed for a more balanced interpretation of the findings, highlighting both convergences and divergences in perceptions of leadership and emotional intelligence.

Overall, validity and reliability in this study were approached as interconnected elements that contribute to the overall trustworthiness of the research. Rather than being treated as separate procedural steps, they were embedded within the entire research process, from instrument design to final data interpretation.

3. LITERATURE REVIEW

3.1. Personal Characteristics of School Principals

Contemporary research in educational leadership emphasizes that the effectiveness of school principals is strongly influenced by their personal and professional characteristics. Traits such as self-awareness, ethical integrity, emotional stability, communication competence, and the

ability to build trust are consistently identified as essential for effective leadership. Rather than functioning solely as administrative managers, school principals are increasingly conceptualized as transformational actors who shape school culture, influence teacher motivation, and contribute to organizational improvement. (Goleman & Cherniss, 2024). Recent studies suggest that emotional intelligence plays a central role in enabling leaders to understand and manage interpersonal relationships effectively within complex educational environments. (Hallinger, 2018).

3.2. Bureaucratic and Administrative Leadership

Bureaucratic leadership is characterized by formal rules, hierarchical decision-making, and centralized control mechanisms. While this model ensures consistency, accountability, and procedural stability, it is often criticized for limiting innovation and reducing teacher autonomy. In many centralized educational systems, including Greece, bureaucratic leadership remains dominant, shaping the decision-making capacity of school principals. Administrative leadership, closely related to this model, focuses primarily on organizational efficiency, resource management, and procedural coordination. However, it may underemphasize pedagogical leadership and relational dynamics, which are critical for school improvement.(Harms & Credé, 2010).

3.3. Contemporary Leadership Approaches

According to Northouse (2024) modern leadership theories in education highlight more flexible and participatory models. Transformational leadership emphasizes motivation, inspiration, and organizational change, encouraging teachers to exceed expectations and engage in continuous professional development. Distributed leadership conceptualizes leadership as a shared process among multiple actors within the school, reducing hierarchical concentration and enhancing collective responsibility. (O'Boyle et al, 2011).

Collaborative and participatory leadership models emphasize teamwork, shared decision-making, and professional trust, contributing to improved school climate and teacher satisfaction. Charismatic leadership, on the other hand, is based on the personal influence of the leader and their ability to inspire followers through vision and interpersonal appeal. Although effective in generating motivation, it may create dependency on individual leaders if not balanced with institutional structures.(Bass & Riggio, 2006).

3.4. Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness

Emotional intelligence has been widely recognized as a key determinant of effective leadership in educational contexts. It involves self-awareness, emotional regulation, empathy, and social skills, enabling leaders to respond effectively to interpersonal and organizational challenges. Research indicates that principals with high emotional intelligence are more likely to adopt participatory and transformational leadership styles, foster positive school climates, and enhance teacher collaboration. Conversely, lower levels of emotional intelligence are often associated with more rigid and bureaucratic leadership behaviors.(Leithwood et all, 2020).

3.5. Leadership, Culture, and Educational Context

According to Wong et all (2002), leadership practices are strongly influenced by organizational and cultural contexts. In centralized systems, such as the Greek educational system, principals often operate within strict regulatory frameworks that limit their autonomy. Despite these constraints, leadership effectiveness depends on the ability to adapt and integrate human-centered approaches within institutional limitations. Cultural and gender-related factors also shape leadership styles, with research suggesting that leadership behavior is influenced by broader social expectations and institutional norms rather than individual characteristics alone. (Ashkanasy & Humphrey, 2011).

Overall, the literature indicates a clear shift from traditional bureaucratic models toward more dynamic, emotionally intelligent, and participatory forms of school leadership, which are considered more effective in contemporary educational environments. (Northouse, 2024).

4. RESULTS

The analysis of the collected data indicates a clear relationship between emotional intelligence and leadership styles in school administration. Principals who demonstrate higher levels of emotional intelligence tend to adopt more democratic, participatory, and transformational leadership approaches. These leaders are characterized by self-awareness, emotional regulation, empathy, and strong interpersonal communication skills, which enable them to manage school communities more effectively.

In contrast, lower levels of emotional intelligence are more frequently associated with bureaucratic and directive leadership styles, where decision-making processes are centralized and teacher participation is limited. The findings suggest that emotional intelligence significantly influences leadership behavior, particularly in relation to communication quality, conflict resolution, and staff motivation.

The results also indicate that emotionally intelligent leaders contribute to the development of a positive school climate characterized by trust, cooperation, and shared responsibility. This organizational environment is associated with improved teacher satisfaction and enhanced school effectiveness.

Qualitative findings further reveal that both principals and teachers recognize the importance of collaborative leadership and the limitations imposed by centralized educational structures. Participants emphasize that bureaucratic constraints restrict innovation and reduce the autonomy of school leaders. At the same time, there is a clear preference for leadership models that integrate democratic participation, emotional awareness, and shared decision-making.

5. DISCUSSION

The findings of this study should be understood within the structural and cultural characteristics of Greek secondary education. The strong centralization of the system plays a decisive role in shaping how leadership is enacted at school level and how emotional intelligence is expressed in practice.

While emotional intelligence emerges as an important enabling factor for effective leadership, its impact is filtered through institutional constraints that limit school autonomy. This explains why emotionally intelligent principals do not always fully translate their competencies into transformational or participatory leadership behaviors. (Goleman & Cherniss, 2024).

In the Greek context, therefore, effective school leadership cannot be understood only at the individual level. It must also be interpreted as the result of interaction between personal competencies and systemic characteristics. Bureaucratic structure, policy centralization, and administrative accountability mechanisms all influence leadership behavior in practice. (Hallinger, 2018).

Consequently, improving school effectiveness in Greece requires not only the development of emotional intelligence among principals but also gradual institutional reforms that increase school autonomy and support more flexible leadership practices.

6. CONCLUSIONS AND RESEARCHER'S COMMENT

The present study underscores the important role that emotional intelligence plays in shaping effective school leadership within Greek secondary education. The findings indicate that emotional intelligence is closely linked with democratic, transformational, and collaborative leadership approaches, which are widely recognized as more conducive to fostering a positive school climate and enhancing overall organizational effectiveness. (Northouse, 2024).

At the same time, the study highlights the continuing influence of bureaucratic and highly centralized structures within the Greek educational system. These structural conditions often constrain the autonomy of school principals and limit their ability to exercise flexible and context-sensitive leadership. Nevertheless, the results suggest that principals who demonstrate higher levels of emotional intelligence are better equipped to navigate these constraints, adapt to complex organizational demands, and maintain constructive interpersonal relationships within their school communities.

Beyond these main findings, an important implication of the study is that leadership in education should be understood as a dynamic and context-dependent process rather than a fixed set of behaviors or administrative roles. School principals are required to operate in environments where expectations are often conflicting: they must comply with centralized regulations while simultaneously responding to the emotional, pedagogical, and professional needs of teachers and students. (Côté, 2014). In this sense, emotional intelligence becomes a crucial resource that enables leaders to balance structure with flexibility, authority with empathy, and efficiency with human sensitivity.

Furthermore, the study suggests that leadership effectiveness cannot be explained solely through formal qualifications or managerial expertise. Instead, it emerges from the interaction between personal attributes, emotional competencies, and the ability to respond adaptively to everyday school challenges. Principals who are able to understand the emotional dynamics of their school environment are more likely to create stable, supportive, and cooperative working conditions.

Finally, the findings reinforce the idea that sustainable school improvement is closely connected to the quality of leadership relationships within the school. When trust, communication, and shared purpose are present, schools are more likely to function as cohesive learning

communities. In this regard, emotional intelligence does not simply complement leadership; it actively shapes how leadership is experienced and enacted in practice.

From the researcher's perspective, the findings of this study should be understood within the specific context of the Greek educational system, which is characterized by strong centralization and clearly defined administrative structures. Within this framework, emotional intelligence appears to play an important supportive role in helping school leaders respond more effectively to the everyday demands of school life.

The results suggest that, although leadership theories in the literature often emphasize democratic and transformational approaches, their practical implementation is influenced by institutional conditions and organizational realities. In this sense, leadership in schools is not only a matter of individual preference or competence, but also of the broader system within which principals operate.(Goleman & Cherniss 2024).

At the same time, emotional intelligence emerges as a meaningful factor that can enhance communication, strengthen relationships, and support cooperation among members of the school community. Even within existing administrative constraints, it seems to contribute positively to the way leadership is experienced in practice.

It is also important to note that emotional intelligence should be viewed as a developing competency rather than a fixed personal trait. It is gradually shaped through professional experience, interaction with others, and continuous reflection on everyday school challenges.

Finally, this study offers a context-specific contribution to the field of educational leadership. Further research in different educational settings could provide additional insight into how emotional intelligence interacts with leadership practices under varying institutional and cultural conditions.

7. FINAL REMARKS AND IMPLICATIONS

The findings of this research have significant implications for both educational policy and the professional development of school leaders. A central conclusion is that emotional intelligence should not be treated as an optional or supplementary characteristic of leadership, but rather as a foundational competency that underpins effective school administration. In real school environments, leadership is not exercised only through formal authority or administrative procedures, but primarily through daily interpersonal interactions, communication patterns, and the ability to manage complex human relationships.

For this reason, the selection and evaluation of school principals should incorporate emotional intelligence as a key criterion alongside traditional administrative and academic qualifications. (Boyatzis, 2018). This implies a shift in how leadership potential is defined and assessed, moving toward a more holistic understanding of what makes an effective educational leader.

Professional development programs should also be redesigned accordingly. Rather than focusing exclusively on technical management skills, training initiatives should systematically cultivate emotional and social competencies such as empathy, active listening, conflict resolution, and emotional regulation. These skills are particularly important in contemporary school environments, where principals are frequently required to mediate between institutional demands and the real needs of teachers and students. (Mayer & Salovey, 2016).

Moreover, the findings suggest that leadership effectiveness is strongly influenced by the broader organizational and policy context in which schools operate. In centralized systems, such as the Greek educational framework, principals often face structural constraints that limit their autonomy. Within this context, emotional intelligence becomes even more critical, as it enables leaders to navigate bureaucratic pressures while maintaining positive relationships and sustaining school morale.

At a systemic level, there is a clear need to reconsider the balance between central control and school-level autonomy. More decentralized and participatory governance models could empower school leaders and teachers, allowing for more responsive and context-sensitive decision-making. (Bass & Riggio, 2006). However, such changes require not only institutional reform but also a gradual cultural transformation in how leadership is perceived, valued, and practiced within education systems.

Finally, future research should continue to examine the role of emotional intelligence in educational leadership, particularly in relation to other contextual variables such as organizational culture, teacher motivation, leadership preparation pathways, and socio-economic conditions. Comparative studies across different educational systems could also provide valuable insights into how structural differences influence the expression and effectiveness of emotionally intelligent leadership.

In addition, qualitative approaches such as in-depth interviews or longitudinal studies could further enrich understanding by capturing how leadership practices evolve over time and how emotional competencies are developed in real school contexts. Such research would contribute to a more comprehensive and nuanced picture of educational leadership, bridging the gap between theory and practice.

REFERENCES

Ashkanasy, N. M., & Humphrey, R. H. (2011). Current emotion research in organizational behavior. *Emotion Review, 3*(2), 214–224. https://doi.org/10.1177/1754073910391684

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and sampler set* (3rd ed.). Mind Garden.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press.

Boyatzis, R. E. (2018). The behavioral level of emotional intelligence and its measurement. *Frontiers in Psychology, 9*, 1438. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01438

Côté, S. (2014). Emotional intelligence in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*, 459–488. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091233

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly, 52*(2), 221–258. https://doi.org/10.1177/0013161X15616863

Goleman, D., & Cherniss, C. (2024). *Optimal: How to sustain personal and organizational excellence every day*. HarperCollins Publishers.

Goleman, D. (2020). *Leadership: The power of emotional intelligence*. More Than Sound.

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Journal of Educational Administration, 56*(1), 5–24. https://doi.org/10.1108/JEA-10-2017-0111

Harms, P. D., & Credé, M. (2010). Emotional intelligence and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 17*(1), 5–17. https://doi.org/10.1177/1548051809350894

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema, 18*(Suppl.), 132–138.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290–300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Northouse, P. G. (2022). *Leadership: Theory and practice* (10th ed.). SAGE Publications.

Northouse, P. G. (2024). *Leadership: Theory and practice* (11th ed.). SAGE Publications

O'Boyle, E. H., Jr., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior, 32*(5), 788–818. https://doi.org/10.1002/job.714

Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly, 13*(3), 243–274. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1

Yukl, G. (2020). *Leadership in organizations (9th ed.)*. Pearson.

Capítulo 11. Programa de intervención en habilidades pragmáticas mediante apoyos visuales en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje

Irene Rubio Prieto
https://orcid.org/0009-0005-2836-6578, Universidad de Valladolid (España)

Alba Ayuso-Lanchares
https://orcid.org/0000-0002-0740-7212, Universidad de Valladolid (España)

Inés Ruiz-Requies
https://orcid.org/0000-0001-5785-1795, Universidad de Valladolid (España)

Resumen: El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje en la etapa preescolar supone una limitación significativa en el desarrollo de la competencia comunicativa funcional, especialmente en el ámbito pragmático, al afectar a la participación en interacciones sociales, al acceso a contextos de aprendizaje y a la comprensión de situaciones comunicativas cotidianas. Ante esta necesidad, se ha diseñado un Programa de Entrenamiento en Habilidades Pragmáticas con apoyo visual dirigido a niños y niñas de entre tres y seis años con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. El objetivo de este trabajo es describir la estructura, los materiales y la fundamentación metodológica del programa, así como su posible aplicación en contextos de intervención logopédica y educativa. El programa se organiza en doce semanas, distribuidas en veinticuatro sesiones individuales y estructuradas en tres bloques: enseñanza explícita mediante pictogramas y apoyos visuales, práctica funcional a través de situaciones de *role-play* con objetos reales y consolidación mediante láminas narrativas diseñadas con apoyo de inteligencia artificial. La intervención se centra en habilidades como saludar, despedirse, preguntar, responder, rechazar, negar, realizar inferencias y mantener intercambios conversacionales ajustados al contexto. En conjunto, el programa pretende ofrecer una intervención estructurada, visualmente accesible y funcionalmente orientada para mejorar las habilidades pragmáticas en población infantil con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.

Palabras clave: trastorno del desarrollo del lenguaje, pragmática, intervención temprana, apoyos visuales, inteligencia artificial.

Abstract: Developmental Language Disorder in the preschool stage represents a significant limitation in the development of functional communicative competence, particularly in the pragmatic domain, as it affects participation in social interactions, access to learning contexts, and the understanding of everyday communicative situations. In response to this need, a Pragmatic Skills Training Program with visual support has been designed for boys and girls aged between three and six years with Developmental Language Disorder. The aim of this work is to describe the structure, materials, and methodological foundations of the program, as well as its possible application in speech and language therapy and educational intervention contexts. The program is organized over twelve weeks, distributed across twenty-four individual sessions and structured into three blocks: explicit teaching through pictograms and visual supports, functional practice through *role-play* situations with real objects, and consolidation through narrative scenes designed with the support of artificial intelligence. The intervention focuses on

skills such as greeting, saying goodbye, asking questions, responding, rejecting, denying, making inferences, and maintaining conversational exchanges adjusted to the context. Overall, the program aims to offer a structured, visually accessible, and functionally oriented intervention to improve pragmatic skills in children with Developmental Language Disorder.

Keywords: developmental language disorder, pragmatics, early intervention, visual supports, artificial intelligence.

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (en adelante TDL) constituye una condición del neurodesarrollo caracterizada por dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje que interfieren en la comunicación cotidiana, la participación social y el aprendizaje escolar. El consenso CATALISE (Bishop et al., 2016, 2017) permitió revisar una terminología que durante décadas había resultado heterogénea, sustituyendo el término de Trastorno Específico del Lenguaje por una denominación más funcional y menos restrictiva. Esta precisión terminológica es relevante porque permite comprender que las dificultades no se limitan a componentes formales del lenguaje, como la morfosintaxis o el léxico, sino que pueden afectar también al discurso, a la comprensión contextual y al uso pragmático de la comunicación (Norbury et al., 2016).

La pragmática regula el uso funcional de los recursos comunicativos según el contexto, los interlocutores y los propósitos de la interacción. Incluye iniciar intercambios, responder de forma ajustada, mantener el tema, respetar turnos, realizar inferencias, reparar malentendidos, pedir aclaración, usar fórmulas sociales y adaptar el mensaje a distintas situaciones comunicativas (Adams et al., 2018; Monfort, 2004). En niños y niñas con TDL, estas habilidades pueden verse comprometidas por dificultades de comprensión, limitaciones expresivas o menor capacidad para integrar información lingüística y contextual. Su impacto no es únicamente comunicativo, sino también educativo y socioemocional, ya que la participación en el aula depende en gran medida de la interacción oral, la comprensión compartida y la relación con iguales y adultos (Auza y Peñaloza-Castillo, 2019; McGregor, 2020).

La etapa infantil comprendida entre los tres y los seis años representa un periodo especialmente sensible para el desarrollo pragmático. En este momento evolutivo, los niños pasan de intercambios familiares más previsibles a contextos educativos donde deben negociar turnos, comprender instrucciones colectivas, interpretar intenciones, solicitar ayuda y participar en juegos compartidos. En niños y niñas con TDL, estas exigencias pueden superar los recursos comunicativos disponibles y generar respuestas aparentemente conductuales cuyo origen sea lingüístico o pragmático. Por ello, la intervención temprana debe orientarse no solo al vocabulario o a la longitud media de enunciado, sino a la eficacia comunicativa en situaciones reales de interacción (Bahamonde-Godoy et al., 2021; Law et al., 2017).

La evidencia sobre intervención en TDL respalda la combinación de procedimientos explícitos y naturalistas. Las tareas descontextualizadas pueden mejorar ejecuciones concretas sin garantizar transferencia funcional, mientras que la interacción espontánea puede ser insuficiente si el niño no representa con claridad la conducta comunicativa objetivo. Los apoyos visuales,

el modelado, la reformulación, la expansión y el andamiaje adulto ayudan a hacer visible una habilidad pragmática abstracta y dependiente del contexto. Esta combinación es especialmente pertinente en etapa infantil, donde el aprendizaje se beneficia de estímulos concretos, repetición, predictibilidad y materiales manipulativos (Bahamonde-Godoy et al., 2021; Ebbels et al., 2019; Roberts y Kaiser, 2011).

Algunos programas de intervención pragmática (Pereira et al., 2019, 2021, 2022, 2024) han mostrado la relevancia de estructurar los objetivos, graduar los apoyos y favorecer la generalización de los aprendizajes a contextos comunicativos funcionales. El Programa de Entrenamiento en Habilidades Pragmáticas que se presenta en este capítulo surge de esa necesidad: diseñar una intervención estructurada, visual, progresiva y replicable para trabajar funciones comunicativas básicas en niños y niñas con TDL de tres a seis años. La propuesta se apoya en tres decisiones metodológicas: seleccionar habilidades pragmáticas observables y funcionales; secuenciar la intervención desde la enseñanza explícita hasta la generalización; e incorporar materiales visuales claros, homogéneos y evolutivamente adecuados, incluidos recursos generados con apoyo de inteligencia artificial bajo supervisión profesional (UNESCO, 2023).

Por lo anterior, en este capítulo se presenta el diseño, la estructura y la fundamentación metodológica del Programa de Entrenamiento en Habilidades Pragmáticas con apoyo visual para niños y niñas con TDL en etapa infantil. Este programa se ha elaborado tomando como referencia el Programa de Intervención en Competencias Pragmáticas de Pereira et al. (2019, 2021, 2022, 2024), incorporando adaptaciones orientadas a la población infantil hispanohablante, al uso sistemático de apoyos visuales y a la creación de materiales específicos mediante inteligencia artificial bajo supervisión profesional. Asimismo, se describen sus objetivos, la población destinataria, la organización temporal, los bloques de trabajo, los materiales, las estrategias de mediación adulta y el sistema de evaluación previsto. El programa se plantea para su posible implementación en contextos de intervención logopédica y educativa. No se presentan todavía resultados concluyentes de eficacia, sino una propuesta en desarrollo que permitirá analizar posteriormente su impacto sobre la iniciativa comunicativa, la adecuación de las respuestas, la comprensión inferencial y el mantenimiento de intercambios conversacionales.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La intervención pragmática en niños y niñas con TDL requiere un planteamiento que permita transformar habilidades comunicativas complejas en aprendizajes accesibles, funcionales y transferibles. A diferencia de otros componentes del lenguaje, la pragmática no puede analizarse únicamente desde la corrección formal de las emisiones, ya que depende de la adecuación al contexto, de la intención comunicativa, de la respuesta del interlocutor y de la capacidad del niño para ajustar su conducta verbal y no verbal a la situación comunicativa. Por ello, los programas dirigidos a esta dimensión deben contemplar tanto la enseñanza explícita de las reglas comunicativas como oportunidades de práctica en distintas situaciones progresivamente más naturales (Adams et al., 2012; Gerber et al., 2012).

La enseñanza explícita resulta especialmente pertinente en población infantil con TDL, puesto que algunas convenciones pragmáticas no siempre se adquieren de forma incidental a través de la exposición cotidiana. En el desarrollo típico, muchas habilidades conversacionales

y sociales se consolidan mediante la participación repetida en interacciones familiares, escolares y lúdicas. Sin embargo, en niños con TDL, esta exposición puede no ser suficiente cuando existen dificultades de comprensión verbal, limitaciones expresivas, menor memoria lingüística o dificultades para integrar claves contextuales. En estos casos, el aprendizaje pragmático requiere apoyos que hagan más visible la intención comunicativa, reduzcan la carga lingüística inicial y faciliten la identificación de la conducta esperada (Monfort, 2004; Pereira et al., 2021).

Desde esta perspectiva, los apoyos visuales constituyen un recurso especialmente útil, ya que permiten representar de forma estable situaciones comunicativas que, de otro modo, podrían resultar abstractas o excesivamente dependientes del lenguaje oral. Los pictogramas, las imágenes, las secuencias visuales y las láminas narrativas pueden favorecer la anticipación de la tarea, la comprensión del contexto, la evocación de respuestas y la revisión posterior de la conducta comunicativa. Además, contribuyen a aumentar la predictibilidad de la intervención y a reducir la variabilidad de los estímulos, aspectos relevantes cuando se trabaja con niños pequeños que necesitan una estructura clara para comprender qué se espera de ellos (Monfort, 2004; Roberts y Kaiser, 2011).

La literatura también señala la importancia de combinar procedimientos estructurados y naturalistas. Las tareas excesivamente descontextualizadas pueden facilitar la adquisición inicial de una respuesta, pero no garantizan su uso funcional en otros entornos. Por el contrario, la interacción espontánea puede resultar insuficiente si el niño no dispone previamente de una representación clara de la habilidad que debe emplear. Por ello, las intervenciones más ajustadas tienden a integrar modelado, reformulación, expansión, ayudas graduadas, práctica funcional y oportunidades de generalización, de modo que el aprendizaje avance desde situaciones altamente guiadas hacia contextos comunicativos con mayor variabilidad y demanda social (Ebbels et al., 2019; Law et al., 2017; Roberts y Kaiser, 2011).

La generalización constituye un eje fundamental en la intervención pragmática. Una habilidad comunicativa no puede considerarse adquirida si solo aparece ante un material concreto, una consigna específica o un único interlocutor. En el caso de los niños y niñas con TDL, esta cuestión adquiere especial relevancia, ya que las dificultades lingüísticas pueden limitar la transferencia de aprendizajes entre contextos. Por ello, resulta necesario diseñar intervenciones que contemplen diferentes situaciones comunicativas, variabilidad de materiales, participación del adulto y oportunidades para utilizar las habilidades entrenadas en escenarios próximos a la vida cotidiana. La intervención debe orientarse no solo a que el niño produzca una respuesta, sino a que comprenda cuándo, cómo y para qué utilizarla (Adams et al., 2018; Bahamonde-Godoy et al., 2021).

El papel del adulto es igualmente determinante en este tipo de intervención. La mediación adulta permite ajustar el nivel de ayuda, ofrecer modelos comunicativos, reformular producciones incompletas, ampliar respuestas y proporcionar retroalimentación inmediata. Estas estrategias resultan especialmente relevantes en edades tempranas, donde el aprendizaje comunicativo se produce en interacción y requiere una guía sensible al nivel de desarrollo del niño. El adulto no actúa únicamente como evaluador de la respuesta, sino como facilitador de la participación comunicativa, generando oportunidades para que el niño inicie, responda, mantenga turnos, repare malentendidos y ajuste su mensaje al contexto (Ebbels et al., 2019; Roberts y Kaiser, 2011).

En los últimos años, los programas de intervención en competencias pragmáticas han comenzado a ofrecer modelos más estructurados para abordar esta dimensión del lenguaje. Entre ellos, el Programa de Intervención en Competencias Pragmáticas ha aportado una referencia relevante para el diseño de propuestas dirigidas a población infantil con dificultades comunicativas, al integrar objetivos pragmáticos, materiales visuales, situaciones funcionales y criterios de intervención progresiva (Pereira et al., 2019, 2021, 2022, 2024). Este tipo de programas resulta especialmente valioso porque permite pasar de una intervención basada en orientaciones generales a una planificación más sistemática, observable y evaluable.

Asimismo, la incorporación de recursos digitales y herramientas de inteligencia artificial en el diseño de materiales abre nuevas posibilidades para la intervención logopédica, siempre que su uso esté mediado por criterios profesionales. La inteligencia artificial puede facilitar la creación de escenas visuales adaptadas a objetivos comunicativos concretos, con control sobre el número de personajes, la claridad de la acción, la expresión emocional, el contexto y la ausencia de distractores. No obstante, su empleo exige una supervisión rigurosa para garantizar que los materiales sean comprensibles, adecuados a la edad, culturalmente ajustados y libres de sesgos o ambigüedades. En este sentido, la tecnología debe entenderse como una herramienta de apoyo al diseño de materiales, no como un sustituto del juicio clínico ni de la toma de decisiones profesionales (UNESCO, 2021, 2023).

Lo que significa que una intervención pragmática en TDL debe apoyarse en una lógica funcional, visual, progresiva y evaluable. Funcional, porque el objetivo último es mejorar la participación comunicativa del niño en contextos reales; visual, porque los apoyos gráficos facilitan la comprensión de habilidades abstractas; progresiva, porque el aprendizaje debe avanzar desde situaciones estructuradas hacia escenarios más naturales; y evaluable, porque resulta necesario definir indicadores que permitan analizar la evolución del niño y la transferencia de los aprendizajes. Desde este marco, la intervención pragmática no se limita a enseñar respuestas aisladas, sino que busca favorecer una comunicación más ajustada, autónoma y eficaz en la vida cotidiana.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

3.1. Objetivos del programa

El Programa de Entrenamiento en Habilidades Pragmáticas (PEHP) tiene como objetivo general favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa funcional en niños y niñas de entre tres y seis años con TDL mediante una intervención estructurada, visual y progresiva centrada en el uso social del lenguaje. Este objetivo general se concreta en metas específicas que orientan tanto la selección de materiales como la evaluación posterior.

En primer lugar, el programa pretende incrementar la frecuencia de iniciativas comunicativas funcionales en situaciones guiadas y semiestructuradas. En segundo lugar, busca mejorar la adecuación de las respuestas comunicativas ante demandas del adulto o de un interlocutor simulado. En tercer lugar, se dirige a entrenar funciones pragmáticas básicas necesarias para la participación escolar y familiar, entre ellas saludo, despedida, pregunta, respuesta, rechazo, negación e inferencia. En cuarto lugar, pretende favorecer el mantenimiento de turnos con-

versacionales breves, aumentando progresivamente la reciprocidad y la continuidad temática. En quinto lugar, aspira a promover la generalización de las habilidades aprendidas mediante el paso de pictogramas aislados a escenas narrativas y situaciones de interacción con mayor variabilidad.

3.2. Metodología del PEHP

La metodología del PEHP combina enseñanza explícita, práctica funcional, apoyos visuales, materiales generados o adaptados digitalmente y mediación adulta, siguiendo una progresión desde situaciones altamente estructuradas hacia contextos comunicativos con mayor apertura y variabilidad. El programa se plantea principalmente para intervención individual, lo que permite ajustar el ritmo, el nivel de ayuda y la selección de materiales al perfil lingüístico y pragmático de cada niño y niña. No obstante, algunas actividades podrían adaptarse a pequeño grupo, especialmente aquellas relacionadas con situaciones de *role-play*, mantenimiento de turnos conversacionales, respuesta al interlocutor y participación en intercambios comunicativos breves, dado que este formato permite aproximar la intervención a situaciones sociales más naturales y favorecer la interacción entre iguales (Adams et al., 2018; Bishop et al., 2017).

3.2.1. Diseño del programa

El diseño de esta propuesta se configura como una intervención aplicada que puede implementarse en contextos logopédicos y educativos con población infantil con TDL. No se presentan todavía resultados concluyentes derivados de la aplicación completa, sino una estructura metodológica en desarrollo que orienta la puesta en práctica con criterios de control, replicabilidad y evaluación.

El enfoque de diseño es clínico-educativo. Es clínico porque se dirige a una población con necesidades logopédicas específicas vinculadas al TDL, y educativo porque las habilidades seleccionadas impactan en la participación en el aula, la interacción con iguales y la comprensión de situaciones sociales cotidianas. La propuesta mantiene una progresión desde alta estructuración hacia mayor apertura contextual, de modo que los niños y niñas puedan comprender primero la función, practicarla después en situaciones guiadas y aplicarla finalmente en escenas comunicativas más variables.

3.2.2. Participantes

La población destinataria está formada por niños y niñas de tres a seis años con diagnóstico de TDL y dificultades pragmáticas observables. El programa está especialmente indicado cuando existe baja iniciativa comunicativa, respuestas poco ajustadas al contexto, dificultad para formular preguntas, respuestas mínimas, problemas para rechazar o negar, escasa participación conversacional o dificultades inferenciales apoyadas en información visual, manifestaciones vinculadas al uso funcional del lenguaje y a la comunicación social en población infantil con dificultades del lenguaje (Adams et al., 2018; Monfort, 2004).

Entre los criterios de inclusión se proponen los siguientes: diagnóstico confirmado de TDL por parte de un profesional especializado; edad entre tres y seis años; escolarización en Educación Infantil; lengua materna castellana o exposición predominante al castellano; dificultades pragmáticas observables; disponibilidad familiar para participar en evaluación, intervención y

asesoramiento; y consentimiento informado de progenitores o tutores legales. Como criterios de exclusión se establecen el diagnóstico de otros trastornos del neurodesarrollo diferentes al TDL, la presencia de déficits sensoriales o motores graves que impidan la participación, el dominio insuficiente del castellano, la participación simultánea en otro programa específico de intervención pragmática, la imposibilidad de completar la evaluación inicial o final y la ausencia de consentimiento informado.

3.2.3. Organización temporal

El programa se organiza en doce semanas de intervención distribuidas en veinticuatro sesiones individuales. Se propone una frecuencia de dos sesiones semanales, con una duración aproximada de treinta a cuarenta y cinco minutos por sesión, según la edad, el nivel atencional y la tolerancia del niño. La estructura se divide en tres bloques progresivos de ocho sesiones: enseñanza explícita de funciones pragmáticas mediante pictogramas y modelado adulto; situaciones de *role-play* con objetos reales; y consolidación mediante láminas narrativas y análisis compartido de escenas comunicativas. La estructura detallada del programa puede analizarse en la Tabla 1.

Cada sesión mantiene una organización estable para favorecer la anticipación y la seguridad. Se inicia con el saludo y la recuperación de la habilidad trabajada previamente; después se presenta la habilidad objetivo o la situación comunicativa central; posteriormente se desarrollan tareas guiadas con apoyos graduados y oportunidades repetidas de respuesta; y, finalmente, se realiza un cierre con despedida, recapitulación visual y registro profesional.

Tabla 1. Estructura general del Programa de Entrenamiento en Habilidades Pragmáticas

Bloques	Sesiones	Objetivo	Materiales
Bloque 1	1-8	Comprensión explícita y asociación con apoyos visuales	Pictogramas y láminas de escenas reales
Bloque 2	9-16	Uso funcional en situaciones simuladas	Objetos reales de supermercado, consulta, peluquería y veterinaria, junto con pictogramas
Bloque 3	17-24	Consolidación y generalización	Láminas narrativas de dibujos con pictogramas y guías de preguntas

Nota. Elaboración propia

3.2.4. Materiales y uso de la inteligencia artificial

Los materiales del programa se agrupan en tres categorías. La primera incluye pictogramas y tarjetas visuales que representan las funciones comunicativas objetivo. La segunda incorpora objetos reales para situaciones de *role-play*, como alimentos de juguete, caja, material médico, peines, espejo, animales de juguete o utensilios de cuidado veterinario. La tercera está formada por láminas narrativas diseñadas con apoyo de inteligencia artificial y revisadas por el profesional. Estas láminas presentan personajes, acciones, emociones e intenciones para provocar preguntas, respuestas e inferencias.

El proceso de elaboración de las láminas mediante inteligencia artificial se ha realizado a partir de instrucciones concretas orientadas a controlar las variables relevantes de la escena.

Para ello, se han definido previamente el contexto comunicativo, el número de personajes, la acción principal, la emoción representada, el objeto o situación problemática y la habilidad pragmática que se pretendía provocar. Por ejemplo, se han diseñado escenas en las que un niño o niña entra en una peluquería y debe saludar, una persona recibe un objeto equivocado en una tienda y debe rechazarlo o corregirlo, un personaje observa a un animal enfermo y debe realizar una inferencia, o un niño necesita formular una pregunta para obtener información. Este procedimiento permite disponer de materiales ajustados a la situación comunicativa concreta, evitando depender únicamente de imágenes genéricas o poco adaptadas al objetivo terapéutico.

Todas las imágenes generadas han sido revisadas por expertos en intervención logopédica antes de su incorporación al programa. La revisión profesional se ha centrado en comprobar que la escena fuera clara, evolutivamente adecuada, libre de distractores excesivos, coherente con la habilidad pragmática trabajada y comprensible para niños y niñas de entre tres y seis años. Asimismo, se ha valorado que las expresiones emocionales fueran reconocibles, que la acción principal pudiera interpretarse sin ambigüedad y que la lámina permitiera formular preguntas graduadas en dificultad.

3.3. Desarrollo por bloques del programa

3.3.1. Bloque 1: enseñanza explícita con apoyo visual

El primer bloque constituye la fase de acceso y comprensión inicial. Su finalidad es que el niño o niña identifique cada función pragmática, comprenda cuándo se utiliza y empiece a producirla con apoyo. Cada sesión se centra en una habilidad o en una combinación reducida. El profesional presenta el pictograma, verbaliza la función, ofrece un modelo y provoca una respuesta. Si el niño o niña no responde, se ofrece un modelo directo; si responde de forma incompleta, se reformula; si responde adecuadamente, se refuerza y se repite en una escena similar.

La secuencia de ayudas se organiza de mayor a menor apoyo mediante modelado completo, modelado parcial, claves visuales y espera estructurada. Esta graduación permite distinguir si la ausencia de respuesta se relaciona con desconocimiento, dificultad de evocación, falta de comprensión contextual o baja iniciativa.

En este bloque, la prioridad no es la espontaneidad inmediata, sino la construcción de una representación clara de la función comunicativa. Por ello, inicialmente se aceptan respuestas limitadas o altamente guiadas. La autonomía se exige de manera progresiva hasta que el niño o niña comprenda cuándo usar saludos, despedidas, preguntas, respuestas, rechazos o negaciones. Estas distinciones constituyen la base de intercambios comunicativos más complejos.

3.3.2. Bloque 2: práctica funcional mediante role-play

El segundo bloque introduce situaciones de *role-play* con objetos reales. Esta fase aumenta la exigencia funcional porque el niño o niña responde dentro de una situación comunicativa simulada. En el supermercado puede pedir un producto, responder, rechazar un alimento o despedirse; en la consulta médica puede explicar qué ocurre a un muñeco o formular una petición; y en la clínica veterinaria puede describir el problema de un animal, preguntar qué necesita o negar una afirmación incorrecta.

El *role-play* permite introducir obstáculos comunicativos controlados: colocar un objeto fuera del alcance, entregar un elemento equivocado, formular una pregunta incompleta o simular falta de comprensión. Estas situaciones generan oportunidades de petición, aclaración, corrección o rechazo sin convertir la sesión en un interrogatorio.

Durante este bloque, el adulto mantiene un papel de mediación mediante modelado, reformulación, expansión, espera y refuerzo centrado en la eficacia comunicativa. Por ejemplo, si un niño dice "eso no" para rechazar un objeto, el adulto puede validar la función y ampliar: "No quiero ese, quiero el rojo".

3.3.3. Bloque 3: consolidación y generalización con láminas narrativas

El tercer bloque se orienta a consolidar las habilidades trabajadas y favorecer su transferencia a contextos menos predecibles. Se utilizan láminas narrativas con personajes, acciones, emociones, objetos e intenciones. A diferencia del primer bloque, aquí el niño debe interpretar la situación y seleccionar la conducta más adecuada. Por ejemplo, ante una lámina en la que un niño llega a una peluquería, puede trabajarse qué decir al entrar, qué preguntar, cómo rechazar un peinado o por qué el personaje parece preocupado.

La generalización se trabaja mediante preguntas abiertas, análisis compartido y retirada progresiva de ayudas. El adulto puede iniciar con preguntas cerradas o de elección y avanzar hacia demandas que requieran explicación. Estas preguntas permiten observar si el niño no solo produce una fórmula, sino si comprende la situación comunicativa.

3.4. Evaluación del programa

La evaluación del PEHP se llevará a cabo mediante un diseño pretest-postest, con el fin de valorar la evolución del niño o niña antes y después de la intervención. Esta evaluación combinará pruebas cuantitativas estandarizadas y técnicas cualitativas, como la observación sistemática, lo que permitirá obtener una visión amplia del perfil comunicativo, lingüístico, pragmático y socioemocional de los participantes.

Con la evaluación cuantitativa se delimitará el perfil lingüístico y comunicativo del niño antes del inicio del programa y tras finalizar las veinticuatro sesiones. Las pruebas que se emplearán serán el CELF-5 Preschool (Semel et al., 2014) para valorar la competencia lingüística general, el PPVT-III (Dunn et al., 2006) para analizar el vocabulario receptivo, el RFI (Monfort y Juárez, 1989) para valorar habilidades fonológicas y la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil (Merrell, 2003) para explorar competencias socioemocionales.

La evaluación cualitativa se centrará en valorar las habilidades pragmáticas observadas en situaciones comunicativas naturales. Se recogerá la información de manera sistemática sobre iniciativa comunicativa, adecuación de respuestas, uso funcional de saludos, despedidas, preguntas, respuestas y rechazos, comprensión de inferencias, mantenimiento de turnos y ajuste del mensaje al interlocutor y al contexto. Además, se incorporará la percepción de cambio de familias y docentes mediante cuestionarios diseñados *ad hoc* y entrevistas semiestructuradas, con el fin de valorar la posible generalización de los aprendizajes al hogar, el aula y otros espacios cotidianos (Roberts y Kaiser, 2011).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una de las principales aportaciones del programa es su organización progresiva en tres bloques de intervención. La enseñanza explícita mediante pictogramas permite que el niño y niña accedan inicialmente a la función comunicativa de forma clara y visual, mientras que el *role-play* introduce una práctica más funcional en situaciones simuladas próximas a la experiencia cotidiana. Finalmente, las láminas narrativas favorecen la consolidación y la interpretación de escenas comunicativas con mayor carga contextual. Esta progresión resulta coherente con la evidencia que defiende la combinación de procedimientos estructurados y naturalistas en la intervención del lenguaje, ya que las tareas excesivamente aisladas pueden facilitar respuestas concretas sin garantizar su generalización (Ebbels et al., 2019; Law et al., 2017). Asimismo, la utilización de situaciones funcionales y apoyos graduados se relaciona con propuestas previas de intervención pragmática que destacan la necesidad de planificar objetivos, materiales y criterios de progreso de forma sistemática (Pereira et al., 2019, 2021, 2022).

El uso de apoyos visuales constituye otro elemento relevante del programa. En niños y niñas con TDL, las dificultades de comprensión verbal, memoria lingüística o integración contextual pueden limitar la adquisición incidental de determinadas reglas comunicativas (Bishop et al., 2017; Norbury et al., 2016). Por ello, los pictogramas, las tarjetas visuales y las escenas narrativas permiten reducir la carga lingüística inicial, hacer más explícita la conducta esperada y ofrecer una referencia estable durante la intervención. Además, el uso de objetos reales en las situaciones de *role-play* contribuye a aproximar la tarea a contextos comunicativos cotidianos, favoreciendo que el niño no solo produzca una respuesta, sino que comprenda cuándo, cómo y con qué finalidad utilizarla (Roberts y Kaiser, 2011).

La incorporación de inteligencia artificial para el diseño de láminas narrativas representa una aportación novedosa, aunque debe entenderse como un recurso técnico subordinado al criterio profesional. En el PEHP, la inteligencia artificial se emplea para generar escenas visuales adaptadas a objetivos pragmáticos concretos, controlando variables como el contexto, el número de personajes, la acción principal, la emoción representada o la situación problemática. Sin embargo, la selección, revisión y adecuación final de estos materiales corresponde siempre al profesional, de acuerdo con las recomendaciones que insisten en un uso crítico, supervisado y ético de la inteligencia artificial en contextos educativos y de investigación (UNESCO, 2021, 2023). De este modo, la tecnología no sustituye la toma de decisiones clínica, sino que amplía las posibilidades de personalización y homogeneización de los materiales.

No obstante, el programa presenta algunas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, al tratarse de una propuesta en desarrollo, todavía no se dispone de resultados empíricos concluyentes sobre su eficacia. Por tanto, el valor del trabajo reside actualmente en la descripción de una estructura de intervención fundamentada, replicable y evaluable, pero no en la demostración de efectos clinicos ni educativos. En segundo lugar, la heterogeneidad del TDL obliga a prever adaptaciones individuales, ya que niños y niñas de la misma edad pueden presentar perfiles muy diferentes de comprensión, expresión, atención, juego simbólico e iniciativa comunicativa (Bishop et al., 2017; McGregor, 2020). En tercer lugar, será necesario comprobar la generalización de los aprendizajes a contextos naturales, puesto que una habilidad pragmáti-

ca no puede considerarse plenamente funcional si solo aparece ante un material concreto, una consigna específica o un único interlocutor.

En futuras fases se realizará un estudio piloto que permita analizar la viabilidad, aceptabilidad y eficacia inicial del PEHP. Esta evaluación deberá incluir medidas pretest-postest, registros de interacción natural, valoración de familias y docentes, y análisis de la fidelidad de implementación por parte de los profesionales. La fidelidad resulta especialmente relevante en intervenciones que dependen del uso de ayudas graduadas, modelado, reformulación, expansión y retirada progresiva de apoyos, ya que la forma en que el adulto media la interacción puede influir directamente en la respuesta del niño (Ebbels et al., 2019; Roberts y Kaiser, 2011). Asimismo, futuras investigaciones deberán valorar si los cambios observados se mantienen en el tiempo y si se transfieren al hogar, al aula y a la interacción con iguales.

Para concluir el capítulo, el PEHP constituye una propuesta aplicada para intervenir habilidades pragmáticas tempranas en niños y niñas con TDL desde una perspectiva estructurada, visual y funcional. Su principal aportación reside en organizar la intervención en una secuencia progresiva que combina enseñanza explícita, práctica mediante *role-play*, láminas narrativas, mediación adulta y evaluación sistemática de varios profesionales. Aunque todavía requiere una evaluación y validación rigurosa, el programa ofrece un marco de trabajo potencialmente útil para la práctica logopédica y educativa, especialmente en aquellos casos en los que las dificultades pragmáticas limitan la participación comunicativa del niño.

REFERENCIAS

Adams, C., Lockton, E., y Collins, A. (2018). Metapragmatic explicitation and social attribution in social communication disorder and developmental language disorder: A comparative study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 61*(3), 604-618. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-17-0026

Adams, C., Lockton, E., Collins, A., Freed, J., Gaile, J., Earl, G., McBean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A., y Law, J. (2012). The Social Communication Intervention Project: A randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders, 47*(3), 233-244. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00146.x

Auza, A., y Peñaloza Castillo, C. (2019). Factores individuales y familiares en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 40*(86), 41-66. https://doi.org/10.28928/ri/862019/atc2/auzaa/penalozacastilloc

Bahamonde-Godoy, C., Serrat-Sellabona, E., y Vilà-Suñé, M. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL): Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia, 11*, 21-38. https://doi.org/10.5209/rlog.71975

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., y CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS ONE, 11*(7), e0158753. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., y CATALISE-2 Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(10), 1068-1080. https://doi.org/10.1111/jcpp.12721

Dunn, L. M., Dunn, L. M., y Arribas, D. (2006). *PPVT-III Peabody. Test de vocabulario en imágenes*. TEA Ediciones.

Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., y Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders, 54*(1), 3-19. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387

Gerber, S., Brice, A., Capone, N., Fujiki, M., y Timler, G. (2012). Language use in social interactions of school-age children with language impairments: An evidence-based systematic review of treatment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 43*(2), 235-249. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0047)

Law, J., Dennis, J. A., y Charlton, J. J. V. (2017). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 2017*(1), CD012490. https://doi.org/10.1002/14651858.CD012490

McGregor, K. K. (2020). How we fail children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51*(4), 981-992. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003

Merrell, K. W. (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales, second edition: Spanish language version.* PRO-ED.

Monfort, M. (2004). Intervención en niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y la comunicación. *Revista de Neurología, 38*(Supl. 1), S85-S87.

Monfort, M., y Juárez, A. (1989). *Registro Fonológico Inducido*. CEPE.

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., y Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(11), 1247-1257. https://doi.org/10.1111/jcpp.12573

Pereira, T., Lousada, M., Ramalho, M., y Machado, B. (2019). *Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas - Versão Pré-Escolar* [Manual de aplicação]. Edição de Autor.

Pereira, T., Lousada, M., Ramalho, M., y Machado, B. (2021). Programa de Intervenção em Competências Pragmáticas: Desenvolvimento, validação de conteúdo e estudo piloto de aceitabilidade. *Revista Portuguesa de Terapia da Fala, 12*. https://doi.org/10.2181/rptf.2021.12.02

Pereira, T., Ramalho, A. M., Valente, A. R. S., Sá Couto, P. y Lousada, M. (2022). The effects of the Pragmatic Intervention Programme in children with autism spectrum disorder and developmental language disorder. *Brain Sciences, 12*(12), 1640. https://doi.org/10.3390/brainsci12121640

Pereira, T., Ramalho, A. M., Sá Couto, P., y Lousada, M. (2024). Exploring the effectiveness of the Pragmatic Intervention Programme in children with autism spectrum disorder and developmental language disorder: A non-randomised controlled trial. *Autism, 00*(0), 1-14. https://doi.org/10.1177/13623613241287017

Roberts, M. Y., y Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20*(3), 180-199. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0055)

Semel, E., Wiig, E. H., y Secord, W. A. (2014). *CELF-5 Preschool: Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Preschool.* Pearson.

UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers.* UNESCO.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research.* UNESCO.

Capítulo 12. Dinámicas de conflicto en educación física, recreo y entrenamientos: claves pedagógicas para la regulación emocional en edad escolar

Roberto Silva Piñeiro
https://orcid.org/0000-0002-0504-0656, Universidad de Vigo (España)

Óscar Romero Chouza
https://orcid.org/0000-0003-4730-1567, Universidad Europea (España)

Alberto Gil Galve
https://orcid.org/0009-0007-2887-6476, Universidad de Vigo (España)

Resumen: En el ámbito educativo los conflictos forman parte del día a día. La clase de Educación Física y el recreo, contextos donde el deporte adopta un protagonismo especial, son los espacios en los que más se producen. Este estudio analiza la utilidad de la actividad físico-deportiva escolar en diferentes contextos de práctica como metodología de resolución de conflictos en la infancia. Se emplearon tres instrumentos: la Escala GES para el registro de emociones, el índice de conflictividad (ICF) y la entrevista semiestructurada. La muestra quedó compuesta por 87 alumnos de 5.º y 6.º de Educación Primaria y cinco profesionales del ámbito educativo y deportivo. Los resultados muestran que las emociones positivas predominan en todos los contextos, mientras que el recreo concentra el mayor número de conflictos. La práctica deportiva extraescolar organizada muestra una conflictividad significativamente menor, asociada a la voluntariedad, las normas claras y la presencia de un mediador involucrado. Se concluye que el deporte no es educativo por sí mismo, sino que la calidad de la intervención pedagógica y el enfoque metodológico del docente o entrenador son los factores determinantes.

Palabras clave: conflictos motores, educación física, emociones, deporte educativo, recreo.

Abstract: In the educational field, conflicts are part of everyday life. Physical Education classes and recess, contexts where sport plays a leading role, are the spaces where they occur most frequently. This study analyzes the utility of school physical-sports activity in different practice contexts as a conflict resolution methodology in childhood. Three instruments were used: the GES Scale for emotion recording, the conflict index (ICF) and the semi-structured interview. The sample consisted of 87 students from 5th and 6th grade of Primary Education and five professionals from the educational and sports field. The results show that positive emotions predominate in all contexts, while recess concentrates the highest number of conflicts. Organized extracurricular sports practice shows significantly lower conflict levels, associated with voluntary participation, clear rules and the presence of an involved mediator. It is concluded that sport is not educational in itself, but that the quality of pedagogical intervention and the teacher or coach's methodological approach are the determining factors.

Keywords: motor conflicts, physical education, emotions, educational sport, recess.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad el deporte desempeña una labor fundamental en la vida de las personas, especialmente en la de los más jóvenes. Más allá de su dimensión física, la práctica deportiva se presenta como un elemento indispensable en la adquisición de aprendizajes a nivel social y cognitivo. La pandemia de COVID-19 puso de manifiesto la precariedad de los sistemas de apoyo a la salud mental: según datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022), cada año casi 46.000 niños y adolescentes de entre 10 y 19 años se quitan la vida, y el 19% de los jóvenes de 15 a 24 años declaran sentirse deprimidos o desmotivados (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Gallup, 2021).

La relación entre actividad física y salud mental está ampliamente documentada. La Organización Mundial de la Salud (2021) señala que la actividad física mejora la función cognitiva y los resultados académicos, y puede llegar a ser comparable a las terapias psicológicas y farmacéuticas en la reducción del riesgo de depresión. Recomienda al menos 60 minutos diarios de actividad física moderada-vigorosa para niños y adolescentes. Sin embargo, el cumplimiento de esta recomendación dista de ser la norma: la Organización Mundial de la Salud (2022) estima que más del 80% de los adolescentes en el mundo no alcanza los niveles de actividad física recomendados, una brecha que refuerza la necesidad de aprovechar al máximo los espacios de práctica físico-deportiva de los que sí disponen en el ámbito escolar.

El contexto escolar es fundamental en la formación emocional de los individuos. La Educación Física ofrece un marco idóneo para desarrollar la autorregulación emocional y mejorar las interacciones sociales, aspecto que recoge explícitamente el Decreto 155/2022 de ordenación del currículo de Educación Primaria en Galicia, que dedica uno de sus seis bloques a la "Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices". Sin embargo, la carga lectiva sigue siendo reducida y los docentes no siempre disponen de la formación suficiente para gestionar los conflictos que emergen durante las sesiones (Cho, 2020).

El concepto de conflicto admite lecturas positivas y negativas. Durante años predominó una connotación negativa, que lo entendía como un problema derivado de una riña o una agresión y que trastornaba el ritmo de enseñanza-aprendizaje y alteraba las relaciones interpersonales; sin embargo, la literatura más reciente ha ido reformulando esta mirada hacia un enfoque moderno y positivo, que asume el conflicto como algo natural e inevitable y que, bien gestionado, constituye una auténtica oportunidad de aprendizaje socioemocional y de mejora de la convivencia (Montaño, 2020). El presente estudio parte de esta segunda visión: los conflictos son una oportunidad pedagógica, siempre que el docente cuente con las herramientas metodológicas adecuadas para gestionarlos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Inteligencia emocional y resolución de conflictos

El estudio de la dimensión emocional del aprendizaje ha cobrado un protagonismo creciente en la última década. Las revisiones sistemáticas más recientes sitúan la inteligencia emocional —entendida como el conjunto de habilidades de autocontrol, empatía y gestión de emociones— como un factor determinante en la resolución de conflictos y en el bienestar del alumnado

dentro y fuera del aula de Educación Física (Rivas et al., 2025). El autocontrol emocional, trabajado mediante prácticas introyectivas en las propias sesiones de Educación Física (Cañabate et al., 2020), requiere, en primer lugar, identificar el propio estado de ánimo. La empatía, por su parte, se apoya en la capacidad de captar mensajes no verbales y tomar conciencia del estado emocional ajeno, una capacidad que comienza a desarrollarse en la infancia temprana y que está condicionada por la educación recibida en el entorno familiar y escolar.

La literatura reciente documenta una notable diversidad de estrategias empleadas por el alumnado para gestionar sus emociones durante la práctica físico-deportiva, desde el afrontamiento cognitivo y la evitación intencional del estímulo conflictivo hasta el diálogo, ya sea entre iguales o con la figura de autoridad (Rivas et al., 2025). Capllonch et al. (2018) señalan que las barreras para la resolución dialógica se localizan en tres niveles: el contexto social (alta competitividad y mensajes mediáticos que normalizan la violencia); el centro educativo (coexistencia de modelos preventivos sin coherencia ni rigor); y la clase de Educación Física (variables como la tipología de la actividad, la búsqueda de la victoria y el nivel de habilidad motriz).

2.2. Deporte educativo y valores

El deporte es ambivalente. Puede fomentar la superación personal, el trabajo en equipo y la tolerancia, pero también conducir a comportamientos antideportivos cuando el deseo de triunfo se convierte en la única meta. Los estudios sobre el razonamiento moral del alumnado ante la victoria y la derrota deportiva ilustran bien esta doble cara: unos mismos episodios de competición pueden derivar tanto en aprendizajes valóricos —relacionados con el respeto, la reflexión sobre la derrota o la socialización entre rivales— como en conductas antideportivas, en función del acompañamiento pedagógico que reciban (Mujica Johnson et al., 2018). Esta ambivalencia convierte la figura del docente o entrenador en un elemento central.

Para que el deporte sea realmente educativo es necesaria una metodología que anteponga el desarrollo integral de la persona al rendimiento. En este marco, la competitividad, rasgo inherente del deporte, puede ser un valor positivo (superación personal, respeto al adversario, asimilación de la derrota) o un contravalor negativo si no se gestiona adecuadamente (Mujica Johnson et al., 2018).

La investigación de Engels y Freund (2020) confirma que los juegos cooperativos incrementan el disfrute percibido en las clases de Educación Física, al aumentar el sentimiento de competencia y relación social. Asimismo, Li et al. (2022) demostraron que los efectos de la actividad física sobre las emociones positivas son mayores en mayores de 12 años y con prácticas de entre 30 y 60 minutos de duración.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio se orienta a responder las siguientes preguntas: 1) ¿Cuál es la utilidad de la práctica físico-deportiva escolar como metodología de resolución de conflictos?; 2) ¿Existen diferencias significativas entre los contextos escolares (Educación Física y recreo) y el contexto extraescolar (entrenamientos de fútbol) en cuanto a la vivencia emocional y la conflictividad?; 3) ¿Influye la actitud competitiva sobre el número y la intensidad de los conflictos en cada contexto?

4. MÉTODO

4.1. Muestra

El estudio contó con la participación de 92 sujetos. Por una parte, cinco profesionales: una docente de Educación Física y cuatro entrenadores de fútbol base. Por otra, 87 alumnos con una edad media de 10,54 años, de 5.º y 6.º de Educación Primaria de un colegio de Ourense (Galicia), divididos en dos grupos: a) escolar: 53 sujetos (34 niños y 19 niñas), y; b) extraescolar: 49 sujetos (23 niños y 26 niñas), practicantes de fútbol en la misma ciudad. Para continuar en el estudio se requirió una asistencia superior al 60% de las sesiones y la entrega de consentimiento informado, registrándose una mortalidad experimental de 15 sujetos.

4.2. Instrumentos

La Escala GES (Games and Emotion Scale), empleada y descrita recientemente en el ámbito universitario por Muñoz-Arroyave et al. (2020) y adaptada según las recomendaciones de Durán y Costes (2018), recoge ocho emociones en dos grupos: positivas (felicidad, amor y humor) y negativas (miedo, nerviosismo, ira, tristeza, rechazo y vergüenza). Cada alumno indicaba el nivel de intensidad percibido al finalizar la sesión en una escala Likert del 1 al 5.

El índice de conflictividad (ICF, De Ocáriz Granja et al., 2018) resulta de la suma de la intensidad de las conductas conflictivas de origen y sus correspondientes respuestas (puntuaciones del 1 al 3 en cada caso). Las conductas de origen se clasifican en: de pacto o cordiales (nivel 1), desajustadas (nivel 2) y perversas (nivel 3). Las respuestas se tipifican como: agresión verbal (nivel 1), agresión física (nivel 2) y agresión mixta o físico-verbal (nivel 3). El resultado determina el nivel de intensidad del conflicto: bajo (ICF 2-3), medio (ICF 4) o alto (ICF 5-6). El registro se apoyó en notas de campo con explicación general y consideraciones particulares de cada sesión.

La entrevista semiestructurada (Ibarra-Sáiz et al., 2023) se dirigió a los cinco profesionales participantes. Se organizó en tres bloques: características del grupo y tipos de conflictos; diferencias y similitudes metodológicas entre el centro escolar y el club deportivo; y valoración de la competición en edad escolar.

4.3. Procedimiento

Se dedicó una sesión de 30 minutos con cada grupo para presentar el estudio y definir, con un vocabulario adaptado a la edad, las emociones incluidas en la escala GES. La recogida de datos se realizó en un centro escolar y en dos clubes de fútbol. El investigador asumió un rol activo (docente/observador) durante las sesiones de Educación Física y el recreo; en las sesiones extraescolares adoptó un rol secundario como observador no participante. Las entrevistas se realizaron de forma presencial en los respectivos centros.

4.4. Intervención

En el entorno escolar, las sesiones de Educación Física se articularon en torno a una unidad didáctica de baloncesto con juegos de progresión hasta competiciones 5×5. Durante el recreo, el alumnado practicaba deportes colectivos (fútbol, baloncesto) y juegos de lanzamiento o perse-

cución. Las sesiones extraescolares consistieron en entrenamientos de fútbol de 90 minutos de cuatro equipos pertenecientes a dos clubes (uno femenino y uno masculino), con una estructura de tres partes: acondicionamiento físico y juego psicomotor; juegos sociomotores de cooperación o cooperación-oposición; y partido final.

5. RESULTADOS

Los valores medios de las emociones positivas percibidas superan con holgura el punto intermedio de la escala (3 sobre 5) en los tres contextos analizados, un dato que invita a matizar la imagen del recreo como terreno abonado casi en exclusiva para el conflicto. La felicidad es, en cualquier escenario, la emoción mejor puntuada: alcanza 4,32 puntos en los entrenamientos de fútbol, 4,01 en el recreo y 3,96 en las clases de Educación Física, con una diferencia entre los dos contextos escolares tan discreta —apenas cinco centésimas— que permite hablar de un poso de felicidad prácticamente uniforme al margen del lugar de práctica. El humor sigue un patrón semejante (3,85 en entrenamientos, 3,42 en Educación Física y 3,38 en el recreo), aunque con una ventaja algo más marcada del contexto extraescolar. Es la emoción amor, sin embargo, la que dibuja la brecha más nítida entre contextos: 3,78 de media en los entrenamientos frente a 2,91 en Educación Física y 2,94 en el recreo, una diferencia próxima a los 0,85 puntos que sugiere que el vínculo afectivo entre compañeros de equipo se construye de manera distinta —y más intensa— cuando la práctica es voluntaria y se sostiene en el tiempo, como sucede en un club deportivo.

El reverso de la moneda, las emociones negativas, se mueve en un terreno mucho más contenido: ninguna supera el valor 2 sobre 5 en ningún contexto, lo que confirma que la experiencia emocional global, tanto del alumnado como de los jóvenes futbolistas, es ante todo positiva. Aun así, el recreo concentra de forma sistemática los valores más altos en casi todas las emociones negativas. La ira ofrece el contraste más elocuente: 1,88 de media en el recreo frente a un discreto 1,22 en los entrenamientos, con Educación Física en una posición intermedia (1,54). Un patrón similar, aunque de menor intensidad, se repite en el miedo (1,41 en el recreo, 1,25 en Educación Física y 1,12 en entrenamientos), el rechazo (1,44, 1,22 y 1,08, respectivamente) y la tristeza (1,38, 1,19 y 1,05). La única excepción a esta tendencia es la vergüenza, que se comporta de manera inversa al resto de emociones negativas: entrenamientos (1,45) y recreo (1,48) presentan valores muy próximos entre sí y ambos por encima de Educación Física (1,31), como si la exposición ante el grupo —ya sea en el vestuario del club o en el patio del colegio— pesara más en esta emoción que la simple ausencia de supervisión docente.

El contraste entre contextos se vuelve mucho más contundente cuando se atiende al número absoluto de conflictos observados. A lo largo de cinco sesiones de observación en cada entorno, el recreo acumuló 50 conflictos, las clases de Educación Física 29 y los entrenamientos de fútbol apenas 3: por cada conflicto registrado en un entrenamiento federado se produjeron entre nueve y diecisiete en el contexto escolar. Al desagregar por curso los 79 episodios registrados en el centro educativo, el patrón se mantiene con matices: en 5.º de Primaria se contabilizaron 18 conflictos durante el recreo y 10 en Educación Física (28 en total), mientras que en 6.º la cifra asciende a 32 y 19, respectivamente (51 en total). El repunte de la conflictividad entre 5.º y 6.º, presente en ambos contextos escolares, podría estar relacionado con una mayor autonomía

y con dinámicas de grupo más consolidadas —pero también más competitivas— propias de los últimos cursos de Primaria.

La buena noticia es que la inmensa mayoría de estos episodios resultó de baja intensidad: el índice de conflictividad fue bajo en el 82% de los casos (N = 82), medio en el 14% y alto en solo el 4%, y la totalidad de los conflictos de intensidad media y alta se concentró en el contexto escolar, sin un solo caso grave registrado en los entrenamientos. Al analizar el origen de estos conflictos, predominan con claridad las conductas desajustadas (62%) sobre las de pacto (27%) y las perversas (11%), estas últimas exclusivas del recreo. La respuesta ante el conflicto sigue un patrón igualmente esperanzador: el 88% se resolvió mediante agresión meramente verbal, mientras que las agresiones físicas y mixtas —que suman el 12% restante— volvieron a producirse exclusivamente en el ámbito escolar.

La actitud competitiva percibida completa el cuadro y ayuda a entender buena parte de lo anterior. En una escala de 0 a 10, los entrenamientos de fútbol registran el valor más bajo (2,85), muy alejado de los 5,03 de Educación Física y los 5,07 del recreo. Esta última cifra, sin embargo, esconde una realidad más compleja: cuando se aísla únicamente al alumnado que participa en partidos espontáneos de fútbol o baloncesto durante ese tiempo de ocio, la actitud competitiva percibida se dispara hasta 9,75 sobre 10, un valor que roza el máximo de la escala y que coincide, no por casualidad, con el espacio y el momento en que se concentran los conflictos de mayor intensidad y las conductas de origen más perversas. El contraste resulta revelador: el fútbol federado —sometido a reglas explícitas, con un entrenador presente y objetivos compartidos— genera menos fricción que el mismo deporte practicado de manera espontánea y sin mediación adulta en el patio del colegio.

Los resultados cualitativos complementan los datos anteriores. Los cuatro entrenadores negaron que sus grupos fueran especialmente conflictivos. Los factores señalados como causa de conflictos en el contexto escolar fueron la falta de reglamento claro, la ausencia de un mediador involucrado y, en el ámbito familiar, la carencia de valores y normas. En relación al recreo, todos los profesionales coincidieron en que la falta de estructura y de una figura arbitral son elementos clave. También subrayaron la tendencia al juego no colectivo y a las trampas como conductas características de ese espacio. La docente y los entrenadores señalaron la voluntariedad y el carácter lúdico como elementos diferenciadores positivos del entorno extraescolar. Respecto a la competición, los profesionales coincidieron en que el enfoque importa más que la presencia o ausencia de ella: aprender a ganar y a perder tiene un valor pedagógico indudable, pero exige una gestión explícita desde edades tempranas.

6. DISCUSIÓN

Las emociones positivas obtuvieron los valores más elevados en todos los contextos, en consonancia con Cabeza y De Audicana (2020), que afirman que la práctica físico-deportiva suscita emociones positivas. Los entrenamientos presentaron las puntuaciones más altas, especialmente en humor y amor, lo que sugiere un ambiente relacional más distendido. Resulta llamativo que, a pesar de la elevada conflictividad del recreo, la emoción de amor obtenga allí una intensidad similar a la de las sesiones de Educación Física. Esto podría indicar que la experiencia emocional en el juego libre está condicionada por el grupo de iguales más que por el contexto de práctica.

La emoción de ira presenta el valor más elevado en el recreo (1,88), lo cual guarda relación directa con el mayor nivel de conflictividad de ese contexto. Molina et al. (2021) vinculan la presencia de competición con un mayor número de situaciones conflictivas, hallazgo que concuerda con los datos de actitud competitiva obtenidos. Además, no gestionar adecuadamente el estado de ira puede intensificar progresivamente el nivel de enfado (Rivas et al., 2025), lo que explica por qué los individuos involucrados en un conflicto tienen mayor probabilidad de volver a estarlo durante la misma sesión. En esta línea, la literatura reciente sobre juego y regulación emocional infantil subraya que las emociones intensas y mal reguladas —entre ellas la ira— pueden actuar como catalizador de conductas de mayor riesgo y de nuevos episodios de fricción entre iguales (Sandseter et al., 2023).

La conflictividad fue notablemente mayor en el contexto escolar (conflictos en el 76% de las observaciones) que en el extraescolar (20%). El recreo concentró el 63% de los conflictos totales. Estos resultados son coherentes con los hallazgos de De Ocáriz et al. (2018) respecto al papel de la ausencia de mediación, aunque nuestros datos muestran un perfil de conductas de origen y respuesta de menor intensidad: mientras en su estudio las conductas perversas representaron el 46,9% y las agresiones mixtas el 41,6%, en el presente trabajo los porcentajes fueron del 11% y el 12% respectivamente. Esto sugiere que el problema de los grupos observados radica en el volumen de conflictos, no en su gravedad.

La distinción de género es coherente con De Ocáriz et al. (2018): los niños originaron el 77,21% de los conflictos y protagonizaron el 78,48% de las conductas de respuesta, frente al 17,73% y 16,46% de las niñas respectivamente. Las diferencias observadas entre el equipo femenino y masculino en los entrenamientos (mayor compañerismo y menor contacto físico agresivo en el primero) apuntan hacia variables actitudinales y relacionales que merecen ser exploradas en estudios futuros.

En contraposición a De Ocáriz et al. (2018), que afirman que los juegos de oposición sin competición generan más situaciones conflictivas (porque los roles ganador-perdedor no están claros), nuestros datos sugieren que la competición no gestionada es un factor amplificador de conflictos. Una posible explicación radica en la diferencia entre una competición con mediación pedagógica (Educación Física) y una competición sin mediación real (recreo), donde el nivel de actitud competitiva alcanza valores de 9,75 sobre 10 en los partidos de fútbol y baloncesto.

Park (2018) señala que los docentes de Educación Física tienden a excluir actividades con riesgo de conflicto por miedo a litigios, lo que reduce las oportunidades de aprendizaje socioemocional. Este fenómeno podría relacionarse con la percepción de pasividad docente durante el recreo detectada en las entrevistas: la falta de un mediador realmente involucrado no es solo una carencia de recursos humanos, sino también una decisión pedagógica que merece ser revisada.

7. CONCLUSIONES

La práctica deportiva escolar, especialmente durante el recreo, está atravesada por conflictos y conductas antideportivas que limitan su potencial educativo. Las emociones negativas como la frustración y la ira dominan estos episodios y tienden a prolongarse más allá del momento de su aparición. Los niños y niñas de entre 9 y 12 años presentan dificultades evidentes para regular sus emociones y para resolver conflictos de forma autónoma, sin la mediación de un adulto.

En contraste, el deporte extraescolar organizado muestra una conflictividad significativamente menor. La voluntariedad de la participación, la existencia de normas claras y la presencia de un entrenador involucrado explican esta diferencia. En ese entorno, el sentimiento de pertenencia al grupo actúa como regulador social eficaz.

La competición no es en sí misma causa de conflictos, pero su gestión inadecuada puede convertirla en el origen de los mismos. Los niños y niñas deben aprender a convivir con la victoria y la derrota desde edades tempranas; sin embargo, este aprendizaje requiere una intervención pedagógica explícita y sostenida, que va más allá del simple arbitraje.

En definitiva, el deporte no es educativo por sí mismo. La calidad de la intervención pedagógica, la claridad del marco normativo y el grado de implicación del docente o entrenador son los factores que determinan si la práctica físico-deportiva se convierte en una herramienta efectiva para el desarrollo emocional y la resolución de conflictos en la infancia.

REFERENCIAS

Cabeza, M. D. A., y De Audicana, C. G. (2020). La vivencia emocional en los estudiantes de educación primaria en educación física. *Journal of Sport and Health Research, 12*(1), 15–24. https://bit.ly/3WxNOIU

Cañabate, D., Santos, M., Rodríguez, D., Serra, T., y Colomer, J. (2020). Emotional self-regulation through introjective practices in physical education. *Education Sciences, 10*(8), 208. https://doi.org/10.3390/educsci10080208

Capllonch Bujosa, M., Figueras, S., y Castro, M. (2018). Estrategias para la resolución de conflictos en educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, *133*, 50–67. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.04

Cho, O. (2020). Impact of physical education on changes in students' emotional competence: A meta-analysis. *International Journal of Sports Medicine, 41*(14), 985–993. https://doi.org/10.1055/a-1192-5812

Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 183, de 26 de septiembre de 2022.

De Ocáriz, U. S., Burgués, P. L., March-Janés, J., y Bardavio, J. S. (2018). Transformar conflictos motores mediante los juegos cooperativos en educación primaria. *Universitas Psychologica, 17*(5), 1–13. https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-5.tcmj

Durán, C., y Costes, A. (2018). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 18*(70), 227–245. https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.70.003

Engels, E. S., y Freund, P. A. (2020). Effects of cooperative games on enjoyment in physical education. *PLOS ONE, 15*(12), e0243608. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243608

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Estado mundial de la infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. https://uni.cf/43hPN6J

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, y Gallup. (2021). *The changing childhood project: A multigenerational, international survey on 21st-century childhood*. UNICEF Innocenti. https://acortar.link/nPjTq8

Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., y Rodríguez Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa, 41*(2), 501–522. https://doi.org/10.6018/rie.546401

Li, J., Huang, Z., Si, W., y Shao, T. (2022). The effects of physical activity on positive emotions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(21), 14185. https://doi.org/10.3390/ijerph192114185

Molina Andreu, J., Alonso Roque, J. I., Argudo Iturriaga, F. M., y Calvo García, L. (2021). Vivencia emocional en juegos motores de cooperación-oposición en alumnado de secundaria. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, *72*, 23–28.

Montaño Timana, E. A. (2020). El conflicto escolar: Una oportunidad para construir relaciones de convivencia con estudiantes de básica primaria. *Revista Scientific, 5*(16), 62–81. https://www.redalyc.org/journal/5636/563662985003/html/

Mujica Johnson, F. N., Orellana Arduiz, N. del C., y Toro Santibáñez, G. A. (2018). Fair play en la derrota deportiva: El razonamiento moral de estudiantes entre 16 y 17 años. *Educación Física y Ciencia, 20*(3), e058. https://doi.org/10.24215/23142561e058

Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damian, S., y Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos*, *38*, 166–172. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76556

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Directrices de la OMS sobre actividad física y comportamientos sedentarios*. https://bit.ly/3MtsdfP

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe sobre la situación mundial de la actividad física 2022: Resumen ejecutivo*. https://bit.ly/3MwbJDJ

Park, Y. (2018). How do specialist teachers practice safety lessons? Exploring the aspects of physical education safety lessons in elementary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*, 457–461. https://doi.org/10.26822/iejee.2018438136

Rivas, J., Álvarez, J. J., y Sandoval-Obando, E. (2025). La inteligencia emocional en la educación física de primaria y secundaria: Una revisión sistemática. *Retos,* 62, 850–861. https://doi.org/10.47197/retos.v62.108231

Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., y Kennair, L. E. O. (2023). Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: An evolutionary approach. *International Journal of Play, 12*(1), 127–139. https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152531

Chapter 13. Teaching work climate and teachers' job satisfaction: measuring colleagues' supportive and thwarting behaviors

Ludovico Vespasiani
https://orcid.org/0009-0002-1003-5680, University of Salerno (Italy)

Sara Germani
https://orcid.org/0000-0001-7110-8412, Link Campus University of Rome (Italy)

Abstract: Teachers' occupational well-being is a priority for teaching quality, teacher retention, and students' educational outcomes. Within this perspective, supportive relationships among colleagues represent an important job resource. However, limited attention has been devoted to assessing the specific interpersonal behaviors among colleagues in teaching work environments. Grounded in Self-Determination Theory, the present study aimed to develop and provide initial psychometric evidence for the Teaching Work Climate Scale, designed to assess teachers' perceptions of supportive and thwarting behaviors enacted by colleagues. A cross-sectional study was conducted with 413 Italian secondary school teachers. Factor analyses supported a two-factor structure (Supportive Work Climate and Thwarting Work Climate) with satisfactory internal consistency. As expected, supportive work climate was positively associated with teachers' job satisfaction, whereas thwarting the work climate was negatively associated with job satisfaction. Findings highlight the importance of supporting teachers' professional development by fostering collaborative and psychologically supportive work environments that promote occupational well-being and job satisfaction.

Keywords: teaching work climate, self-determination theory, occupational well-being, job satisfaction, supportive and thwarting behaviors.

1. INTRODUCTION

Over the last few decades, teachers' work-related well-being has become a central priority within European and national educational policy agendas (European Commission, EACEA & Eurydice 2021; OECD, 2025). The Council of the European Union (2020) identifies teachers' well-being as a key factor in ensuring the quality and effectiveness of education, highlighting its association with teachers' job satisfaction, enthusiasm for teaching, the attractiveness of the profession, teacher retention, as well as students' motivation and positive learning outcomes. This perspective reflects the growing recognition that teaching and learning quality depends not only on teachers' professional competencies and instructional practices but also on the environment in which they work. When the work environment provides teachers with the resources and support needed to cope with the demands and challenges of their profession, they are more likely to teach effectively, experience greater job satisfaction, and remain in the profession (European Commission, EACEA & Eurydice 2021; OECD, 2025). Consequently, increasing atten-

tion has been devoted to understanding how teachers' perceptions of their working conditions and the quality of professional relationships within schools shape their work-related well-being (e.g., Eryilmaz et al., 2025; Hascher & Waber, 2021; Nwoko et al., 2023; Zhou et al., 2024).

From a theoretical perspective, teachers' work-related well-being is commonly conceptualized through the construct of occupational well-being (Van Horn et al., 2004). Building on this perspective, Viac and Fraser (2020) define teachers' occupational well-being as "teachers' responses to the cognitive, emotional, health and social conditions pertaining to their work and their profession" (p. 18). The authors identified four interrelated dimensions of teachers' occupational well-being: physical and mental well-being, cognitive well-being, subjective well-being, and social well-being. Together, these dimensions provide a comprehensive framework for understanding how teachers experience their profession and respond to the opportunities and challenges encountered in their daily work. According to Viac and Fraser (2020), teachers' occupational well-being is strongly influenced by the conditions under which teaching takes place. These conditions operate at both the system level—through educational policies, career structures, resource allocation, and professional standards—and the school level, where teachers' daily professional experiences are shaped by the quality of their work environment. In particular, drawing on the Job Demands–Resources model (Bakker & Demerouti, 2007), the authors argue that teachers' occupational well-being depends on the balance between job demands, such as workload, bureaucratic responsibilities, emotional and evaluative pressures, and job resources, including work autonomy, training and professional opportunities, feedback and appraisal, and social support (Viac & Fraser, 2020). Whereas excessive job demands may increase stress, emotional exhaustion, and the risk of burnout, adequate job resources foster teachers' autonomous motivation, work engagement, job satisfaction, and overall occupational well-being (Nwoko et al., 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Viac & Fraser, 2020; Zhou et al., 2024).

Within this framework, social support has been identified as a major job resource that may originate from different members of the school community, including school leaders, management teams, colleagues, and the wider school administration (Viac & Fraser, 2020). Previous research has consistently shown that social support is positively associated with teachers' occupational well-being and job satisfaction, while being negatively associated with negative work-related outcomes, such as burnout and disaffection (e.g., Collie & Martin, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2018). Hascher and Waber (2021) in their systematic review further confirmed that positive interpersonal relationships within schools represent one of the most consistent correlates of teachers' well-being. Supportive relationships with school leaders, colleagues, and students were found to play complementary roles in sustaining teachers' professional functioning. While school leaders contribute to creating supportive working environments, colleagues help one another cope with professional demands through collaboration, reciprocal support, stress buffering, and emotion regulation, whereas positive relationships with students provide meaning and purpose to teachers' professional work (Hascher & Waber, 2021). Reflecting the growing importance of collegial relationships, the most recent Teaching and Learning International Survey (TALIS) reports that "teaching is becoming more team oriented" (OECD, 2025, p. 207). Compared with previous survey cycles, teachers report spending increasing amounts of time participating in teamwork, collaborative professional learning,

and professional dialogue with colleagues. These collaborative practices range from relatively simple forms of exchange and coordination—such as sharing teaching materials, discussing students' learning progress, or establishing common assessment standards—to more structured forms of professional collaboration, including team teaching, classroom observations followed by reciprocal feedback, and joint instructional planning. When sustained over time, grounded in shared goals and values, and characterized by active participation, these collaborative practices foster collective professional learning and contribute to improving teaching and learning (OECD, 2025). Moreover, teachers who engage more frequently in collaborative activities tend to report higher levels of job satisfaction together with greater fulfilment of their instructional goals (OECD, 2025). These findings suggest that supportive collegial relationships and effective collaboration have become important resources within teachers' work environments and everyday professional experience.

However, collaborative practices are not inherently supportive. Rather, the extent to which collaboration becomes a beneficial professional resource depends on the quality of the interpersonal interactions through which it takes place. Daily interactions among colleagues may foster teachers' professional functioning by providing encouragement, constructive feedback, mutual trust, professional recognition, and opportunities for reciprocal learning. Conversely, they may also be characterized by criticism, interpersonal pressure, excessive comparison, or controlling behaviors that undermine teachers' motivation and well-being (Baard et al., 2004; Pelletier et al., 2002; Vermote et al., 2023). Understanding the specific interpersonal behaviors that characterize these collaborative interactions is therefore essential for identifying the work environments in which teachers are most likely to thrive.

1.1. Teaching work environment according to self-determination theory

Self-Determination Theory (SDT; Ryan & Deci, 2017) has become one of the most influential theoretical frameworks for understanding motivation, well-being, and optimal functioning across educational and workplace settings (Deci et al., 2017; Hagger & McAnally Star, 2026). Rather than viewing motivation as solely an individual characteristic, SDT proposes that it emerges from the continuous interaction between individuals and their social environment. Consequently, the quality of teachers' professional functioning depends not only on their personal characteristics but also on the extent to which their work environment provides the psychological conditions necessary for optimal functioning (Hagger & McAnally Star, 2026; Ryan & Deci, 2017).

SDT identifies three universal psychological needs—autonomy, competence, and relatedness—as essential psychological nutrients for growth, motivation, and well-being (Ryan & Deci, 2017). Within the teaching profession, these needs acquire specific meanings. Teachers experience autonomy when they can make meaningful instructional decisions and exercise professional discretion in their teaching practices. Competence refers to teachers' perceptions of being effective in promoting students' learning and successfully managing the complex challenges of classroom life. Finally, relatedness concerns teachers' experience of supportive, trusting, and meaningful relationships with students, colleagues, school leaders, and the wider school community. Satisfaction of these needs has consistently been associated with higher levels of

autonomous motivation, greater occupational well-being, stronger professional engagement, and higher job satisfaction, ultimately promoting more adaptive teaching practices and better educational outcomes (e.g., Vermote et al., 2023). A central assumption of SDT is that the satisfaction and frustration of basic psychological needs are profoundly shaped by the social context. Work environments, therefore, actively influence teachers' motivation by supporting or thwarting these needs. Accordingly, SDT distinguishes between need-supportive and need-thwarting work environments. Need-supportive environments are characterized by interpersonal behaviors that acknowledge individuals' perspectives, encourage initiative, provide meaningful rationales, offer constructive feedback, communicate trust, and foster mutual respect and collaboration. In contrast, need-thwarting environments involve behaviors that pressure, control, criticize, exclude, or devalue individuals, thereby actively undermining the satisfaction of their basic psychological needs (Hagger & McAnally Star, 2026; Ryan & Deci, 2017).

Within occupational settings, SDT has increasingly been integrated with the Job Demands–Resources model (e.g., Jansen in de Wal et al., 2020) to explain how workplace characteristics influence employees' functioning. According to this perspective, job resources promote the satisfaction of basic psychological needs, which, in turn, fosters autonomous motivation and positive work-related outcomes. Conversely, excessive job demands and psychologically controlling environments undermine need satisfaction, increasing the risk of maladaptive outcomes. Recent evidence from secondary school teachers supports this theoretical integration, showing that the positive effects of job resources operate largely through the satisfaction of teachers' basic psychological needs (Jansen in de Wal et al., 2020). In particular, collegial support has emerged as one of the most relevant job resources, contributing not only to teachers' professional learning but also to their motivation and engagement through its influence on relatedness, competence, and autonomy.

Taken together, the Job Demands–Resources model and Self-Determination Theory converge in highlighting the central role of collegial relationships as a key resource within teachers' work environments. While the Job Demands–Resources model emphasizes collegial support as a job resource that promotes occupational well-being, SDT provides a theoretical framework for understanding how colleagues contribute to these outcomes through specific interpersonal behaviors that support or thwart teachers' basic psychological needs. Building on this perspective, the present study conceptualizes teaching work climate as the set of supportive and thwarting interpersonal behaviors enacted by colleagues that shape teachers' everyday work environment by fostering or frustrating their basic psychological needs.

2. THE PRESENT STUDY

Despite the growing recognition of the importance of social support for teachers' occupational well-being (e.g., Nwoko et al., 2023; Viac & Fraser, 2020), relatively little attention has been devoted to assessing teachers' perceptions of supportive and thwarting behaviors enacted by colleagues within teaching work environment. Although SDT-based instruments have been developed to assess supportive and controlling interpersonal experiences in educational and workplace contexts (e.g., Baard et al., 2004; Pelletier et al., 2002), to the best of our knowledge no SDT-based measure has been specifically designed to assess teachers' perceptions of both

supportive and thwarting collegial behaviors within teaching work environment. This limitation is particularly evident in the Italian educational context.

To address this gap, the present study adopted a cross-sectional design and had two main objectives. The first objective was to develop and provide initial psychometric evidence for an Italian SDT-based measure of teaching work climate. The second objective was to examine the associations between teachers' perceptions of supportive and thwarting teaching work climate and job satisfaction, a key indicator of occupational well-being (Eryilmaz et al., 2025; Viac & Fraser, 2020; Zhou et al., 2024). Based on Self-Determination Theory and previous research on teachers' occupational well-being (e.g., Nwoko et al., 2023; Vermote et al., 2023), perceptions of a supportive work climate were expected to be positively associated with job satisfaction, whereas perceptions of a thwarting work climate were expected to be negatively associated with job satisfaction.

2.1. Teaching Work Environment according to Self-Determination Theory

The study involved a convenience sample of 413 Italian secondary school teachers working in different geographical areas of Italy (Central Italy = 36.1%, Northern Italy = 34.6%, Southern Italy and Islands = 29.3%). Participants were invited to complete an online questionnaire. Prior to participation, all respondents were informed about the aims of the study and provided their informed consent. The study was conducted in accordance with the ethical principles of the Declaration of Helsinki.

The sample was relatively heterogeneous with respect to the educational level taught: 54.2% of participants taught in lower secondary schools (Grades 6–8), whereas 45.8% taught in upper secondary schools (Grades 9–13). Additional demographic and professional characteristics of the participants are summarized in Table 1.

Table 1. Demographic and professional characteristics.

Demographic characteristics	%
Gender	
Female	72.4
Male	27.4
Prefer not to say	0.2
Age	
≤ 30 years	11.6
From 31 to 40	29.1
From 41 to 50	29.3
From 51 to 60	23.7
≥ 61 years	6.3
Professional Information	%
Teaching role	

Demographic characteristics	%
Subject teacher	85.0
Special education teacher	15.0
Years of experiences	
≤ 5	39.7
From 6 to 10	26.2
From 11 to 20	21.5
> 20	12.6
School level	
Lower secondary school	54.2
Upper secondary school	45.8

2.2. Measures

After completing the demographic and professional information section, participants responded to the following instruments assessing the study variables.

Teaching Work Climate Scale (TWCS): the scale was developed for the purposes of the present study to assess teachers' perceptions of supportive and thwarting interpersonal behaviors enacted by colleagues within the work environment. Grounded in SDT(Ryan & Deci, 2017), the TWCS was designed to assess two complementary dimensions of the teaching work environment that are theoretically relevant for teachers' occupational well-being: supportive work climate and thwarting work climate. The scale consists of 12 items developed deductively from the theoretical assumptions of Self-Determination Theory and informed by the content and theoretical framework of established SDT-based measures, including the Work Climate Questionnaire (Baard et al., 2004), the Learning Climate Questionnaire (Black & Deci, 2000), and the Constraints at Work Scale (Pelletier et al., 2002). Specifically, supportive items were generated to represent interpersonal behaviors expected to foster teachers' basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness, whereas thwarting items represented behaviors expected to frustrate these needs. Accordingly, behaviors such as respecting teachers' instructional perspectives, communicating trust in their professional abilities, listening attentively, showing understanding, and providing responsive and constructive feedback were conceptualized as need-supportive. In contrast, behaviors characterized by pressure, attempts to influence teachers' professional decisions, criticism, interruptions, social exclusion, and other controlling interpersonal interactions were conceptualized as need-thwarting. The items were specifically formulated to reflect the everyday interpersonal interactions that teachers experience with colleagues within their professional work environment. Thus, rather than assessing the frequency of collaborative activities themselves, the scale captures the interpersonal quality of these professional interactions. An example of a supportive item is "They show respect for my way of

teaching", whereas an example of a thwarting item is "They try to make me change the way I teach". Participants responded using a 5-point Likert scale ranging from 1 (Never) to 5 (Very often). Higher scores indicate stronger perceptions of supportive and thwarting behaviors enacted by colleagues.

Job satisfaction: teachers' job satisfaction was assessed using the Italian version of four items from the teacher questionnaire developed for TIMSS 2015 (Mullis & Martin, 2014). An example item is: "I am satisfied with my work as a teacher in this school". The items capture teachers' overall evaluation of their work experience within their current school, considering job satisfaction as an evaluative judgment about one's job. Responses were provided on a 5-point Likert scale ranging from 1 (Not at all) to 5 (Completely), with higher scores indicating greater job satisfaction.

2.3. Data Analysis

Before the main analyses, preliminary descriptive analyses were conducted to examine the distributional properties of the variables. Although the Shapiro–Wilk test was statistically significant ($p < .05$), likely reflecting the sensitivity of the test to large sample sizes, all skewness and kurtosis values were within commonly accepted thresholds (±2 and ±3, respectively), supporting the assumption of univariate normality.

To address the first study objective, namely providing initial psychometric evidence for the TWCS, the dimensionality of the instrument was examined through a combination of exploratory and confirmatory factor analyses. Given the relatively large sample size in relation to the number of items, and in line with recommendations emphasizing the importance of participant-to-item ratios in exploratory factor analysis (e.g., Costello & Osborne, 2005), the sample was randomly split, using a split-half procedure, into two approximately equal and independent subsamples. The first subsample was used to conduct an Exploratory Factor Analysis (EFA), whereas the second subsample was used to perform a Confirmatory Factor Analysis (CFA). This approach allowed the factor structure identified in the EFA to be cross-validated in an independent sample, providing a more rigorous test of the scale's dimensionality.

Prior to conducting the EFA, the factorability of the correlation matrix was assessed using Bartlett's test of sphericity and the Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) measure of sampling adequacy. The EFA was conducted using Maximum Likelihood extraction and Direct Oblimin rotation, given the expected correlation between the underlying dimensions. The number of factors to retain was determined through Parallel Analysis. The adequacy of the factor solution was evaluated by examining factor loadings (≥ .30), total variance explained, and the interpretability of the extracted factors.

The factor structure identified through the EFA was subsequently tested through CFA using the second independent subsample. Model fit was evaluated using the chi-square statistic (χ^2), the Comparative Fit Index (CFI), the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), and the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Following commonly accepted guidelines, CFI values ≥ .90, RMSEA values ≤ .08, and SRMR values ≤ .08 were considered indicative of good model fit. Because the chi-square statistic is highly sensitive to sample size, model evaluation primarily relied on the additional fit indices.

Internal consistency was evaluated using both Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients, the latter being increasingly recommended in contemporary psychometric research (Dunn, Baguley, & Brunsden, 2014). Values ≥ .70 were considered indicative of acceptable reliability.

Finally, to address the second study objective, Pearson correlation analyses were conducted to examine the associations between the TWCS dimensions and teachers' job satisfaction. All statistical analyses were conducted using Jamovi 2.4.8.

3. RESULTS

The EFA results showed two-factor structure of the TWCS, corresponding to Supportive Work Climate and Thwarting Work Climate. Preliminary analyses indicated that the data were suitable for factor analysis, as evidenced by a significant Bartlett's test of sphericity, $\chi^2(66) = 951$, $p < 0.001$, and an adequate KMO of 0.88. Parallel Analysis supported the extraction of two factors. The two extracted factors were readily interpretable and corresponded to the theoretically hypothesized dimensions of Supportive Work Climate and Thwarting Work Climate. Factor loadings ranged from 0.31 to 0.83, with all items loading on their expected factor and no substantial cross-loadings observed. Together, the two factors accounted for 48% of the total variance. Table 2 presents the factor loadings and uniqueness values for all items.

Table 2. Factor Loadings - EFA

Item	Factor 1	Factor 2	Uniqueness
1. Mostrano rispetto per il mio modo di insegnare (They show respect for my way of teaching)	0.70		0.49
2. Mi dicono come mi dovrei comportare con gli studenti (They tell me how I should behave with students)		0.63	0.57
3. Mi sento capito/a dai miei colleghi/dalle mie colleghe (I feel understood by my colleagues)	0.76		0.37
4. Cercano di farmi cambiare il modo in cui io insegno (They try to make me change the way I teach)		0.83	0.34
5. Mi trasmettono la loro fiducia nelle mie capacità di fare bene il mio lavoro (They convey confidence in my ability to do my job well)	0.82		0.36
6. Mi interrompono mentre sto parlando (They interrupt me while I am speaking)		0.51	0.63
7. Rispondono alle mie domande con attenzione e cura (They answer my questions with attention and care)	0.69		0.50
8. Cercano di farmi cambiare idea su come la penso (They try to make me change my mind about my views)		0.57	0.64
9. Mi ascoltano quando esprimo il mio punto di vista sugli studenti (They listen to me when I express my point of view about students)	0.70		0.43

Item	Factor 1	Factor 2	Uniqueness
10. Mi dicono che il mio modo di insegnare non è efficace (They tell me that my way of teaching is not effective)		0.61	0.66
11. Cercano di capire come vedo le cose (They try to understand how I see things)	0.76		0.47
12. Evitano di parlarmi quando non la penso come loro (They avoid talking to me when I do not share their views)		0.31	0.78

Note: Factor 1=Supportive Work Climate; Factor 2= Thwarting Work Climate; English translations are provided for illustrative purposes and were not administered to participants.

The two-factor structure identified in the EFA was subsequently tested through CFA using the second independent subsample. Results supported the proposed two-factor structure. Standardized factor loadings ranged from 0.53 to 0.83, and all loadings were statistically significant ($p < 0.001$; see Table 3). The covariance between Supportive Work Climate and Thwarting Work Climate was negative and statistically significant (−0.52, $p < .001$). Although the chi-square statistic was statistically significant, model fit was evaluated primarily through additional fit indices due to the well-documented sensitivity of the chi-square test to sample size. The model showed an acceptable fit to the data, with CFI = 0.950, TLI = 0.937, SRMR = 0.051, and RMSEA = 0.072.

Table 3. Factor Loadings - CFA

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	*p*	Stand. Estimate
Supportive Work Climate	1	0.524	0.0493	10.63	<.001	0.667
	3	0.715	0.0547	13.07	<.001	0.775
	5	0.752	0.0571	13.16	<.001	0.781
	7	0.708	0.0494	14.33	<.001	0.826
	9	0.692	0.0495	13.98	<.001	0.813
	11	0.771	0.0581	13.26	<.001	0.783
Thwarting Work Climate	2	0.627	0.0641	9.78	<.001	0.643
	4	0.770	0.0567	13.56	<.001	0.827
	6	0.676	0.0674	10.03	<.001	0.658
	8	0.590	0.0575	10.25	<.001	0.669
	10	0.508	0.0659	7.70	<.001	0.528
	12	0.587	0.0698	8.40	<.001	0.573

Internal consistency analyses indicated satisfactory reliability for all study measures. As shown in Table 4, Cronbach's alpha (α) and McDonald's omega (ω) coefficients exceeded the

recommended threshold of 0.70 for both dimensions of the Teaching Work Climate Scale as well as for Job Satisfaction, supporting the reliability of the measures. Means and standard deviations for all study variables are also reported in Table 4. Teachers reported relatively high levels of supportive teaching work climate and job satisfaction, whereas mean scores for thwarting work climate were considerably lower.

Table 4. Descriptive Statistics and Reliability Coefficients

Scale	Mean	SD	Range	α	ω
Supportive Work Climate	3.86	0.69	1-5	0.873	0.876
Thwarting Work Climate	1.87	0.66	1-5	0.764	0.772
Job Satisfaction	3.66	0.77	1-5	0.869	0.880

Consistent with our hypotheses, teachers who perceived a more supportive teaching work clima

The reported higher levels of job satisfaction ($r = 0.33$, $p < 0.001$), whereas perceptions of a more thwarting work climate were associated with lower job satisfaction ($r = -0.17$, $p < 0.001$). These findings are consistent with previous research highlighting the role of supportive interpersonal environments in promoting teachers' occupational well-being (e.g., Eryilmaz et al., 2025; Jansen in de Wal et al., 2020).

Furthermore, Supportive Work Climate and Thwarting Work Climate were negatively correlated ($r = -0.47$, $p < 0.001$), suggesting that teachers who perceived higher levels of supportive behaviors from colleagues tended to report lower levels of thwarting behaviors. This finding is consistent with the broader SDT literature (Ryan & Deci, 2017), which conceptualizes supportive and thwarting interpersonal environments as distinct but oppositely related dimensions of social context.

3. DISCUSSION

The present study aimed to develop and provide initial psychometric evidence for the Teaching Work Climate Scale (TWCS), an SDT-based instrument designed to assess teachers' perceptions of supportive and thwarting interpersonal behaviors enacted by colleagues within the teaching work environment. A second objective was to examine the associations between teachers' perceptions of teaching work climate and job satisfaction. Overall, the findings supported both study objectives. The results provided initial evidence for the validity and reliability of the TWCS, identifying two theoretically meaningful dimensions—Supportive Work Climate and Thwarting Work Climate—and showed that these dimensions were associated with teachers' job satisfaction in the expected directions.

The first major finding concerns the dimensionality of the instrument. Both the exploratory and confirmatory factor analyses supported a two-factor structure distinguishing Supportive Work Climate and Thwarting Work Climate. This finding is consistent with Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2017), which conceptualizes supportive and thwarting interpersonal environments as two related but distinct dimensions of social contexts. The moderate negative

association observed between the two dimensions further supports this interpretation, suggesting that supportive interactions among colleagues do not simply reflect the absence of thwarting behaviors, nor do thwarting interactions merely indicate the absence of support. From an SDT perspective, this distinction is theoretically meaningful because supportive and thwarting interpersonal environments are assumed to activate different motivational processes. Whereas supportive environments facilitate the satisfaction of teachers' basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness, thereby promoting the "bright pathway" toward autonomous motivation, well-being, and optimal functioning, thwarting environments actively frustrate these same needs, giving rise to the "dark pathway" associated with less adaptive motivational and occupational outcomes (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2020).

Beyond its psychometric properties, the TWCS emphasizes the interpersonal quality of the interactions through which collaboration among teachers occurs. Findings suggest that collaborative practices are not inherently supportive: their potential to function as job resources depends on how teachers interact while carrying them out. In the TWCS, a supportive work climate is characterized by interactions in which teachers experience respect for their professional perspectives, feel listened to when discussing students or instructional practices, perceive that colleagues seek to understand their viewpoints, communicate confidence in their professional abilities, and provide attentive and constructive responses when support is needed. Such behaviors may characterize collaborative situations in which teachers jointly reflect on students' educational needs, compare different instructional approaches, exchange professional advice, or provide reciprocal feedback while acknowledging one another's professional expertise. Conversely, a thwarting work climate reflects collaborative interactions in which teachers experience interpersonal pressure, criticism, attempts to influence their professional decisions, interruptions, or social exclusion. For example, discussions about classroom management or students' educational needs may become psychologically frustrating when colleagues prescribe how teachers should behave with students, attempt to impose particular instructional approaches, dismiss alternative viewpoints, or communicate criticism in controlling rather than constructive ways. Similarly, reciprocal feedback following classroom observations may either strengthen professional learning or become a source of frustration depending on the interpersonal quality through which it is communicated.

Viewed from this perspective, the present findings extend previous research on teachers' occupational well-being by moving beyond the broad concept of social support toward a more behaviorally grounded conceptualization of teachers' interactions within the teaching work environment. Previous studies have consistently shown that supportive relationships within schools promote teachers' occupational well-being and job satisfaction (e.g., Hascher & Waber, 2021; Nwoko et al., 2023; Zhou et al., 2024). The present study complements this evidence by suggesting that these beneficial effects may arise through concrete interpersonal behaviors that teachers experience during their everyday professional exchanges.

As expected, a supportive work climate was positively associated with teachers' job satisfaction, whereas a thwarting work climate showed the opposite pattern. These findings are consistent with previous research highlighting the importance of supportive workplace relationships as a key job resource associated with teachers' occupational well-being (e.g., Nwoko et al., 2023;

Vermote et al., 2023; Zhou et al., 2024). The findings also have important practical implications. Current educational policies increasingly encourage collaborative forms of professional work as a means of improving teaching quality and supporting teachers' professional learning (OECD, 2025). Promoting collaboration alone may not be sufficient. Professional development initiatives should also foster the interpersonal competencies that enable collaboration to become a psychologically supportive experience, including respectful communication, active listening, constructive feedback, mutual trust, and recognition of colleagues' professional autonomy. In this regard, the TWCS may represent a useful tool for identifying strengths and areas for improvement within teachers' work environments and for evaluating interventions aimed at promoting healthier and more supportive school climates.

Several limitations should be acknowledged. First, the cross-sectional design does not allow causal inferences regarding the associations between teaching work climate and job satisfaction. Longitudinal studies are therefore needed to examine how supportive and thwarting behaviors enacted by colleagues influence teachers' occupational outcomes over time. Second, although the present study was grounded in Self-Determination Theory, it did not directly examine the psychological mechanisms underlying the observed associations. Future studies should investigate whether teachers' basic psychological need for satisfaction and frustration mediate the relationships between the dimensions of teaching work climate and job satisfaction, as well as other relevant work-related outcomes, such as work engagement, burnout, and turnover intentions. Finally, the study was conducted with a sample of Italian secondary school teachers, limiting the generalizability of the findings. Future research should examine the psychometric properties of the TWCS across different educational levels and cultural contexts, as well as test measurement invariance across teacher characteristics that may influence collegial interactions, such as gender, teaching experience, subject area, and school level (e.g., Eryilmaz et al., 2025). Future studies could also integrate the TWCS within broader occupational frameworks, such as the Job Demands–Resources model, to examine how supportive and thwarting work climate interact with other job resources and job demands in predicting teachers' occupational well-being and job satisfaction (e.g., Jansen in de Wal et al., 2020).

5. CONCLUSIONS

Teachers' occupational well-being is increasingly recognized as a key condition for ensuring high-quality education and sustaining the teaching profession. Within this perspective, the present study contributes to the literature by introducing the Teaching Work Climate construct and providing initial psychometric evidence for the Teaching Work Climate Scale (TWCS), an SDT-based measure assessing teachers' perceptions of supportive and thwarting behaviors enacted by colleagues. Beyond providing a new assessment tool, the findings emphasize that the quality of teachers' work environments depends not only on opportunities for collaboration but also on the interpersonal interactions through which collaboration takes place. Supportive behaviors enacted by colleagues characterized by respect, trust, understanding, and constructive feedback may represent an important resource for teachers' professional functioning, whereas controlling and undermining interactions may compromise their job satisfaction. Promoting psychologically supportive work environments should therefore become an integral component

of teacher professional development and school improvement initiatives. Creating schools in which teachers not only work together but also experience supportive interpersonal relationships may contribute to fostering teachers' occupational well-being and, ultimately, to strengthening the quality and sustainability of the overall educational systems.

ACKNOWLEDGEMENTS/AUTHORS CONTRIBUTION

Ludovico Vespasiani: Conceptualization, Investigation, Data Curation, Writing – Original Draft, Writing – Review & Editing. Sara Germani: Conceptualization, Investigation, Data Curation, Formal Analysis, Writing – Original Draft.

REFERENCES

Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and weil-being in two work settings. *Journal of applied social psychology*, *34*(10), 2045-2068. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309-328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, *84*(6), 740-756. https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6%3C740::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-3

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, *55*, 29-39. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003

Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, *10*(1). https://doi.org/10.7275/jyj1-4868

Council of the European Union. (2020). *Council conclusions on European teachers and trainers for the future 2020/C 193/04.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02)

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *4*, 19-43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108

Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British journal of psychology*, *105*(3), 399-412. https://doi.org/10.1111/bjop.12046

Eryilmaz, N., Kennedy, A. I., Strietholt, R., & Johansson, S. (2025). Teacher job satisfaction: International evidence on the role of school working conditions and teacher characteristics. *Studies in Educational Evaluation*, *86*, 101474. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101474

European Commission, EACEA, & Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union. https://acortar.link/YPzmsA

Hagger, M. S., & McAnally Star, K. (2026). Self-Determination Theory and Workplace Outcomes: A Meta-Analysis. *Stress and Health*, *42*(1), e70151. https://doi.org/10.1002/smi.70151

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, *34*, 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

Jansen in de Wal, J., van den Beemt, A., Martens, R. L., & den Brok, P. J. (2020). The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: Is it explained by self-determination theory?. *Studies in Continuing Education*, *42*(1), 17-39. https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520697

Mullis, I.V.S. & Martin, M.O. (Eds.) (2014). *TIMSS Advanced 2015 Assessment Frameworks.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website. https://timssandpirls.bc.edu/timss2015-advanced/frameworks.html

Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International journal of environmental research and public health*, *20*(12), 6070. https://doi.org/10.3390/ijerph20126070

OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 186–196. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, *25*(3), 518-524. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, *21*(5), 1251-1275. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8

Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *77*(3), 365-375. https://doi.org/10.1348/0963179041752718

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, *44*, 1-31. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1

Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van der Kaap-Deeder, J., & Beyers, W. (2023). Teachers' psychological needs link social pressure with personal adjustment and motivating teaching style. *The Journal of Experimental Education*, *91*(4), 696-717. https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039584

Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis, *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *36*(2), 63. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

Capítulo 14. Dislexia y discalculia en la enseñanza instrumental: repensar la inclusión desde la diversidad de aprendizaje

Susanna Zanella Cavallero

https://orcid.org/0009-0006-9268-1641, Universidad de Münster (Alemania), Universidad Roma Tre (Italia)

Giuseppe Pantano

https://orcid.org/0009-0007-7558-5196,Université de Lorraine (Francia), Universidad Roma Tre (Italia)

Amalia Lavinia Rizzo

https://orcid.org/0000-0002-0917-1047, Universidad Roma Tre (Italia)

Resumen: La enseñanza instrumental se ha organizado tradicionalmente en torno a la notación musical, lo que puede constituir una barrera de acceso para el alumnado con dislexia y/o discalculia. Este estudio de caso explora si un enfoque individualizado, que combina estrategias multisensoriales, prácticas corporeizadas basadas en *Qigong* y una aplicación de inteligencia artificial, puede ofrecer una vía de acceso al aprendizaje instrumental más eficaz e inclusiva para este alumnado. Se adoptó un diseño cualitativo y exploratorio, centrado en una participante con diagnóstico de dislexia que siguió las tres líneas de intervención durante seis meses. Los datos, recogidos mediante videograbaciones, entrevistas semiestructuradas e informes académicos, fueron analizados en relación con tres dimensiones: la gestión de la ejecución musical, la autonomía durante la práctica individual y la conciencia metacognitiva y emocional. Los resultados sugieren una evolución positiva en las tres dimensiones analizadas, aunque con distintos grados de consolidación. En conjunto, los hallazgos subrayan el potencial de enfoques didácticos que integran estrategias multisensoriales, prácticas corporeizadas y tecnologías digitales para promover una enseñanza instrumental más inclusiva.

Palabras clave: dislexia y discalculia, educación musical inclusiva, aprendizaje multisensorial, Qigong, inteligencia artificial.

Abstract: Instrumental teaching has traditionally been centered around musical notation, which can constitute a barrier to access for students with dyslexia and/or dyscalculia. This case study explores whether an individualized approach, combining multisensory strategies, Qigong-based embodied practices, and an artificial intelligence application, can offer a more effective and inclusive pathway to instrumental learning for these students. A qualitative, exploratory design was adopted, focusing on a participant diagnosed with dyslexia who followed all three intervention lines over six months. Data, collected through video recordings, semi-structured interviews, and academic reports, were analyzed in relation to three dimensions: management of musical performance, autonomy during individual practice, and metacognitive and emotional awareness. The results suggest a positive evolution across all three dimensions, albeit with varying degrees of consolidation. Taken together, the findings underline the potential of pedagogical approaches that integrate multisensory strategies, embodied practices, and digital technologies to promote more inclusive instrumental teaching.

Keywords: dyslexia and dyscalculia, inclusive music education, multisensory learning, Qigong, artificial intelligence.

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha supuesto un cambio de paradigma en la comprensión de las dificultades de aprendizaje. En lugar de considerarlas un problema inherente al alumno, las perspectivas actuales ponen el foco en la interacción entre las características individuales y los entornos educativos: las barreras emergen cuando las prácticas docentes se diseñan bajo el supuesto de que existe una única forma válida de aprender (UNESCO, 2020). Este cambio ha influido progresivamente tanto en la educación obligatoria como en la superior, donde la inclusión se entiende cada vez más como una responsabilidad institucional y pedagógica (Koutsouris, 2024; Moriña, 2019). Sin embargo, esta repercusión ha sido mucho más limitada en la educación musical superior, donde la enseñanza instrumental se ha construido históricamente en torno a la notación musical: el conocimiento musical se adquiere, se transmite y se evalúa en gran medida a través de ella, de modo que el progreso del alumnado suele medirse por su capacidad para transformar los símbolos escritos en sonido (Arthurs y Petrini, 2023). Lejos de ser un proceso mecánico, esta transformación implica una actividad cognitiva compleja: exige decodificar visualmente la notación, traducirla en acciones motoras precisas y controlar de forma continua el resultado sonoro. Con la práctica, un proceso prolongado, no inmediato (Schmidt et al., 2023), estas habilidades se integran y automatizan, liberando la atención del intérprete hacia aspectos musicales de orden superior, como la expresión y la interpretación artística (Hallam y Bautista, 2012).

Sin embargo, este proceso de automatización no se desarrolla con la misma facilidad en todo el alumnado. La dislexia y la discalculia — manifestaciones de un trastorno específico del aprendizaje de la lectura y de las matemáticas, respectivamente (APA, 2022) — pueden generar dificultades ya en el acceso a la notación musical, pues la partitura combina exigencias propias de ambos dominios: decodificar simultáneamente la altura, la duración y el ritmo, más demandante para quien presenta dislexia, y procesar relaciones cuantitativas, temporales y espaciales, especialmente exigente para el alumnado con discalculia (Hosseini, 2025).

Para ambos grupos, la partitura no representa simplemente un código nuevo, sino un sistema que se apoya directamente en los dominios cognitivos en los que se manifiestan sus dificultades, lo que puede ralentizar la automatización o impedir que llegue a consolidarse del mismo modo que en el resto del alumnado. La ausencia o el retraso en esta consolidación tiene importantes implicaciones: una mayor parte de los recursos cognitivos se destina al procesamiento de la notación, lo que afecta a la coordinación de los procesos que sustentan la ejecución musical. Si esta dificultad se vive de forma repetida como esfuerzo, lentitud o error frente a una tarea que otros estudiantes realizan con fluidez, puede dar lugar a frustración (Mori et al., 2025; Nordman y Adcock, 2023) y ansiedad escénica (Kenny, 2011), además de reducir la autoconfianza y, potencialmente, la motivación para el estudio (Wang y Yang, 2024). Ante esta dificultad, cabe preguntarse si la notación debe ser necesariamente el punto de partida para todo el alumnado. La literatura sobre la cognición musical corporeizada (*embodied cognition*) y los enfoques

multisensoriales sostiene que el significado musical puede construirse también a través de la escucha, el movimiento y el gesto, ampliando las formas de acceso al conocimiento musical más allá de la notación tradicional (Kim, 2020; Leman, 2008). Incorporar el cuerpo como parte activa del aprendizaje no solo diversifica estas vías de acceso, sino que también puede favorecer la autorregulación y el bienestar durante la práctica instrumental: las técnicas basadas en *Qi-gong* —una práctica tradicional china que combina movimientos lentos, respiración controlada y concentración mental con fines de relajación y autorregulación—, por ejemplo, han mostrado resultados prometedores para la gestión de la ansiedad escénica, reduciendo la frecuencia cardíaca y la ansiedad autopercibida en jóvenes músicos antes de actuaciones públicas (Sousa et al., 2012). De forma complementaria, las herramientas basadas en inteligencia artificial (IA) han ampliado las posibilidades de acceso al aprendizaje musical mediante experiencias más flexibles y personalizadas, un área de rápido desarrollo (Mazlan et al., 2026) en la que los sistemas pueden analizar parámetros como la afinación, el ritmo y la articulación y ofrecer retroalimentación inmediata (Wang y Zhang, 2025). Un estudio cuasiexperimental con una aplicación de práctica asistida por IA para violín mostró mejoras significativas en el rendimiento musical, la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje autorregulado (Ou et al., 2025). Estas perspectivas son coherentes con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, que reconocen que el uso exclusivo de la notación occidental puede constituir una barrera para el alumnado con perfiles cognitivos diversos (Armes et al., 2022), y abren nuevas posibilidades para comprender y abordar el aprendizaje instrumental de este alumnado.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de este marco teórico, el presente estudio plantea responder a las siguientes preguntas: PI1) ¿Pueden las prácticas multisensoriales, corporeizadas y basadas en inteligencia artificial facilitar la gestión de las exigencias simultáneas de la ejecución musical en este alumnado?; PI2) ¿Pueden estas prácticas favorecer una mayor autonomía en la organización de su estudio individual?; PI3) ¿Pueden, asimismo, estas prácticas contribuir a una mayor conciencia metacognitiva y emocional de sus propias dificultades, recursos y capacidades?

3. MÉTODO

3.1. Enfoque

El presente estudio adopta un diseño de estudio de caso único, con unidades de análisis incrustadas, de naturaleza cualitativa y exploratoria, coherente con un paradigma interpretativo orientado a comprender el significado que los participantes atribuyen a su propia experiencia de aprendizaje, sin perseguir objetivos de generalización estadística (Yin, 2018). Se adopta, además, un diseño de investigación-intervención longitudinal, desarrollado a lo largo de seis meses, de naturaleza dinámica e iterativa. Este rasgo del diseño resultaba necesario por dos motivos: por un lado, para captar un proceso de aprendizaje que, como se ha señalado en la introducción, requiere periodos prolongados de práctica para llegar a consolidarse; por otro, para permitir ajustar progresivamente la planificación didáctica a las necesidades específicas de cada participante, a medida que estas se manifestaban a lo largo del estudio.

El estudio forma parte de un proyecto doctoral internacional en cotutela entre la Universidad Roma Tre y la Universidad de Münster, desarrollado en cuatro países europeos (Italia, Alemania, Austria y Suiza). El proyecto se propone explorar si existen prácticas más eficaces e inclusivas para el alumnado con dislexia y/o discalculia, en comparación con la enseñanza convencional. Para ello, la intervención se basó en tres líneas de trabajo: una multisensorial, orientada a reducir la sobrecarga cognitiva durante la práctica; una corporeizada, basada en estrategias de *Qigong* para la regulación emocional y la gestión de la ansiedad escénica; una basada en inteligencia artificial, centrada en la práctica individual asistida.

Por razones de extensión, el presente trabajo no puede dar cuenta de la totalidad de los casos que integran el diseño múltiple del proyecto. Se ha optado, por tanto, por presentar un único caso, seleccionado por su carácter especialmente rico: mientras que no todos los participantes del proyecto siguieron las tres líneas de intervención, este caso sí lo hizo, lo que permite ilustrar en profundidad la interacción entre los distintos enfoques (multisensorial, corporeizado e basado en IA) a lo largo de los seis meses de intervención. Los resultados comparativos del conjunto de casos del proyecto se presentarán por separado.

3.2. Instrumentos utilizados

Se utilizaron cuatro instrumentos principales de recogida de datos, cada uno orientado a documentar un aspecto complementario del proceso de aprendizaje. Videograbaciones de las clases, de duración fija (50 minutos), correspondientes a la totalidad de cada sesión, empleadas para documentar de forma sistemática la evolución musical del alumnado a lo largo de toda la intervención. Videograbaciones de la práctica individual en casa, de duración y frecuencia heterogéneas en función de las rutinas de estudio de cada participante, empleadas para documentar cómo los estudiantes aplicaban de manera autónoma las estrategias trabajadas en clase y para observar la transferencia de los aprendizajes al contexto de la práctica individual. Entrevistas semiestructuradas de autorreflexión, organizadas en torno a cuatro ejes temáticos (el reconocimiento de las propias dificultades, la identificación de estrategias eficaces, la verbalización reflexiva del proceso de aprendizaje y la percepción de la propia competencia), complementadas con notas de campo del investigador y empleadas para explorar la experiencia subjetiva de los participantes y comprender cómo habían vivido el proceso de aprendizaje. Informes facilitados por el profesorado de instrumento sobre los resultados académicos de cada participante, empleados para complementar la valoración del progreso musical con datos del recorrido académico ordinario del alumnado.

3.3. Participantes

Participaron en el estudio doce estudiantes de instrumento (cuatro varones y ocho mujeres), con edades comprendidas entre los 8 y los 15 años, procedentes de cuatro países europeos: Italia (n = 3), Suiza (n = 3), Austria (n = 3) y Alemania (n = 3). Todos los participantes eran hablantes nativos del idioma de su país de procedencia. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo intencional, incluyendo exclusivamente alumnado con un diagnóstico clínico previo de dislexia, discalculia o ambas condiciones, y con un mínimo de dos años de experiencia previa

en el estudio de su instrumento. Los participantes estudiaban violín (n = 4), viola (n = 3), violonchelo (n = 3), piano (n = 1) y guitarra (n = 1).

La participante seleccionada para el presente trabajo presentaba un diagnóstico de dislexia. En el momento del estudio tenía 15 años y estudiaba violonchelo en la escuela de música de un conservatorio en Suiza. Había comenzado a tocar el instrumento a los siete años y participaba activamente en distintos grupos de música de cámara. Su perfil resultaba especialmente rico para los propósitos del estudio, dado que combinaba un nivel instrumental avanzado y un compromiso musical

3.4. Procedimiento

El estudio se desarrolló a lo largo de seis meses (de febrero a julio), durante los cuales la participante siguió un kit didáctico multisensorial, corporeizado y basado en IA, diseñado específicamente para ella a partir de un plan individualizado elaborado conjuntamente por el docente y el investigador.

El componente multisensorial incluía cuatro tipos de actividades: ejercicios de entrenamiento auditivo basados en el canto de los pasajes antes de su interpretación con el instrumento; actividades de mapeo corporal de la digitación; gestos manuales para representar el contorno melódico y la pulsación rítmica, basados en los signos manuales del método Kodály; ejercicios de percusión corporal con sílabas rítmicas, también basados en el método Kodály.

El componente corporeizado se basó en ejercicios de *Qigong*, entre ellos las posturas estáticas *Zhan Zhuang* y *White Ball* y las secuencias de movimiento lento *Cloud Hands* y *Collect Qi*, orientados a favorecer la regulación de la ansiedad escénica mediante la respiración profunda y la estabilidad postural.

El componente basado en IA consistió en el uso de una aplicación de inteligencia artificial para instrumentos de cuerda (Violy, Shenzhen Mango Future Education Technology Co.), que ofrecía retroalimentación visual sobre la ejecución y generaba informes automáticos de afinación, ritmo y tempo al finalizar cada sesión de práctica.

El investigador supervisó semanalmente la evolución de la participante mediante la revisión del material recogido y el intercambio continuo con el profesorado, lo que permitió ajustar progresivamente la planificación didáctica. A lo largo de la intervención se llevó a cabo una recogida de datos continua mediante los cuatro instrumentos descritos previamente: las clases fueron videograbadas semanalmente durante todo el periodo, mientras que las sesiones de práctica individual en casa se recogieron de forma más irregular, dependiendo de la disposición de la participante a documentarlas. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron al inicio y al finalizar la intervención, y los informes del profesorado sobre los resultados académicos se recogieron al término del periodo de estudio.

El material recogido fue analizado para explorar tres dimensiones del proceso de aprendizaje: la gestión de la ejecución musical, la autonomía durante la práctica individual y la conciencia metacognitiva y emocional. Para las dimensiones de gestión de la ejecución musical y autonomía durante la práctica individual, las videograbaciones de las clases y de la práctica en casa fueron analizadas de forma independiente por dos evaluadores al finalizar la intervención, utilizando una matriz descriptiva elaborada específicamente para este estudio con una escala

ordinal cualitativa de cuatro niveles (Ausente, Emergente, En desarrollo y Consolidada). En la dimensión de gestión de la ejecución musical se valoraron indicadores como la afinación, el ritmo, el vibrato, la dinámica y la coordinación motora; en la de autonomía, la autodetección de errores, la repetición selectiva de fragmentos y la organización del estudio. El grado de acuerdo entre evaluadores se estimó mediante el coeficiente κ de Cohen (Cohen, 1960), obteniéndose un valor de .876. Al finalizar la intervención, se atribuyó a cada dimensión un nivel mediante una valoración global (holística), derivada de la integración de los indicadores observados a lo largo de todo el proceso. Las entrevistas fueron transcritas íntegramente y sometidas a análisis temático según el procedimiento de Braun y Clarke (2006), con el fin de explorar la conciencia metacognitiva y emocional de la participante. El análisis no se limitó a organizar las respuestas en función de las preguntas planteadas, sino que siguió un proceso iterativo de codificación dirigido a identificar patrones recurrentes en su discurso, posteriormente agrupados en temas interpretativos que permitieron comprender cómo había vivido el proceso de aprendizaje y cómo había evolucionado su conciencia metacognitiva y emocional. Los resultados académicos facilitados por el profesorado (exámenes, audiciones, recitales, conciertos y otras pruebas previstas en el itinerario formativo) se analizaron como fuente complementaria de evidencia, los resultados procedentes de las videograbaciones, del análisis temático de las entrevistas y de los resultados académicos fueron finalmente triangulados para reforzar la credibilidad y la consistencia de los hallazgos.

Dado que la participante era menor de edad, se obtuvo el consentimiento informado de sus padres o tutores legales previo al inicio del estudio, garantizándose en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los datos recogidos.

4. RESULTADOS

4.1. Gestión de la ejecución musical

Al inicio de la intervención, la afinación general se situaba en un nivel limítrofe entre Ausente y Emergente, con dificultades especialmente acusadas en la ejecución de dobles cuerdas, los cambios de posición y la ejecución en posición fija a partir de la quinta posición. A lo largo de los seis meses mejoró de manera notable, alcanzando hacia el final un nivel cercano a En desarrollo/Consolidada, con avances especialmente visibles en los cambios de posición; las dobles cuerdas y la ejecución en posición fija, a partir de la quinta posición, siguieron siendo los pasajes más difíciles de controlar de forma estable.

En cuanto al ritmo, el nivel inicial se situaba en Emergente: la participante mantenía, en general, una pulsación interna estable, pero la perdía en pasajes con síncopas, compases compuestos, ritmos en tiempo partido (2/2, es decir, dirigido y sentido en dos pulsos por compás en lugar de cuatro) o que exigían golpes de arco específicos, lo que se traducía en aceleraciones o ralentizaciones involuntarias del tempo y, en ocasiones, en interrupciones de la ejecución. A lo largo de los seis meses, el pulso interno mejoró y se mantuvo más estable incluso en pasajes exigentes, aunque persistían dificultades para mantener el tempo en los pasajes con golpes de arco específicos (nivel En desarrollo).

En cuanto al vibrato, al inicio de la intervención este resultaba rápido e irregular (nivel Ausente), dificultad que se acentuaba en pasajes técnicamente complejos y en los que se exigían

golpes de arco específicos. A lo largo de los seis meses, el vibrato se volvió más lento y controlado, alcanzando un nivel cercano a Emergente/En desarrollo, aunque mantuvo cierta irregularidad en esos mismos contextos técnicamente exigentes.

En cuanto a la dinámica, al inicio de la intervención esta se situaba en un nivel Emergente: la participante era capaz de gestionarla de manera general, pero en los pasajes técnicamente complejos tendía a tocar en *pianissimo*, muy por debajo del volumen indicado. A lo largo de los seis meses, la dinámica mejoró hasta alcanzar un nivel cercano a En desarrollo/Consolidada, transmitiendo mejor sus propias ideas musicales, aunque en los pasajes técnicamente exigentes seguía tocando con un volumen ligeramente más bajo de lo esperado.

En cuanto a la coordinación motora, al inicio de la intervención esta se situaba en un nivel Ausente/Emergente. La participante mostraba una marcada rigidez muscular durante la ejecución, especialmente en los pasajes de mayor complejidad técnica, lo que se traducía en dificultades para coordinar ambas manos y, en consecuencia, en errores de afinación, notas equivocadas o golpes de arco incorrectos. A lo largo de la intervención se observó una evolución hacia una ejecución más natural y relajada, con menor rigidez muscular y mayor libertad de movimiento, hasta un nivel cercano a En desarrollo, aunque con dificultades ocasionales, especialmente en situaciones de actuación en público. Estos avances encontraron también respaldo en los resultados académicos facilitados por el profesorado: durante el periodo de intervención, la participante superó una audición para una orquesta y aprobó su examen de violonchelo con una calificación excelente, lo que corrobora, desde una fuente independiente, los progresos observados en las videograbaciones.

4.2. Autonomía durante la práctica individual

Al inicio de la intervención, la autodetección de errores se situaba en un nivel Ausente: la participante no se daba cuenta de que estaba cometiendo errores de afinación, ni siquiera cuando tocaba notas completamente equivocadas, y tampoco reconocía sus propios errores rítmicos ni los golpes de arco incorrectos. A lo largo de los seis meses, esta capacidad mejoró hasta alcanzar un nivel Emergente/En desarrollo, permitiéndole reconocer con mayor frecuencia sus errores de afinación y de ritmo. Sin embargo, seguía presentando dificultades para identificar cuándo había ejecutado un golpe de arco incorrecto.

Al inicio de la intervención, la repetición selectiva de fragmentos se situaba en un nivel Emergente: la participante repetía, en general, los pasajes que le resultaban difíciles, pero ante dificultades técnicas concretas tendía a no detenerse demasiado tiempo en ellas, prefiriendo tocar la pieza de principio a fin en lugar de aislar y trabajar específicamente esos fragmentos. A lo largo de los seis meses, esta capacidad mejoró hasta alcanzar un nivel En desarrollo: la participante comenzó a aislar fragmentos breves de manera más sistemática y a repetirlos de forma específica, aunque esta estrategia no se aplicaba todavía de manera constante a lo largo de toda la sesión de estudio.

Al inicio de la intervención, la organización del estudio se situaba en un nivel Ausente/Emergente: la participante estudiaba sin una estructura definida, sin dedicar tiempo a un calentamiento previo ni planificar de antemano los aspectos que quería trabajar durante la sesión. A lo largo de los seis meses, esta capacidad mejoró hasta alcanzar un nivel En desarrollo, comenzando a

dotar sus sesiones de estudio de una mayor estructura, con momentos dedicados al calentamiento y una planificación más clara de los objetivos de trabajo.

4.3. Conciencia metacognitiva y emocional

Al inicio de la intervención, la participante no lograba reconocer con claridad cuáles eran las dificultades que encontraba durante la práctica y apenas identificaba sus propios puntos fuertes. Al finalizar la intervención, era capaz de reconocer y expresar con claridad qué aspectos le resultaban más difíciles, como los golpes de arco específicos o los cambios de posición, y comenzó también a reconocer sus propios puntos fuertes, como su sensibilidad musical y su gusto por la interpretación.

Al inicio de la intervención, la participante disponía de algunas estrategias, limitadas principalmente a la lectura de la notación, y carecía de recursos específicos para afrontar las dificultades propias de la ejecución instrumental o para gestionar aspectos emocionales como la ansiedad ante las actuaciones en público. Hacia el final de la intervención, comenzó a identificar y nombrar estrategias concretas para afrontar sus dificultades. Señalaba que los ejercicios de entrenamiento auditivo la ayudaban a mejorar la afinación y que la retroalimentación proporcionada por la aplicación de inteligencia artificial le permitía identificar con mayor claridad sus errores de afinación y ritmo durante la práctica individual. Asimismo, explicaba que las técnicas de respiración aprendidas mediante las prácticas corporeizadas constituían un recurso para afrontar la ansiedad antes de actuar en público o de interpretar junto a otros músicos, al que podía recurrir de forma autónoma cuando percibía que esta comenzaba a aparecer. A pesar de ello, seguía sintiéndose insegura en estas situaciones, que continuaba percibiendo como especialmente exigentes.

Al inicio de la intervención, la participante hablaba principalmente de las dificultades que encontraba durante la práctica, sin hacer referencia a posibles cambios o progresos en su aprendizaje. Al finalizar la intervención, era capaz de reconocer los cambios experimentados a lo largo de los seis meses y de relacionarlos con las estrategias trabajadas durante la intervención.

Al inicio de la intervención, la participante mostraba una percepción limitada de su propia competencia como instrumentista, tendiendo a compararse desfavorablemente con sus compañeros y a atribuir sus dificultades a una falta general de capacidad. Esta percepción cambió de manera notable hacia el final de la intervención, especialmente a raíz de sus éxitos académicos (la audición orquestal y el examen de violonchelo con calificación excelente): la participante describía estos logros como una confirmación tangible de su propio progreso, lo que parecía traducirse en una mayor motivación hacia el estudio del instrumento y en una mayor confianza en su capacidad de seguir mejorando.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos sugieren que una intervención didáctica basada en la integración de estrategias multisensoriales, prácticas corporeizadas y herramientas de inteligencia artificial puede favorecer el aprendizaje instrumental de una estudiante con dislexia.

En relación con la primera pregunta de investigación, los resultados sugieren que la intervención puede haber favorecido la gestión de las exigencias simultáneas de la ejecución musi-

cal. A lo largo de los seis meses se observaron mejoras en la afinación, el control del pulso, la dinámica, el vibrato y la coordinación motora, acompañadas por resultados académicos positivos, como la superación de la audición orquestal y del examen de violonchelo.

Una posible explicación de estos cambios reside en el carácter integrado de la intervención. Por un lado, las estrategias multisensoriales pudieron facilitar el aprendizaje al combinar diferentes formas de trabajar un mismo pasaje musical (cantarlo, acompañarlo con gestos y movimientos y, posteriormente, interpretarlo con el instrumento), reforzando un mismo contenido desde modalidades complementarias. De este modo, el aprendizaje no dependía exclusivamente de la lectura de la notación, sino que disponía de múltiples apoyos para comprender, memorizar y ejecutar el pasaje. Este tipo de refuerzo multimodal podría haber contribuido a una representación más estable del material musical, favoreciendo así la mejora de la afinación, el control del pulso y la estabilidad de la ejecución. Sin embargo, la ejecución musical no depende únicamente de la adquisición de conocimientos técnicos, sino también de la capacidad para regular los aspectos corporales y emocionales implicados en la interpretación. En este sentido, las prácticas corporeizadas pudieron contribuir a una mayor regulación de la tensión física y emocional mediante el trabajo sobre la respiración, la conciencia corporal y la estabilidad postural. Una menor rigidez muscular podría haber facilitado una ejecución más fluida y un mejor control de los movimientos durante la interpretación, ayudando a explicar, al menos en parte, la mejora observada en la coordinación motora y en el control expresivo al final del estudio. En conjunto, la interacción entre ambos componentes parece haber contribuido a los avances observados en la gestión de la ejecución musical.

En relación con la segunda pregunta de investigación, los resultados muestran una evolución positiva en la autonomía durante la práctica individual: la participación, la autorregulación y la seguridad interpretativa constituye un proceso gradual que difícilmente puede consolidarse en un periodo de seis meses.

6. LIMITACIONES

Este estudio presenta varias limitaciones que conviene señalar. En primer lugar, al tratarse de un único caso, los resultados son de naturaleza descriptiva y exploratoria, y no pueden generalizarse más allá de este contexto específico. En segundo lugar, el estudio no incluyó un grupo de control, por lo que no es posible determinar con certeza si las mejoras observadas se deben a la intervención implementada o a otros factores, como la mayor atención recibida durante el proceso o el desarrollo natural asociado a la maduración instrumental durante seis meses de estudio.

En tercer lugar, las tres líneas de intervención (multisensorial, corporeizada y basada en IA) se aplicaron de forma simultánea e integrada, lo que impide aislar la contribución específica de cada una de ellas a los avances observados. Los hallazgos deben interpretarse, por tanto, como el resultado del conjunto de la intervención, y no como evidencia del efecto de un componente en particular.

En cuarto lugar, la recogida de datos relativa a la práctica individual en casa resultó heterogénea, dependiendo en gran medida de la disposición de la propia participante a documentarla, lo que pudo haber limitado la cantidad de evidencia disponible sobre este aspecto del proceso de aprendizaje. De manera similar, los informes académicos facilitados por el profesorado se

recogieron únicamente al finalizar la intervención, lo que no permitió establecer una comparación directa con el momento inicial del estudio.

Por último, los resultados obtenidos están vinculados al perfil específico de la participante (su instrumento, su nivel técnico, su diagnóstico de dislexia y su contexto educativo) y no pueden extenderse a otros perfiles, instrumentos o trastornos específicos del aprendizaje, como la discalculia, que no fue objeto de este caso.

7. CONCLUSIONES

Este estudio de caso sugiere que un enfoque individualizado, que combina estrategias multisensoriales, prácticas corporeizadas y herramientas de inteligencia artificial, puede constituir una vía de acceso viable al aprendizaje instrumental para el alumnado con dislexia, complementaria al modelo centrado en la notación. Más allá de este caso concreto, estos enfoques apuntan a algo más amplio: no se limitan a responder a las dificultades del alumnado con dislexia y discalculia, sino que ofrecen una perspectiva didáctica que proporciona herramientas más conscientes y flexibles para una enseñanza instrumental inclusiva. Desde esta perspectiva, el alumnado con dislexia y discalculia no constituye únicamente una categoría a la que dar apoyo, sino una condición que ofrece a la didáctica musical instrumental la ocasión de repensar sus propios procesos de aprendizaje y de enseñanza, abriendo posibilidades que pueden resultar eficaces para todos.

Se trata de una primera aproximación exploratoria que, dadas sus limitaciones, no permite extraer conclusiones generalizables. Su valor reside en abrir una vía de indagación que futuras investigaciones podrían ampliar en varias direcciones: incorporando un mayor número de casos, incluyendo perfiles con diferentes necesidades educativas y otros instrumentos; empleando diseños capaces de aislar la contribución específica de cada componente de la intervención; extendiendo la duración del seguimiento más allá de los seis meses, dado que algunas dificultades parecían requerir un tiempo de consolidación más largo; y profundizando específicamente en la gestión de la ansiedad escénica en contextos de actuación pública o en conjunto, que este caso sugiere como un área particularmente resistente al cambio.

REFERENCIAS

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Armes, J. W., Harry, A. G., y Grimsby, R. (2022). Implementing universal design principles in music teaching. *Music Educators Journal*, *109*(1), 44–51. https://doi.org/10.1177/00274321221114869

Arthurs, Y., y Petrini, K. (2023). Musicians' views on the role of reading music in learning, performance, and understanding. *Musicae Scientiae*, *28*(1), 3–17. https://doi.org/10.1177/10298649221149110

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, *20*(1), 37–46. https://doi.org/10.1177/001316446002000104

Hallam, S., y Bautista, A. (2012). Processes of instrumental learning: The development of musical expertise. In G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 658–676). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0040

Hosseini, S. (2025). Dyscalculia and music learning: Helping students with mathematical learning disabilities in the K–12 classroom. *Music Educators Journal*, *112*(2), 31–39. https://doi.org/10.1177/00274321251387552

Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199586141.001.0001

Kim, J. H. (2020). From the body image to the body schema, from the proximal to the distal: Embodied musical activity toward learning instrumental musical skills. *Frontiers in Psychology*, *11*, 101. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00101

Koutsouris, G. (2024). Do we have to rethink inclusive pedagogies for secondary schools? A critical systematic review of the international literature. *British Educational Research Journal*. https://doi.org/10.1002/berj.3926

Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology*. MIT Press.

Mazlan, C. A. N., Hanafi, H. F., Sarifin, M. R., Md Noor, A. R., Sadykova, S. A., Hidayatullah, R., y Jamnongsarn, S. (2026). Artificial intelligence applications and pedagogical challenges in music education. *Discover Education*, *5*, 140. https://doi.org/10.1007/s44217-026-01127-3

Mori, J., Prinz, K., Fischer, U., Tönnissen, L., Hofmann, C., Plank, J., Hövel, D., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B., y Schmidt, B. M. (2025). Challenging school-related situations faced by students with dyslexia: A scoping review. *Annals of Dyslexia*. https://doi.org/10.1007/s11881-025-00356-9

Moriña, A. (2019). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. In M. Grigal (Ed.), *Postsecondary educational opportunities for students with special education needs* (pp. 3–17). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351107570-2

Nordman, J., y Adcock, J. (2023). Addressing low frustration tolerance in students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *59*(2), 133–137. https://doi.org/10.1177/10534512221140490

Ou, J., Nogueira, J., y Qin, C. (2025). Exploring the impact of AI-assisted practice applications on music learners' performance, self-efficacy, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, *16,* 1675762. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1675762

Schmidt, J. R., Iorio, C., y Poulin-Charronnat, B. (2023). Automatizing sight reading: Contingency proportion and task relevance in the music contingency learning procedure. *Collabra: Psychology, 9*(1), 89743. https://doi.org/10.1525/collabra.89743

Sousa, C. M., Goncalves, M., Machado, J., Efferth, T., Greten, T., Froeschen, P., y Greten, H. J. (2012). Effects of qigong on performance-related anxiety and physiological stress functions in transverse flute music schoolchildren: A feasibility study. *Journal of Chinese Integrative Medicine*, *10*(8), 858–865. https://doi.org/10.3736/jcim20120805

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724

Wang, K., y Zhang, P. (2025). Enhancing opera vocal education through advanced machine learning algorithms. *Interactive Learning Environments*, *33*(10), 5923–5943. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2488991

Wang, Q.-R., y Yang, R. (2024). The influence of music performance anxiety on career expectations of early musical career students: Self-efficacy as a moderator. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1411944. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1411944

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage.

Inclusión, bienestar y desarrollo
Aportaciones desde la educación

La inclusión educativa constituye uno de los grandes desafíos de la educación contemporánea y exige una mirada que vaya más allá de las necesidades individuales para atender también a los contextos, las relaciones y las oportunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, *Inclusión, bienestar y desarrollo. Aportaciones desde la educación* reúne investigaciones, experiencias y reflexiones que abordan la diversidad educativa desde distintos enfoques disciplinares, metodológicos y profesionales.

A lo largo de sus capítulos, la obra explora cuestiones como las dificultades de aprendizaje, la igualdad de género, el bienestar emocional y docente, el liderazgo educativo, la educación en contextos penitenciarios o el impacto de las redes sociales. Asimismo, incorpora aportaciones sobre el desarrollo de habilidades comunicativas, la actividad física, la creación literaria y las posibilidades que ofrecen las tecnologías emergentes y la inteligencia artificial para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La pluralidad de los estudios, que combinan investigaciones empíricas, revisiones sistemáticas, estudios de caso y experiencias de intervención, permite comprender la inclusión como un fenómeno complejo en el que interactúan factores personales, sociales, emocionales e institucionales. Las contribuciones ponen de relieve la importancia del acompañamiento educativo, las prácticas docentes, los recursos didácticos y las condiciones de participación para favorecer experiencias de aprendizaje significativas y equitativas.

Este volumen ofrece, por tanto, una aproximación plural a tres dimensiones estrechamente relacionadas: inclusión, bienestar y desarrollo. Lejos de plantear respuestas únicas, invita a reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas y a reconsiderar las condiciones que favorecen o dificultan el aprendizaje y la participación. La obra constituye así una aportación al debate sobre la construcción de entornos educativos más inclusivos, sensibles a la diversidad y comprometidos con el bienestar y el desarrollo integral de las personas.

