

# Educación — en la — Diversidad

INNOVACIÓN, INCLUSIÓN Y TECNOLOGÍA  
— PARA AULAS DEL SIGLO XXI —

Alberto Quílez Robres  
Jesús Castellano Latorre





# **Educar en la Diversidad**

**INNOVACIÓN, INCLUSIÓN Y TECNOLOGÍA  
PARA AULAS DEL SIGLO XXI**

**Alberto Quílez Robles  
Jesús Castellano Latorre**

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)  
Para más información, consulte la web:  
<https://creativecommons.org/share-your-work/licenses/>*

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-146-0  
DOI: <https://doi.org/10.14679/4885>

Preimpresión por:  
Realizada por los autores

<b>CAPÍTULO 1.</b>	
<b>La investigación como herramienta unificadora de la diversidad en el aula: El caso del estudio sobre las Cajas Rurales en Salesianos Huesca .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>Proyecto IM-PRO-IN-DE para dotar y fomentar la competencia digital y el uso del Diseño Universal .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>Del uso indebido a la integración crítica: ChatGPT como herramienta didáctica en Magisterio .....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>Prácticas artísticas desde una perspectiva de género en Educación .....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>El juego favorito del alumnado universitario de hoy .....</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>La atención a la heterogeneidad en la implementación del flipped classroom en aulas rurales multigrado .....</b>	<b>56</b>
<b>CAPÍTULO 7</b>	
<b>Metodología gamificada en educación superior. Análisis de la diversidad del alumnado. ....</b>	<b>69</b>
<b>CAPÍTULO 8</b>	
<b>La Feria de la Inclusión: Aprendizaje Experiencial mediante Grupos de Expertos para la Formación del Profesorado de Educación Física en Necesidades Educativas Especiales .....</b>	<b>79</b>
<b>CAPÍTULO 9</b>	
<b>Factores influyentes en la autoeficacia de un docente en formación de cara a garantizar una Educación Física inclusiva .....</b>	<b>91</b>
<b>CAPÍTULO 10</b>	
<b>Endless Creativity: gamificación para la adquisición del inglés en alumnos con altas capacidades a través de representaciones visuales. ....</b>	<b>102</b>
<b>CAPÍTULO 11</b>	
<b>Educadores sociales en las escuelas de primaria de Cataluña: acciones con las familias de origen extranjero .....</b>	<b>116</b>
<b>CAPÍTULO 12</b>	
<b>Emociones académicas y rendimiento académico: el papel mediador de la flexibilidad psicológica. ....</b>	<b>128</b>
<b>CAPÍTULO 13</b>	
<b>Educación Sensible a las Experiencias Adversas en la Infancia .....</b>	<b>139</b>
<b>CAPÍTULO 14</b>	
<b>Aprendizaje-servicio y práctica reflexiva: Estaciones de aprendizaje para la inclusión .</b>	<b>150</b>

<b>CAPÍTULO 15</b>	
<b>¿Es posible una enseñanza bilingüe inclusiva? Claves para una práctica docente equitativa en contextos CLIL.....</b>	<b>163</b>
<b>CAPÍTULO 16</b>	
<b>Aprendizaje de los menores a través de las redes sociales fuera de la escuela y su relación con la familia.....</b>	<b>177</b>
<b>CAPÍTULO 17</b>	
<b>Estrategias pedagógicas para estudiantes altamente sensibles: una guía práctica para familias y profesionales de la educación.....</b>	<b>188</b>
<b>CAPÍTULO 18</b>	
<b>Programa MIA de educación emocional en Educación Infantil: Estudio preliminar.....</b>	<b>199</b>
<b>CAPÍTULO 19</b>	
<b>Liderazgo cívico y neurodiversidad: Aplicación del Modelo QDN para el fortalecimiento del carácter y la mejora en el proceso de toma de decisiones.....</b>	<b>215</b>
<b>CAPÍTULO 20</b>	
<b>Estrategias para el alumnado de altas capacidades y alto potencial.....</b>	<b>229</b>
<b>CAPÍTULO 21</b>	
<b>Rutinas de pensamiento: aplicabilidad de recursos y estrategias cognitivas en el Grado de Magisterio en Educación Infantil.....</b>	<b>239</b>
<b>CAPÍTULO 22</b>	
<b>La formación del profesorado ante el reto de la inclusión.....</b>	<b>250</b>
<b>CAPÍTULO 23</b>	
<b>La contextualización de situaciones de aprendizaje bajo el prisma de DUA a través de la Inteligencia Artificial.....</b>	<b>261</b>

# Capítulo 1

## **La investigación como herramienta unificadora de la diversidad en el aula: El caso del estudio sobre las Cajas Rurales en Salesianos Huesca**

Irene Abad Buil, Universidad de  
Zaragoza y Colegio Salesianos  
San Bernardo, España

[iabadbuil@unizar.es](mailto:iabadbuil@unizar.es)

[irene.abad@salesianos.org](mailto:irene.abad@salesianos.org)

Tatiana Labarta Lacasta, Colegio  
Salesianos San Bernardo, España

[tatiana.labarta@salesianos.org](mailto:tatiana.labarta@salesianos.org)

### 1. Introducción

Investigar en aula y atender a la diversidad son dos elementos de complejo desarrollo en el día a día de la Educación Secundaria Obligatoria. Las elevadas ratios, el cumplimiento curricular, las obligaciones administrativas (multiplicadas cuando hay un sistema de calidad detrás) y, en muchas ocasiones, la gestión de la convivencia aboca a un acelerado proceso educativo que hipoteca aspectos tan significativos como los dos señalados al principio. La voluntad e iniciativa docente es el antídoto a esta dificultad. En el presente artículo se narra

una experiencia de aula en esa dirección.

Dos profesoras del Colegio Salesianos San Bernardo, de Huesca (España), docentes en áreas de Ciencias Sociales (Geografía e Historia y Economía, respectivamente) decidieron animar a su alumnado a realizar un proyecto para la convocatoria de investigación escolar, de carácter internacional, Eustory. La iniciativa resultó llamativa para un grupo de ocho estudiantes, entre los que se encontraban dos alumnos con diagnóstico TDAH y una alumna con altas capacidades. Al reto de aprender a investigar se sumaba el de atender a la diversidad presente dentro de este pequeño muestreo de alumnado.

La búsqueda de un objeto de investigación llamativo para los miembros del grupo y el reparto de tareas dependiendo de las potencialidades de cada una de las personas integrantes convirtió a esta experiencia en un éxito de aprendizaje y de resultados, puesto que el producto final fue premiado con un tercer premio internacional<sup>1</sup>.

Además de atender a la diversidad, la metodología de indagación puesta en práctica a partir de un proyecto concreto conduce a la adquisición de destrezas que van a poder integrarse en la cotidianidad de aprendizaje del alumnado para toda la vida.

## 2. Fundamentación

Como ya anticipó Vygotsky en los albores de la década de los años 80 del siglo XX, el aprendizaje basado en la investigación resulta una metodología efectiva para fomentar el pensamiento crítico, la autonomía del estudiante y la inclusión educativa. La efectividad del aprendizaje basado en la investigación en los aspectos ya enunciados por Vygotsky ha sido también referencia de autores que recientemente han ratificado esta idea. Cabe destacar el de Zambrano, Salvatierra, Chunllo y Gaona (2025: 318), quienes señalan beneficios como el incremento en la motivación (si las actividades son de realización viable para el alumnado, este aumenta su motivación en cuanto a su consecución), el aprendizaje autónomo (puesto que la búsqueda y la sistematización de información de forma pautada aporta herramientas para que el alumnado pueda realizar las actividades investigadoras de manera autónoma) y el uso de tecnología accesible (las estrategias digitales de búsqueda y de organización de la información son herramientas de manejo asequible). Pero hay una idea básica que destaca sobre todas las demás y es que la planificación del Aprendizaje Basado en Proyectos permite adaptar los contenidos/saberes curriculares a la diversidad de estudiantes.

Por otro lado, tenemos que partir de la idea de que el contexto educativo actual se caracteriza por una gran diversidad (cognitiva, cultural, económica...). Según Ballesteros y Gil (2011), esta amplitud diversificadora requiere de una respuesta educativa por parte de los y las

---

<sup>1</sup> <https://eustory.es/project/las-cajas-rurales-la-transformacion-financiera-de-las-cooperativas-agrarias/>

docentes y de los centros educativos, la cual puede ser muy variada en función de la forma de entender y reconocer dicha diversidad.

Así pues, adoptar la investigación como metodología de aprendizaje permite la adaptación a distintos niveles de aprendizaje, ritmos y estilos cognitivos y todo ello, según Coll (2008) porque se promueve la participación activa de todo el alumnado, cada uno a su manera, a su ritmo y según sus posibilidades, pero con equidad. La investigación, al mismo tiempo, refuerza los contenidos curriculares y promueve la integración de estudiantes con necesidades educativas diversas puesto que favorece la colaboración y el respeto a las diferencias individuales (Da Costa y Goicochea, 2023). Por otro lado, según Botella y Ramos (2019), la investigación-acción conlleva tal flexibilidad en su planteamiento que facilita la adaptación a las diversas necesidades educativas y sus participantes tienen en dicho proceso un papel activo y reflexivo sobre el mismo.

### 3. Objetivo

El objetivo de este estudio es exponer una experiencia docente en la cual se planteó la investigación como herramienta para la inclusión y la atención a la diversidad en el aula. Específicamente, se examina la experiencia de un grupo de estudiantes de 4º de ESO del Colegio Salesianos San Bernardo de Huesca, quienes participaron en un proyecto de investigación sobre la transformación financiera del cooperativismo agrario a través de las Cajas Rurales.

A partir de esta experiencia, se busca demostrar cómo el trabajo cooperativo y la distribución de tareas en función de las capacidades individuales permiten la inclusión de estudiantes con distintos niveles de aprendizaje, incluyendo aquellos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), dos de los alumnos del grupo de investigación, y altas capacidades, una de las alumnas del grupo, además de otra alumna que, sin estar diagnosticada con algún trastorno concreto, cuenta con enormes dificultades de aprendizaje.

Al mismo tiempo, se pretende evidenciar la manera en que la metodología del aprendizaje basado en proyectos (y, por tanto, la que pone en el centro de acción la indagación) facilita no solamente el aprendizaje significativo de unos saberes, en este caso, históricos y económicos específicos, sino también el desarrollo de habilidades o destrezas transversales como el análisis crítico, la organización de la información y la comunicación efectiva.

### 4. Propuesta

El ABP planteado se desarrolló en respuesta a la convocatoria del concurso escolar internacional Eustory, cuyo objetivo fundamental es apostar por la investigación como

herramienta de aprendizaje. En dicha edición se planteaba como objeto de estudio las instituciones, abriendo un gran abanico de posibilidades<sup>2</sup>. En el centro ya teníamos experiencias de participación en dicho concurso porque lo habíamos hecho en otras ocasiones. De hecho, en la primera de ellas, cuando el tema a abordar era “el trabajo y la crisis”, nuestro grupo de investigación alcanzó uno de los segundos premios con el título “Meyba: bañadores en color para una época en blanco y negro. Del desarrollismo a la deslocalización. Huesca”<sup>3</sup>. Durante el curso 2023-2024 volvimos a plantearlo como una experiencia de aula, con carácter voluntario y a lo que habría que destinar tiempo extra por afectar a una parte muy reducida del alumnado. Al abrirse la opción de la voluntariedad, abríamos otras puertas: la heterogeneidad del grupo. Mostraron interés por el proyecto cinco chicas y tres chicos.

Partiendo de la temática de la convocatoria del 2023, las docentes implicadas en el proyecto lanzamos una serie de posibilidades teniendo siempre como telón de fondo la idea de trabajar “las instituciones” en un entorno local y con la utilización de fuentes primarias.

Empezamos haciendo un análisis de nuestra realidad desde una perspectiva histórica y económica (teniendo en cuenta que las dos áreas desde las que se iba a dirigir el proyecto era tanto Geografía e Historia como Economía). Aunque nuestra realidad económica responde a una economía propia del sector terciario, el primario ha tenido una relevancia histórica no sólo en cuanto a la configuración de la sociedad sino también en cuanto a los paisajes y a la propia historia del entorno. En esa realidad agropecuaria, las cooperativas representaron el motor de la modernización y el desarrollo. Estas cooperativas, que tenían el objetivo inicial de facilitar el sostenimiento económico del avance agropecuario, fue alcanzando carácter financiero. De ahí surgió el tema sobre el que íbamos a trabajar: "La transformación financiera de las cooperativas agrarias: las Cajas Rurales en la provincia de Huesca".

El proceso de investigación comenzaba con el acotamiento del tema a trabajar. ¿Qué queríamos saber sobre las Cajas Rurales?, ¿cuál iba a ser el enfoque a seguir?, ¿por dónde íbamos a empezar? Era la primera vez que el alumnado que formaba el grupo hacía frente a un proyecto de investigación, así que era primordial el hacer un primer acercamiento al que iba a ser el objeto de estudio y si lo hacían a través de testimonios directos sabíamos que se incrementaría el nivel de motivación. Llamamos a dos personas que habían vivido

---

<sup>2</sup> <https://eustory.es/> es un concurso de historia que tiene como concepto básico “aprender investigando”, que premia la iniciativa y el rigor en el trabajo de investigar en la historia local con fuentes primarias, partiendo de casos y situaciones cercanas y accesibles para el alumnado preuniversitario.

<sup>3</sup> [https://eustory.es/wp-content/uploads/2022/10/2o-premio\\_Meyba.-Bañadores-a-color-para-una-epoca-en-blanco-y-negro..pdf](https://eustory.es/wp-content/uploads/2022/10/2o-premio_Meyba.-Bañadores-a-color-para-una-epoca-en-blanco-y-negro..pdf)

en primera persona la creación de las Cajas Rurales para que el alumnado las entrevistara: a quien lo había experimentado desde las cooperativas agrarias que sentían la necesidad de agruparse para hacer frente a créditos que cubriesen los enormes gastos de la modernización agrícola y a quien había vivido la creación de la institución financiera desde sus orígenes, conociendo su evolución y contribuyendo a la adaptación de la misma a los nuevos tiempos tecnológicos. Este punto de arranque vino acompañado por la consulta de la hemeroteca de la prensa local, para entender cómo el surgimiento de esta institución en un contexto histórico y económico determinado impactó en la comunidad.

Entrevistar al entorno cercano, a personas con experiencia que, aunque actualmente ya no están en activo, son del interés para el alumnado promueve un vínculo muy especial en el proceso de investigación que, en nuestro caso, ha conducido a un aprendizaje movido por la emoción. Según Sabater, Mata y Valencia (2020), es muy importante reconocer el factor emocional en el aprendizaje.

El conocimiento conceptual de este proceso histórico y económico llevó, al mismo tiempo, a desarrollar los niveles del pensamiento histórico como la relevancia histórica, la causalidad, la perspectiva histórica o los cambios y continuidades. Sin olvidar, por supuesto, a las fuentes históricas, las cuales favorecieron a la adquisición de habilidades relativas al tratamiento de la información, aprendiendo a discernir entre fuentes primarias y secundarias, a evaluar su fiabilidad y a extraer conclusiones relevantes. Asimismo, el análisis de datos se convirtió en herramienta clave en su proceso de aprendizaje, puesto que favoreció la identificación de patrones, correlaciones y tendencias dentro del contexto estudiado.

No nos podemos olvidar que el trabajo estaba diseñado para ser realizado en grupo, para que cada uno y cada una de los estudiantes adquiriese responsabilidades y desarrollase tareas en función de sus fortalezas individuales. Los estudiantes con TDAH asumieron tareas dinámicas como la recogida de datos, sistematización de los mismos y la realización de entrevistas, mientras que la alumna con altas capacidades se centró en el análisis de información y redacción del informe.

Cada miembro del equipo tenía que utilizar sus potencialidades (frente a las debilidades) en bien común del grupo, puesto que el resultado a entregar era grupal. Revertir la implicación en el trabajo a través de las fortalezas y no de las debilidades, homogeneiza la participación activa del alumnado en la consecución de los objetivos.

Las distintas contribuciones hechas por el alumnado fueron organizadas, contextualizadas y referenciadas, presentando un documento final de 35 páginas de extensión y que fue presentado al concurso que había motivado su realización. Esta última fase, la de síntesis y presentación de resultados, implicaba un proceso de integración y redacción. Era una fase compleja. Cada cual tiene su estilo de redacción, así que repartimos la tarea. Y lo hicimos

a partir de las fases conceptuales en las que queríamos poner el foco de atención: antecedentes, factores de influencia (modelos financieros existentes e influyentes), características del proceso (solidaridad y cooperación) y contexto histórico. Teniendo en cuenta esto surgió todo un marco teórico sustentado en las fuentes primarias y secundarias utilizadas durante el proceso de indagación. Para dar coherencia al texto final y unificar criterios, la tarea docente fue básica, puesto que fuimos las tutoras las que nos encargamos de corregir, aportar estrategias de mejora y unificar estilos. El seguimiento y acompañamiento constante permitió, a su vez, que alumnado y profesorado unificasen roles convirtiendo el proyecto sobre Cajas Rurales en un verdadero trabajo en equipo y en un proceso de aprendizaje conjunto.

Entre los resultados a presentar, el alumnado tenía que aportar un análisis de metacognición en cuanto al procedimiento seguido. Y en este último documento es donde podemos apreciar unos resultados competenciales y cognitivos de mucho interés.

## 5. Resultados

Los resultados obtenidos muestran que el aprendizaje basado en la investigación favorece la integración y participación equitativa de los estudiantes, mejorando su autonomía y motivación.

En el proceso de metacognición realizada por el propio alumnado participante encontramos algunas afirmaciones como las siguientes:

“Decidimos centrarnos en recopilar información de la hemeroteca del periódico de Huesca, el Diario del Altoaragón. Hicimos varios tipos de búsquedas: con “Caja Rural Huesca” obtuvimos un total de 786 páginas de las que seleccionar información relevante. Teníamos mucho trabajo por hacer. Así que nos dividimos entre los participantes en la investigación”.

Es importante señalar aquí, la importancia del ABP para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo. Según Herrera Pérez y Espinosa Cevallos (2024), involucrar a los estudiantes en la realización de proyectos conjuntos promueve la interdependencia positiva y la construcción de una comunidad de aprendizaje donde cada miembro contribuye desde sus fortalezas individuales.

“Nunca habíamos trabajado nunca con noticias de prensa. Así que en este sentido tuvimos un importante esfuerzo que realizar. Nuestras tutoras nos ayudaron a buscarla, a interpretarla y a utilizarla según el interés de nuestro trabajo de investigación. Al margen de lo aprendido en torno a las Cajas Rurales, este ha sido uno de los mayores logros de este proceso”.

El alumnado potencia la toma de decisiones, la selección de la información según su relevancia con respecto al tema de interés, el análisis de las fuentes y, entre otras destrezas,

el valor de las fuentes históricas. Con todas estas responsabilidades, se potencia la madurez y el ver que tienen la capacidad de alcanzar los logros, favorece el aumento de la motivación (Zambrano Briones et al, 2022).

Manifestaron sus dificultades ante algunas cuestiones organizativas, de comprensión y de análisis, pero en todo momento se trató de personalizar los aprendizajes con la finalidad de que cada estudiante avance según su propio ritmo, recibiendo el apoyo necesario para alcanzar los objetivos previstos. Según esto manifestaron. “La mayor dificultad la encontramos en la propia gestión de la información. Nunca se había trabajado con noticias de prensa, eso era nuevo para nosotras y, por tanto, más complejo. Así que en ese sentido tuvimos un importante esfuerzo que realizar. Nuestras tutoras nos ayudaron a buscar, a interpretar y a utilizarla según el interés de nuestro trabajo de investigación”.

Y así concretaban los aprendizajes obtenidos:

“1.- Hemos aprendido a trabajar la información procedente de la prensa. Buscarla, interpretar, sistematizar y utilizarla en el conjunto general de la investigación para que jugara un papel representativo en la narración final obtenida. Este proceso, al mismo tiempo, nos ha servido para tratar con calma la información. Muchas veces, cuando nos mandan un trabajo en clase nos limitamos a buscar y en la primera entrada que encontramos en google, buscamos información que nos sirva, la copiamos y la transferimos al documento. Aquí esto no valía. Había que leerlo todo con precisión, valorar lo que interesaba y lo que no, y ponerlo en relación a los datos que ya teníamos. Ahora sabemos lo que es investigar”.

“2.- El trabajo en equipo ha sido otro de los grandes valores de este trabajo. Ya estamos acostumbrados al trabajo cooperativo porque es la metodología de aprendizaje que hemos seguido en nuestro centro educativo desde que entramos en infantil, sin embargo, ahora ese trabajo en equipo lo teníamos que organizar y gestionar nosotros y eso ha sido muy importante. Esto, sin lugar a dudas, nos ha ayudado en la toma de decisiones. Cuando teníamos alguna cuestión a tratar, nuestras profesoras nos orientaban y guiaban, pero la decisión final era nuestra y eso nos aportaba responsabilidad sobre el trabajo”.

“3.- Gracias a la estrecha relación existente entre el mundo agrario y las Cajas Rurales nos hemos dado cuenta de lo importante que es estudiar las cosas en su conjunto. Hemos tenido dos aprendizajes en uno, por así decirlo. No podíamos estudiar las Cajas Rurales sin entender la situación de la agricultura y tampoco al revés. Eso nos ha ayudado a dar valor a los aprendizajes en “ámbito”, cuando varias asignaturas colaboran para implementar los conocimientos. Aquí Economía e Historia han ido de la mano constantemente para que pudiéramos entender el origen y la evolución de nuestro objeto de estudio”.

“4.- La prensa nos ha aportado un conocimiento muy valioso sobre nuestra ciudad, puesto que hemos encontrado noticias de todo tipo y curiosidades que de otra manera nunca nos

hubiéramos percatado. A veces se nos ha hecho duro por el tipo de documento que es (mucho cúmulo de letra pequeña y en ocasiones leíamos un artículo y no nos aportaba nada interesante, lo cual desanimaba un poco). Sin embargo, nos ha resultado gratificante cuando nos hemos dado cuenta de la gran cantidad de información que teníamos, no sólo de nuestro tema de estudio, sino en general de nuestro entorno, de nuestra ciudad (¡hemos podido ir viendo hasta cómo evolucionaron los estrenos de cine!)”.

Gracias a esta experiencia, el alumnado demostró habilidades en la comprensión de contenidos tanto económicos como históricos, reforzando su capacidad de análisis crítico y su interés creciente no sólo por el objeto de estudio en cuestión sino también por la época histórica en la que se contextualiza el origen de la institución estudiada. Y como si de un efecto dominó se tratase, el conocimiento conduce al incremento de la vinculación con el entorno. El proyecto ayudó a adquirir una gran cantidad de saberes y a comprender determinadas dinámicas sociales, económicas o políticas emergentes de determinadas necesidades del propio entorno. Para sobrevivir a las necesidades del campo, los propietarios agrarios optaron por la formación de cooperativas, todavía existentes en el ámbito rural (muy cercano al entorno de los estudiantes). Se generaba una clara vinculación entre la teoría y la práctica y un nivel de comprensión que garantizaba el aprendizaje significativo.

El proyecto, basado en la indagación, sirvió, al mismo tiempo, para fortalecer competencias transversales como el trabajo en equipo (algo fomentado por la propia metodología del Colegio Salesiano San Bernardo cuyo proyecto de centro alberga el trabajo cooperativo como estrategia metodológica), la comunicación y la organización del tiempo.

Y, por supuesto, tras las dudas iniciales en cuanto al intento por armonizar las colaboraciones particulares de ocho estudiantes con diversos ritmos de aprendizaje y con heterogeneidad de habilidades, el proyecto permitió la participación activa de todos los miembros del equipo garantizando una inclusión efectiva.

## 6. Conclusiones

La experiencia del estudio sobre las Cajas Rurales en Salesianos Huesca confirma que el aprendizaje basado en proyectos, y por tanto, en la investigación, es una estrategia eficaz para la inclusión y el desarrollo de competencias académicas y sociales, para la mejora de la autonomía y la motivación del alumnado, la potenciación del análisis crítico, la interpretación de datos y la síntesis de información. Al adaptar la metodología a las capacidades individuales de los estudiantes, se crea un entorno de aprendizaje colaborativo que potencia sus fortalezas y fomenta la equidad en el aula.

La estrategia de aprendizaje colaborativo permite que cada estudiante aporte sus habilidades al proyecto, transformando la diversidad del aula en una fortaleza. Poner el foco de atención

en las potencialidades, en lugar de en las dificultades de aprendizaje o en la superación de debilidades, revierte la perspectiva del alumnado con respecto al aprendizaje. Este último no se convierte en un camino de frustración o dificultades, sino que pasa a ser un reto abordable, útil y enriquecedor. Y, por lo tanto, un reto motivador. La organización del trabajo según las capacidades individuales favorece la implicación equitativa y una mayor responsabilidad en la toma de decisiones.

El estudio sobre las Cajas Rurales no solo ayudó a comprender la evolución del sistema financiero agrario, sino que también permitió a los estudiantes conectar este fenómeno con la historia económica local, fomentando de este modo un aprendizaje significativo al relacionar la teoría con la realidad socioeconómica del entorno.

A pesar de las dificultades iniciales en la gestión de la información y la comprensión de las fuentes históricas, la orientación docente y el trabajo en equipo permiten superar la gran cantidad de obstáculos.

En conclusión, el proyecto no solo logró los objetivos académicos propuestos, sino que también dejó un impacto positivo en la formación de los estudiantes, fortaleciendo su capacidad de análisis, autonomía y trabajo colaborativo. Y, como en muchas ocasiones llegaron a afirmar a lo largo del proceso, lo más motivador para ellos y ellas fue el hecho de saber que estaban construyendo conocimiento. Un conocimiento que habían ido enriqueciendo en equipo.

El día de la entrega del premio quisimos resaltar todas aquellas potencialidades que cada uno de los miembros del equipo habían sabido aportar: Y si de Marina destacamos el interés por el aprendizaje, de Marcos no pasó por alto su capacidad de reflexión, de Larua su labor organizativa, de Víctor sus estrategias por cohesionar el equipo, de Pedro su buena voluntad y predisposición para hacer, de Angelina su gran habilidad para adaptarse a cualquier situación, de Carolina se resaltó el compromiso y de Irene su madurez en la comprensión de contenidos. Ocho estudiantes, ocho realidades diferentes, ocho diversidades que aunaron fuerza para convertirse en un equipo potente de aprendizaje.

## 7. Referencias bibliográfica

- Ballesteros Velázquez, B. y Gil Jaurena, I. (coord.) (2011). Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. <https://doi.org/10.35362/rie6121264>
- Barron, B. & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. George Lucas Educational Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539399.pdf>
- Botella Nicolás, A.M. y Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. Perfiles Educativos, 41 (163), 127-141. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982019000100127&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982019000100127&script=sci_arttext)
- Coll, C. (2008). Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: El sentido del aprendizaje escolar, Ediciones Morata.

- Herrera Pérez, Y. J. y Espinosa Cevallos, P.A. (2004). Impacto de la enseñanza basada en proyectos apoyada por tecnología en el desarrollo de habilidades del siglo XXI en estudiantes de secundaria. *Bastcorp International Journal*, 3 (1), 4-18. <https://doi.org/10.62943/bij.v3n1.2024.33>
- Da Costa Pimenta, C. C., & Goicochea Calderón, J. A. (2023). El aprendizaje basado en proyectos: una modalidad facilitadora del éxito escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3704-3731. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5606](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5606)
- Sabater, M.M., Mata, J.C. y Valencia, G.A. (2020). Entre la emoción y el pensamiento crítico: un estudio con profesorado de ciencias sociales en formación. En Díez Gutiérrez, E.J. y Rodríguez Fernández, J.R. (coord.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 535-543).
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zambrano Vélez, L.Y., Salvatierra Ávila, F.L., Chunllo Aldaz, J.E. y Gaona Cumbicos, M.D.J. (2025). La enseñanza basada en proyectos como estrategia para la inclusión educativa. *Revista Imaginario Social*, 8 (1), 317-330. <https://doi.org/10.59155/is.v8i1.278>

## Capítulo 2

# Proyecto IM- PRO-IN-DE para dotar y fomentar la competenci a digital y el uso del Diseño Universal

Paloma Antón Ares, Universidad  
de Castilla-La Mancha

Pilar Gútiéz Cuevas, Universidad  
de Castilla-La Mancha

Guinea Castellar López,  
Universidad de Castilla-La  
Mancha

### 1. Fundamentación

La incorporación de las tecnologías digitales como parte de los procesos educativos, es una realidad que demanda se dedique atención y se facilite a los docentes la formación adecuada, tanto en metodologías como en recursos actualizados. La capacitación continua y actualizada es fundamental para lograr eficacia y calidad en la integración de la tecnología en la educación. Para conseguirlo es necesario preparar a los docentes para satisfacer las demandas cambiantes del entorno educativo actual. En este sentido, UNESCO (2024), OCDE (2019), evidencian la necesidad de mejorar las competencias para poder enfrentarse a las situaciones de incertidumbre que, desde hace años, vienen produciéndose en los entornos educativos. A esto se suma que la inteligencia artificial generativa irrumpe y afecta con más rapidez, promoviendo importantes cambios.

Desde la Comisión Europea, Centro Común de Investigación, (2022) se ha elaborado el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) en él se

pone de manifiesto que la profesión docente se enfrenta a demandas que cambian rápidamente, por lo que se requiere un nuevo conjunto de competencias más amplio y pertinente que antes. La ubicuidad de los dispositivos y aplicaciones digitales requiere que los educadores desarrollen competencias digitales acordes a las necesidades actuales. Se trata de un trabajo que describe lo que significa que los educadores sean digitalmente competentes y proporciona un marco de referencia general para apoyar el desarrollo de las competencias digitales específicas de los profesionales. El documento está dirigido a educadores de todos los niveles educativos, desde la primera infancia hasta la educación superior y de adultos, incluyendo la educación y formación general y profesional, la educación de necesidades especiales y los contextos de aprendizaje no formal.

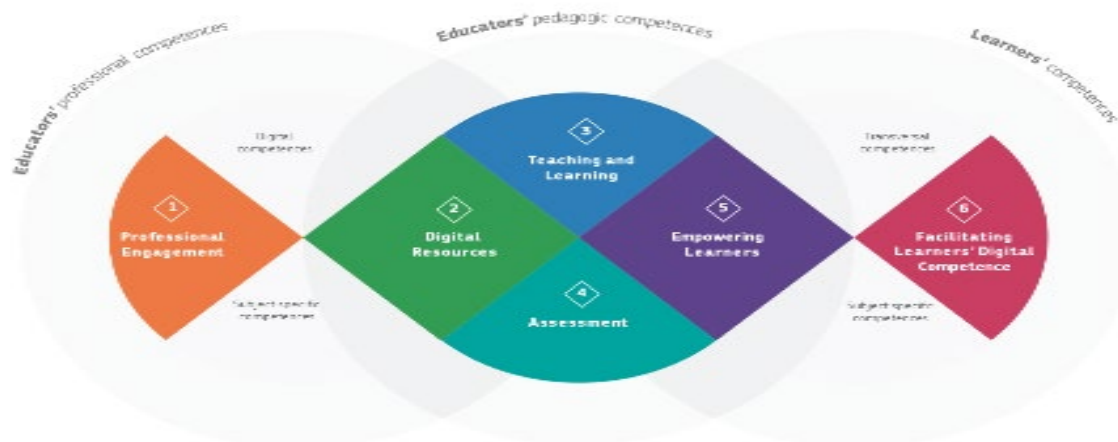


Imagen 1. Fuente: DigCompEdu (2024).

En la imagen 1, pueden observarse las 6 áreas en las que se organizan las 22 competencias.

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| 1. Compromiso profesional  | 4. Evaluación                                      |
| 2. Recursos digitales      | 5. Empoderar a los alumnos                         |
| 3. Enseñanza y aprendizaje | 6. Facilitar la competencia digital de los alumnos |

El marco más que dirigir la atención en las habilidades técnicas, se centra en incidir y detallar cómo se pueden utilizar las tecnologías digitales para mejorar e innovar la educación y la formación. En las referencias bibliográficas de este trabajo, figura la dirección de la página, donde se pueden explorar más aspectos de las competencias digitales para educadores.

La investigación sobre capacitación docente adopta varias líneas de trabajo, los resultados inciden en la importancia de integrar la (IA) en la enseñanza y en la investigación, Gútiez y Antón (2020) no solo se centran en la implementación de tecnologías, sino que también destacan la importancia de la formación docente, la gestión eficiente de recursos García-Peñalvo, (2024), y la creación de entornos inclusivos y colaborativos, Ramírez-Montoya, (2021). También hay investigadores Alastor et al. (2023), que pormenorizan invitando a

considerar tanto los aspectos positivos como los riesgos y aspectos éticos, Antón, P. (2018), Comisión Europea (2022).

En la recopilación de estudios y de información se encuentran aportes sobre las necesidades, percepciones y prácticas que contribuyen a favorecer el uso eficaz de la tecnología en beneficio de todos. Tras el análisis del estado de la cuestión, se ha diseñado el



Proyecto (IM-PRO-IN-DE).

“Mejora de las competencias en digitalización de los recientes y futuros docentes mediante el desarrollo de una formación avanzada en diseño instruccional de la formación digital”.

Está enmarcado en la convocatoria de Asociaciones de cooperación en educación superior de la Unión Europea, proyecto KA220-HED. Núm 2023-1-BG01-KA220-HED-000155494”. En el equipo de trabajo participan instituciones de Bulgaria, España, Portugal y Turquía. El personal de AMPAT tiene funciones de elaboración y desarrollo, tanto comunes como específicas.

## 2. Objetivos y metodología

IM-PRO-IN-DE se concibe para dar respuesta, por medio de la formación, a la necesidad de fortalecer las competencias de los docentes en el uso de las tecnologías. Se estructura en torno a tres objetivos fundamentales:

1. Desarrollo y mejora de Competencias Digitales Docentes
2. Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)
3. Creación de una Comunidad de Práctica

Los objetivos convergen en dotar a los educadores de las habilidades necesarias para crear y gestionar entornos digitales de aprendizaje efectivos y accesibles, así como ser capaces de acometer iniciativas metodológicas y didácticas con enfoques innovadores, diseñar prácticas que promuevan la equidad y que se adapten a las necesidades de todos los estudiantes.

Desde un trabajo compartido, multinacional y multidisciplinar, se han realizado búsquedas en informes, publicaciones e investigaciones para obtener datos y resultados que sustenten la fundamentación y contribuyan a dar respuesta a la necesidad formativa detectada.

Se han mantenido reuniones periódicas y encuentros multinacionales, para debatir y consensuar su desarrollo. La elaboración de materiales se realiza en idioma inglés, para

después una vez traducidos los materiales a los diferentes idiomas de los países socios, publicarlos en la página Web del proyecto IMPROINDE. En el apartado de resultados de este trabajo, se especifican los programas, manuales, talleres para docentes realizados, que se complementan con aportes como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). (2018).

El proyecto concuerda con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), (ONU 2015) y de manera directa con el objetivo 4, favorece la inclusión, la equidad y contribuye a promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

### 3. Accesibilidad tecnológica

El Centro Europeo de Recursos en Accesibilidad, AccesibleEU, (2023), se inauguró en Bruselas el 4 de julio de 2023, en la sede del Comité Económico y Social Europeo. Se trata de una iniciativa propuesta por la Estrategia de la Comisión Europea sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2021-2030. Su misión es trabajar en ámbitos como las infraestructuras, el transporte, las tecnologías de la información y las comunicaciones para garantizar la participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida en condiciones de igualdad. Ponen a disposición una hoja de ruta paso a paso para cumplirlas la Guía para el cumplimiento de las EAA (2025).

La Ley Europea de Accesibilidad (Directiva (UE) 2019/882) o EAA (por sus siglas en inglés "European Accessibility Act") es una ley que promueve la mejora de accesibilidad de los productos y servicios para personas con discapacidad. Entre otros objetivos están:

- Mejorar la accesibilidad de productos y servicios en la UE.
- Buscar una definición común de requisitos de accesibilidad para productos y servicios.

La normativa abarca:

- Teléfonos inteligentes, tabletas y ordenadores
- Máquinas de billetes de transporte adaptadas
- Televisores y programas de televisión
- Bancos y cajeros automáticos
- E-books
- Páginas web de compras en línea y aplicaciones para móviles

Señalan que hay más de 120 millones de personas con discapacidad que viven en la UE, cifra que estiman aumentará con el envejecimiento poblacional, (UE 2019). La accesibilidad es un requisito necesario para disfrutar de otros derechos fundamentales como: el acceso al lugar de trabajo, a la educación, a los servicios públicos, a la libre circulación o al ocio. Las personas con discapacidad deben tener acceso a todo lo anterior en igualdad de condiciones

#### 4. Resultados

En los cursos se aportan modelos, métodos y capacidad para aplicar diseños pedagógicos contextualizados y apropiados, así como recursos electrónicos innovadores, atractivos y de calidad. Dirigidos a generar aprendizaje y aplicarlo en el diseño de formación de cursos, actividades y otros recursos para el aprendizaje. Como se ha referido, se contemplan todos los niveles educativos y el módulo VII, incluye cuatro unidades de actividades práctica: Diseño instruccional en preescolar; Diseño instruccional en la escuela y FP; Diseño instruccional en Instituto de Enseñanza Secundaria; Diseño instruccional en el aprendizaje no formal e informal. La formación se estructura en:

- I) Curso de formación sobre diseño instruccional del aprendizaje digital, mediante la aplicación de los principios del diseño universal del aprendizaje
- II) Curso de dos semestres de perfeccionamiento para profesores en diseño para el aprendizaje digital y uso de la tecnología educativa como base para el pensamiento creativo y la inclusión.
- III) Comunidad de práctica de docentes dotado de servicio de asistencia.
- IV) Se aplican los principios de (D.U.A.) para incluir a todas las personas y para mejorar su calidad de vida y de manera especial para quienes tienen barreras por diversidad funcional

Fomentar la colaboración entre docentes y especialistas en tecnología educativa es otra finalidad que se desarrolla por medio de una plataforma de asistencia y recursos compartidos.

Al publicarse en abierto, se favorece la colaboración entre instituciones educativas y profesionales del ámbito digital para asegurar que los contenidos formativos sean relevantes y actualizados. IM-PRO-IN-DE se plantea como una iniciativa clave para preparar a los docentes en un entorno educativo cada vez más digitalizado, asegurando que sean capaces de ofrecer una enseñanza de calidad que aproveche las tecnologías disponibles

#### 5. Discusión

Han de hacerse prevalecer los criterios de calidad pedagógica cuando se aplica el diseño instruccional de recursos educativos con apoyo tecnológico. Divulgar la importancia de promover la inclusión educativa y el aprendizaje activo integrando a todos. También es necesario continuar investigando desde la multidisciplinariedad y con equipos transnacionales, para poder obtener y disponer de resultados rigurosos. Continuar con la divulgación y aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), porque contribuye a evitar la brecha digital, minimizando la infoexclusión que generan las barreras y que agudizan las desigualdades.

## 6. Conclusiones

El enfoque de la formación del profesorado que ofrece el proyecto IMPROINDE permite la adaptación de metodologías y recursos para atender la diversidad del aula, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o antecedentes, puedan acceder y participar plenamente en el proceso educativo.

El desarrollo de competencias digitales en docentes no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también es una herramienta poderosa para garantizar la inclusión y equidad en la educación. A través de estrategias como el DUA, el uso de tecnología accesible y la reducción de sesgos en la IA, se pueden crear entornos de aprendizaje donde todos los estudiantes, tengan la oportunidad de aprender y desarrollarse plenamente.

IMPROINDE contribuye a que por medio de la formación especializada y del diseño y adaptación de recursos digitales accesibles, los docentes estén preparados para satisfacer las demandas cambiantes del entorno educativo actual.

## 7. Referencias bibliográficas

Alastor, E., Sánchez, E., Martínez-García, I y Rubio, M. (coordinadores) (2023). TIC en educación en la era digital: propuestas de investigación e intervención. UMA editorial. Universidad de Málaga. Disponible: <https://monografias.uma.es/index.php/mumaed/catalog/view/65/91/777>

Antón Ares, P. (2018). Red Openenergy: Experiencias formativas e investigadoras para el diseño instruccional accesible. Openenergy Network. Training and Research Experiences for the Accessible Instructional Design. *Education in the Knowledge Society*, 19 (4), 31-51. <https://doi.org/10.14201/eks2018194> .

Centro Europeo de Recursos en Accesibilidad. AccessibleEU (2023). Comisión Europea. [https://accessible-eu-centre.ec.europa.eu/index\\_en](https://accessible-eu-centre.ec.europa.eu/index_en)

Comisión Europea, Centro Común de Investigación, Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y., DigComp 2.2, (2022) The Digital Competence framework for citizens : with new examples of knowledge, skills and attitudes, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2022. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

Comisión Europea (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators. Brussels, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/> <https://doi.org/10.2766/153756>

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). (2018). <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>

Estrategia de la Comisión Europea sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2021-2030. Disponible: <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/strategy-for-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

García-Peñalvo, F. J. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society (eks)*, 25, e31942. <https://doi.org/10.14201/eks.31942>

Gútiéz, P.; Antón, P. (2020). Proyectos con TIC en progreso. En: Moreira, J.A. Innovación en educación con TIC Bragança Instituto Politécnico.Universidad Abierta de Portugal, Laboratorio Regional de Energía Civil. Ponta Delgada. Azores, (Portugal). ISBN: 978-972-745-269-9 Handle: <http://hdl.handle.net/10198/19662>

Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) (2024). Comisión Europea. [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en)

OECD (2019), Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor, OECD Publishing, Paris/Fundación Santillana, Madrid. <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es> .

Organización Naciones Unidas (ONU). Objetivos de Desarrollo Sostenible, (ODS). (2015).

Proyecto IM-PRO-IN-DE, "Improvement of digitalisation competences of recent and future teachers by development of advanced training on instructional design of digital training" <https://instructional-design.eu/espanol/>

Ramírez-Montoya, M. S., Antón-Ares, P., & Monzón-Gonzalez, J. (2021). Technological Ecosystems That Support People With Disabilities: Multiple Case Studies. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 633175. 10.3389/fpsyg.2021.633175 <https://hdl.handle.net/11285/637091>

UNESCO. (2024). AI competency framework for teachers. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>

Unión Europea (2019). Ley Europea de Accesibilidad (Directiva (UE) 2019/882). <https://userway.org/es/cumplimiento/ley-europea-accesibilidad/#:~:text=La%20Ley%20Europea%20de%20Accesibilidad%20%28Directiva%20%28UE%29%202019%2F882%29,personas%20con%20discapacidad%20en%20la%20Uni%C3%B3n%20Europea%20%28UE%29>

---

# **Capítulo 3**

## **Del uso indebido a la integración crítica: ChatGPT como herramienta didáctica en Magisterio**

Cristina Borau-Viu, Universidad  
de Zaragoza, España  
Mireya Mallén-Berdejo,  
Universidad de Zaragoza,  
España  
María Mairal-Llebot,  
Universidad de Zaragoza,  
España

### **1. Introducción**

En los últimos años, la irrupción de la inteligencia artificial (en adelante, IA) ha provocado una transformación profunda en el ámbito educativo, impulsando cambios estructurales en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión institucional (Holmes et al., 2019). Concretamente, Baker y Smith (2019) identifican tres áreas clave de impacto de la IA en la educación: (a) el aprendizaje, mediante sistemas adaptativos que apoyan a los estudiantes de forma personalizada; (b) la enseñanza, al reducir la carga de trabajo docente mediante la automatización de tareas como la retroalimentación, la evaluación y la gestión administrativa; y (c) la administración educativa, proporcionando datos útiles para la toma de decisiones a nivel institucional o nacional.

La IA ha abierto nuevas posibilidades para personalizar la enseñanza y adaptarla a distintos ritmos y estilos de aprendizaje, favoreciendo así la atención a la diversidad del alumnado (Luckin et al., 2016). Los modelos basados en IA permiten automatizar procesos y ajustar los materiales educativos a las características individuales de cada estudiante (Selwyn, 2019). Esto ha fortalecido la capacidad de respuesta pedagógica, permitiendo intervenciones más oportunas y efectivas, especialmente en contextos de diversidad. La identificación de patrones de aprendizaje únicos facilita la implementación de estrategias diferenciadas y el

uso de recursos adecuados a las capacidades, intereses y realidades socioculturales del estudiantado (Chen et al., 2020; Raza, 2025; Strielkowski et al., 2024; Zurita et al., 2024). Autores como Moya et al. (2020), destacan cómo la IA constituye una herramienta poderosa para construir entornos de aprendizaje más inclusivos, donde todos los alumnos tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. Asimismo, el desarrollo de plataformas interactivas y asistentes virtuales ha ampliado el acceso a recursos educativos, enriqueciendo la experiencia formativa y contribuyendo a la democratización del conocimiento, al facilitar contenidos de calidad disponibles en cualquier momento y lugar (Bao, 2024).

No obstante, pese a los beneficios que la inteligencia artificial puede reportar en el ámbito educativo, la facilidad de acceso y la creciente popularidad de herramientas como ChatGPT han favorecido su adopción por parte de todos los agentes implicados, incluido el alumnado. En particular, su uso se ha intensificado entre los estudiantes universitarios, muchas veces de manera poco adecuada, lo que ha generado un aumento exponencial en su utilización y ha abierto un intenso debate sobre sus implicaciones educativas (Ghazal et al., 2022; Morales-Chan, 2023). Aunque las posibilidades que ofrece ChatGPT son notables, su implementación plantea importantes desafíos éticos y pedagógicos.

El uso mecánico o superficial de sus respuestas puede generar contenidos que carecen de rigor, contextualización y adecuación didáctica. Además, el uso indiscriminado de esta tecnología podría fomentar una dependencia poco crítica, relegando habilidades fundamentales como la argumentación, el análisis o la creatividad (Luckin, 2021; Selwyn, 2019; Sigman y Bilinkis, 2023). En cuanto a los aspectos éticos, se plantea la necesidad de reflexionar sobre la autoría, el plagio y la transparencia en los procesos de generación de contenido, así como la equidad en el acceso a estas herramientas (Floridi, 2023). Para abordar estos retos, es esencial que los marcos normativos y principios éticos guíen la integración de tecnologías como ChatGPT en la educación, destacando cuestiones clave como la privacidad de los datos y la responsabilidad en la toma de decisiones automatizadas (Figuroa et al., 2022).

Desde el punto de vista pedagógico, el uso de ChatGPT debe ser acompañado de estrategias que promuevan el pensamiento crítico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado. El objetivo no es prohibir su uso, sino enseñar a los estudiantes a utilizarlo con criterio, reconociendo tanto su potencial como sus limitaciones (Delgado et al., 2024). Como señala Luckin (2021), el verdadero valor de la IA educativa no radica exclusivamente en su capacidad para ofrecer respuestas, sino en cómo estas respuestas pueden servir como catalizadores del pensamiento y la reflexión.

El papel del profesorado ha sufrido una importante transformación con la llegada de la IA, desde el modelo tradicional de enseñanza, centrado en la transmisión de conocimientos,

hasta un enfoque más dinámico, donde el docente actúa como mediador, facilitador y diseñador de experiencias de aprendizaje personalizadas. Este cambio exige que el profesorado adquiera nuevas competencias digitales, pero también que desarrolle una actitud crítica frente al uso de tecnologías emergentes. Asimismo, los docentes con mayor familiaridad con la IA muestran una actitud más positiva hacia su uso, mientras que aquellos sin formación previa tienden a percibirla como una amenaza o una fuente de incertidumbre. En este sentido, Luckin (2021) subraya que el acceso a formación específica, tecnologías confiables y marcos normativos claros es esencial para una implementación efectiva de la IA. Por su parte, García- Villarroel (2021) y Baldrich et al., (2024) coinciden en que la confianza docente en estas herramientas se incrementa cuando se comprende su utilidad práctica en el aula: desde la personalización del aprendizaje hasta la mejora de la evaluación o la automatización de tareas repetitivas (Ayuso del Puerto y Gutiérrez Esteban, 2022). Por tanto, la formación continua y el desarrollo profesional en esta área deben convertirse en una prioridad, ya que el uso ético, eficaz y pedagógico de la IA depende en gran medida del grado de preparación y actitud del profesorado ante estos cambios (Carbonell-García et al., 2023).

## 2. Objetivos

Los objetivos que se han pretendido alcanzar con la propuesta presentada en este capítulo son los siguientes:

- Fomentar el uso reflexivo, ético y significativo de la inteligencia artificial, concretamente de ChatGPT, en el diseño de actividades inclusivas dentro de la asignatura “Atención a la Diversidad”.
- Formar al alumnado en el uso crítico y contextualizado de ChatGPT para la creación y adaptación de recursos educativos adaptados a diferentes necesidades del alumnado.
- Promover una actitud reflexiva sobre los beneficios, riesgos y limitaciones del uso de la IA en el ámbito educativo.

## 3. Propuesta

La presente propuesta se basa en la integración de ChatGPT como herramienta educativa en la asignatura “Atención a la Diversidad” del Grado en Magisterio en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza (Campus de Huesca). Esta iniciativa surgió en respuesta a las dificultades observadas en el curso académico anterior, cuando varios estudiantes utilizaron la herramienta de manera no autorizada y de forma inapropiada, lo que afectó negativamente tanto a su aprendizaje como al desarrollo de las competencias profesionales necesarias para su futura práctica docente. La estrategia pedagógica diseñada tuvo como propósito dotar a los futuros docentes de las competencias necesarias para emplear ChatGPT de manera adecuada en el diseño de

actividades educativas que atendieran a las diversas necesidades del alumnado de Educación Primaria. En todo momento se promovió el uso de ChatGPT como apoyo complementario y nunca como sustitución del docente y sus capacidades, enfatizando de igual manera en la necesidad de un enfoque reflexivo en su aplicación. De esta forma, se pretendía que los estudiantes comprendieran las limitaciones y las posibilidades de la inteligencia artificial, utilizando ChatGPT como una herramienta para crear materiales educativos personalizados y actividades inclusivas, alineadas con los objetivos de la asignatura.

Como parte de la propuesta, se solicitó a los estudiantes que entregaran tres documentos para evaluar el uso que habían hecho de la herramienta y su proceso reflexivo:

- Las actividades adaptadas e inclusivas: Los estudiantes debían diseñar actividades adaptadas a las necesidades de diversos perfiles de estudiantes, utilizando ChatGPT para generar ideas y recursos. Estas actividades debían centrarse en atender la diversidad dentro del aula, incorporando enfoques pedagógicos inclusivos.
- Un diario de uso de ChatGPT: Se solicitó a los estudiantes que realizaran un diario con capturas de pantalla de las conversaciones mantenidas con la herramienta, con el fin de evaluar cómo la habían utilizado en el diseño de las actividades. Este diario servía para observar las decisiones que tomaban al interactuar con ChatGPT y cómo integraban sus respuestas en el proceso de creación de materiales educativos.
- Una reflexión personal: Finalmente, los estudiantes debían escribir una reflexión sobre su experiencia con ChatGPT, analizando el impacto de la herramienta en su aprendizaje y en el desarrollo de competencias relacionadas con la atención a la diversidad. Esta reflexión también debía abordar el uso ético de la inteligencia artificial en el ámbito educativo y cómo se puede integrar de manera crítica y efectiva en su futura práctica docente.

De esta manera, la propuesta no solo buscó familiarizar a los estudiantes con una herramienta tecnológica emergente, sino también fomentar una reflexión crítica sobre su uso y sus implicaciones en la enseñanza inclusiva. A través de este proceso, se promovió el desarrollo de competencias digitales y pedagógicas esenciales para su futura carrera profesional como docentes.

#### 4. Resultados

La implementación de ChatGPT en la asignatura generó diversas reacciones y resultados entre el alumnado. En términos generales, los estudiantes experimentaron ciertas dificultades para integrar eficazmente la herramienta en el proceso de diseño de actividades didácticas. A pesar de la expectativa inicial de que ChatGPT podría ser de gran ayuda, muchos señalaron que las respuestas generadas por la herramienta eran, en ocasiones, demasiado generales o poco adaptadas a sus necesidades específicas. Como reflexionó una

estudiante: “A veces las respuestas son demasiado genéricas y me ha costado más adaptarlas que si las hubiera hecho desde cero.” Otro estudiante expresó: “Muchas veces las respuestas son demasiado básicas o poco adaptadas a lo que realmente necesito, así que he terminado rehaciendo casi todo.”

Sin embargo, también hubo estudiantes que reconocieron el potencial de ChatGPT, a pesar de los desafíos. Un alumno comentó: “Me ha gustado poder utilizar ChatGPT en la asignatura porque creo que es algo que ha llegado para quedarse y es importante que nos familiaricemos con la herramienta. Todos podemos usarlo, pero tenemos que aprender a hacerlo bien.” Esta reflexión resalta la importancia de la familiarización con la herramienta, aunque subraya también la necesidad de aprender a utilizarla de forma efectiva y contextualizada.

Otro aspecto relevante surgido de las reflexiones del alumnado fue la evolución de su percepción sobre el uso de ChatGPT en la educación. Algunos estudiantes inicialmente pensaban que utilizar esta herramienta era una forma de “hacer trampas,” especialmente debido a la prohibición de su uso en otras asignaturas. Sin embargo, tras experimentar con la herramienta en el contexto adecuado, algunos cambiaron de opinión: “Antes pensaba que usar ChatGPT era como hacer trampas, supongo que porque lo teníamos prohibido. Con esta tarea he visto que puede ser de ayuda, pero siempre que sepas cómo usarlo, para qué y en qué momento.”

Por otro lado, el uso de ChatGPT reveló ciertas limitaciones de la herramienta, como la tendencia a generar respuestas poco precisas o sin sentido en ocasiones, lo que fue señalado como un factor importante a tener en cuenta: “Me ha parecido útil, pero aun así entiendo que en otras asignaturas no nos dejen utilizarlo porque es muy importante que tengamos nuestra base de conocimientos primero, ya que a veces dice cosas sin sentido.” Esta reflexión indica la necesidad de que los estudiantes mantengan una base sólida de conocimientos antes de depender de la inteligencia artificial para tareas académicas.

Los resultados reflejan que, aunque los estudiantes experimentaron ciertas dificultades en la implementación de ChatGPT, también reconocieron su potencial como herramienta educativa cuando se utiliza correctamente. La experiencia subraya la importancia de enseñar a los futuros docentes a utilizar estas tecnologías de manera crítica, ética y adaptada a las necesidades específicas del aula.

## 5. Conclusiones

La integración de ChatGPT en la asignatura universitaria de “Atención a la Diversidad” en el Grado de Magisterio en Educación Primaria, ha permitido analizar las percepciones del alumnado sobre las posibilidades y limitaciones de su uso. Además, se obtuvieron opiniones de los estudiantes en cuanto a las implicaciones pedagógicas, éticas y formativas que

ofrecen. En conjunto, los resultados evidencian la necesidad de desarrollar implementaciones críticas, guiadas y contextualizadas de la IA en la formación inicial del profesorado.

A lo largo de la implementación, se pudo confirmar que el empleo de ChatGPT puede facilitar el diseño de actividades inclusivas, lo que se alinea tanto con la diversidad de alumnado presente en las aulas como con los objetivos propios de la asignatura. En este sentido, las posibilidades que ofrece la IA de poder desarrollar contenidos y evaluaciones personalizadas y adaptadas a las diferentes necesidades educativas, permiten poder ofrecer una atención más eficaz al alumnado (Luckin et al., 2016; Maghsudi et al., 2021; Selwyn, 2019). Por lo que la IA está siendo considerada como una herramienta fundamental para el desarrollo de pedagogías equitativas y sensibles a las diferencias individuales (Raza, 2025; Strielkowski et al., 2024).

No obstante, a pesar de los grandes beneficios que aporta, también se han encontrado ciertas limitaciones en el uso de ChatGPT. Concretamente, a lo largo de la experiencia desarrollada, se observa que el alumnado destaca la superficialidad o la generalidad de algunas de sus respuestas. En este sentido, varios estudiantes indicaron que, en numerosos casos, debían rehacer casi por completo los contenidos generados por la herramienta para que resultaran pertinentes y adaptados a las necesidades específicas de sus propuestas. Por lo tanto, se observa que, a pesar de su uso, el alumnado pone en práctica su propio criterio pedagógico al corregir, adaptar y contextualizar la información generada por la herramienta. Esto refleja una actitud reflexiva y crítica por parte de los estudiantes. Esta situación está directamente relacionada por una de las mayores inquietudes en el ámbito educativo: la excesiva dependencia de la inteligencia artificial (Cui y Alias, 2024). En este contexto, hay una preocupación generalizada respecto a que el uso de herramientas inteligentes pueda sustituir procesos cognitivos fundamentales, como el análisis, la toma de decisiones o la capacidad de argumentación (Sigman y Bilinkis, 2023). Por lo tanto, es fundamental orientar al alumnado en el uso de la inteligencia artificial a través de una orientación pedagógica adecuada y capaz de potenciar tanto el pensamiento crítico como los conocimientos adquiridos de los futuros docentes.

Por otro lado, se observa en los estudiantes un cambio progresivo en las percepciones sobre el uso de ChatGPT. Las primeras opiniones reflejan desconfianza en hacer uso de la herramienta, y suponían que emplearla era “hacer trampas” o que su empleo conlleva a atajos y a evitar el esfuerzo académico. Esta percepción inicial parecía estar influida, en parte, por la prohibición de su uso en otras asignaturas, lo que generaba una visión negativa y sancionadora de la inteligencia artificial en contextos educativos. Por el contrario, estas impresiones fueron evolucionando según fue avanzando la actividad. Esta transformación es significativa ya que pone de manifiesto la importancia del enfoque pedagógico con el

que se introducen estas tecnologías. Al ofrecer orientaciones previas sobre el correcto uso de la IA, se promueve una mayor comprensión de sus beneficios y limitaciones. Además, diferentes estudios reflejan la importancia de preparar al profesorado a través del desarrollo de competencias digitales y la capacidad de comprensión crítica, con el objetivo de favorecer el uso eficaz y ético de la IA en el aula (Akanzire et al., 2025; Ayuso del Puerto y Gutiérrez Esteban, 2022; Celik, 2023). Por ello, es fundamental ofrecer al alumnado formación previa sobre la IA no solo sobre su dominio técnico, sino también sobre su uso crítico, ético y pedagógico.

La implementación de herramientas basadas en inteligencia artificial, como ChatGPT, en la formación docente dentro de la asignatura “Atención a la Diversidad”, no solo facilita el diseño de actividades inclusivas, sino que también invita a los futuros docentes a reflexionar sobre su papel en el aula. Aunque los estudiantes mostraron dificultades iniciales en la integración de la herramienta, su capacidad para corregir y contextualizar las respuestas generadas por la IA refleja una actitud crítica y reflexiva esencial para el ejercicio docente. Además, este proceso de adaptación a las nuevas tecnologías pone de manifiesto la importancia de una formación docente completa, que incluya el conocimiento técnico de la inteligencia artificial, así como su correcta aplicación ética y pedagógica. En este contexto, es fundamental que los docentes reciban una capacitación continua, lo que les permitirá integrar de manera efectiva la inteligencia artificial en sus clases, ajustándose a la diversidad de los estudiantes y promoviendo un aprendizaje inclusivo y justo para todos.

Asimismo, esta propuesta presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, se trata de una experiencia puntual, desarrollada en un único contexto universitario y con un número limitado de estudiantes, lo que dificulta la generalización de los resultados. Además, el uso de ChatGPT se ha planteado como una introducción inicial, por lo que el nivel de familiaridad previa del alumnado con la herramienta era escaso, lo que pudo influir tanto en el grado de aprovechamiento como en la percepción sobre su utilidad.

En cuanto a futuras líneas de investigación, se considera fundamental analizar cómo la integración progresiva y guiada de herramientas basadas en inteligencia artificial puede contribuir al desarrollo de competencias profesionales específicas. También sería interesante conocer las diferencias en la apropiación y uso de estas herramientas en función del nivel de competencia digital previa del alumnado. En este sentido, resultaría apropiado realizar estudios longitudinales que permitan observar cómo evoluciona el uso crítico y ético de la inteligencia artificial por parte del alumnado a lo largo de su formación. Asimismo, se propone ampliar el objeto de estudio a otras herramientas de inteligencia artificial, con el fin de valorar sus posibles aportaciones y limitaciones en distintos contextos educativos.

## 6. Referencias bibliográficas

- Akantzire, B. N., Nyaaba, M., & Nabang, M. (2025). Generative AI in teacher education: Teacher educators' perception and preparedness. *Journal of Digital Educational Technology*, 5(1), ep2508. <https://doi.org/10.30935/jdet/15887>
- Ayuso del Puerto, D., y Gutiérrez Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(2), 347–362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Baker, T., y Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. Nesta.
- Baldrich, K., Domínguez-Oller, J. C., y García-Roca, A. (2024). La Inteligencia Artificial y su impacto en la alfabetización académica: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 42(3), 53–74. <https://doi.org/10.6018/educatio.609591>
- Bao, Y. (2024). A comprehensive investigation for ChatGPT's applications in education. *Applied and Computational Engineering*, 35, 116-122. <https://doi.org/10.54254/2755-2721/35/20230377>
- Carbonell-García, C. E., Burgos-Goicochea, S., Calderón-de-los-Ríos, D. O., y Paredes-Fernández, O. W. (2023). La Inteligencia Artificial en el contexto de la formación educativa. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 152-166. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2547>
- Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in human behavior*, 138, 107468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468>
- Chen, L., Chen, P., y Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Cui P, Alias BS. (2024). Opportunities and challenges in higher education arising from AI: A systematic literature review (2020– 2024). *Journal of Infrastructure, Policy and Development*. 8(11): 8390. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i11.8390>
- Delgado, N., Carrasco, L. C., de la Maza, M. S., y Etxabe-Urbieta, J. M. (2024). Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(1), 207-224. <https://doi.org/10.6018/reifop.577211>
- Floridi, L. (2023). *The ethics of artificial intelligence: Principles, challenges, and opportunities*. Oxford.
- Holmes, W., Bialik, M., y Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., y Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
- Maghsudi, S., Lan, A., Xu, J., y Van Der Schaar, M. (2021). Personalized Education in the Artificial Intelligence Era: What to Expect Next. *IEEE Signal Processing Magazine*, 38, 37-50. <https://doi.org/10.1109/MSP.2021.3055032>
- Morales-Chan, M. A. (2023). Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza. <http://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/1348>

- Moya, E. C., Herrera-Nieves, L., y Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society*, 21, 13. <https://doi.org/10.14201/eks.23448>
- Raza, A. (2025). Personalized Learning through AI: Opportunities and Challenges in Adaptive Educational Technologies. *Journal of AI in Education: Innovations, Opportunities, Challenges, and Future Directions*, 2(1), 21-28. <https://doi.org/10.54254/2977-3903/5/2023039>
- Selwyn, N. (2019). ***Should robots replace teachers? AI and the future of education***. Polity Press.
- Sigman, M., y Bilinkis, S. (2023). *Artificial: la nueva inteligencia y el contorno de lo humano*. Debate.
- Strielkowski, W., Grebennikova, V., Lisovskiy, A., Rakhimova, G., y Vasileva, T. (2024). AI-driven adaptive learning for sustainable educational transformation. *Sustainable Development*, 33(2), 1921-1947. <https://doi.org/10.1002/sd.3221>
- García- Villarroel, J. J. G. (2021). Implicancia de la inteligencia artificial en las aulas virtuales para la educación superior. *Orbis Tertius-UPAL*, 5(10), 31-52. <https://doi.org/10.59748/ot.v5i10.98>
- Zurita, P. L. S., Mora, G. C. A., Castillo, O. S. C., y Madrid, S. D. P. C. (2024). Inteligencia Artificial y Educación Inclusiva: Herramienta para la Diversidad en el Aula. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42215-e42215. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)215](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)215)

# Capítulo 4

## Prácticas artísticas desde una perspectiva de género en Educación

Carmen A. Cares Mardones,  
Universidad de La Rioja,  
España<sup>4</sup>.

Soraya Tejada Sánchez,  
Universidad de La Rioja,  
España<sup>5</sup>.

Lucía Loza Puras, Universidad  
de La Rioja, España<sup>6</sup>

### 1. Introducción

La Plataforma de Acción de Beijing, adoptada en la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer en 1995, reconoce la perspectiva de género como un elemento esencial para promover la igualdad entre mujeres y hombres. Posteriormente, en 1997, el Consejo Económico y Social de la ONU estableció que integrar esta perspectiva implica analizar cómo las acciones planificadas afectan a ambos sexos en distintos sectores y niveles. Con ello, se busca que las experiencias, intereses y necesidades de mujeres y hombres sean consideradas en el diseño, aplicación, supervisión y evaluación de políticas y programas, con el objetivo final de lograr la equidad de género (Naciones Unidas, 2022).

La educación, reconocida como un derecho humano fundamental, desempeña un papel clave en el desarrollo de capacidades y oportunidades para las mujeres (ONU Mujeres, 2023). De acuerdo con ONU Mujeres y DAES (2024) "El estrecho vínculo entre educación e igualdad de género está muy bien establecido" (p.6), por ello las políticas con perspectiva de género y las iniciativas de concientización son de vital importancia para evitar las brechas que aún persisten entre la educación de las niñas y los niños en muchos lugares del mundo. Es esencial que las acciones para fomentar la equidad de género comiencen desde la infancia

---

<sup>4</sup> carmenandrea.cares@unirioja.es

<sup>5</sup> soraya.tejada@unirioja.es

<sup>6</sup> lucia.loza@unirioja.es

y se mantengan a lo largo de la vida. Las investigaciones indican que, desde los tres años, los niños y niñas empiezan a internalizar estereotipos de género que influyen en su autopercepción y en sus intereses (UNESCO, 2024a).

A pesar de los avances, aún se requiere una mayor inversión en políticas que promuevan la igualdad educativa y eliminen los estereotipos de género (World Economic Forum, 2024), ya que es fundamental integrar la igualdad de género en la educación para empoderar a las mujeres y niñas, promoviendo su acceso y participación en todos los niveles educativos y asegurando que la educación sea un motor de transformación social y económica para todas y todos, sin discriminación de género (UNESCO, 2019). Entre algunas de las claves para lograr la igualdad de género en la educación está la capacitación de docentes en temas de género y la necesidad de involucrar a la comunidad (UNESCO, 2025).

Por su parte, el arte y la cultura juegan un papel fundamental en la transformación social, ya que impulsan la creatividad, el pensamiento crítico y el diálogo intercultural, elementos esenciales para el cambio social, lo cual apunta a que la cultura y las artes son herramientas para construir sociedades más justas, cohesionadas y resilientes (UNESCO, 2024b).

La educación artística tiene el potencial de abrirnos a un universo de diversidad cultural y de fomentar un enfoque intercultural que contribuya a erradicar el racismo y la discriminación epistemológica y cultural presentes en nuestra sociedad. Asimismo, puede afianzar una cultura del cuidado, rompiendo con los estereotipos de género que perpetúan la desigualdad y la violencia contra las mujeres, y promoviendo entornos basados en la igualdad. Es importante destacar que la educación en artes no es una solución mágica, sino un derecho que se ejerce y se protege a través de la práctica, la investigación, el reconocimiento de buenas prácticas, el aprendizaje mutuo y el intercambio de experiencias, tanto positivas como negativas. En este sentido, quienes tenemos responsabilidades en los ámbitos educativos y culturales debemos colaborar estrechamente para implementar las reformas, cambios y la formación docente necesarios, ampliando y consolidando las experiencias existentes para asegurar el derecho a la educación artística de las nuevas generaciones (Jiménez, 2023).

## 2. Objetivo

Identificar aquellas prácticas que pueden contribuir desde el arte y la educación artística al desarrollo de una educación en igualdad de género.

## 3. Metodología

La muestra obtenida para este estudio es de tipo no probabilística en selección por conveniencia, a través de la técnica de bola de nieve (Galeano Marín, 2004). Inicialmente, se ha hecho llegar un primer cuestionario alojado en Google Formularios, a personas

conocidas que se desempeñan como docentes en España y otros países cuya lengua oficial es el castellano, quienes lo han hecho circular entre sus contactos del ámbito educativo. El cuestionario consta de seis preguntas sociodemográficas: ¿Empleas perspectiva de género en tu práctica docente?, ¿En qué país ejerces docencia?, ¿Cuál es tu rango de edad?, ¿Cuál es tu sexo?, ¿En qué etapa educativa ejerces docencia?, ¿En qué tipo de centro educativo (privado, concertado o público) ejerces docencia?; y dos preguntas de desarrollo, una de ellas cerrada y la otra abierta: 1. ¿Aplicas la perspectiva de género en tu labor docente? 2. Cuéntanos brevemente de qué manera aplicas la perspectiva de género en tu labor como docente. Es muy importante que nos expliques la vinculación de estas prácticas con el arte. Para que las respuestas estuvieran acorde a una misma definición de perspectiva de género, se ha incluido el siguiente texto y se ha solicitado responder en base a ello:

Lee la siguiente definición de Perspectiva de género:

Es una estrategia destinada a hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, así como de los hombres, sean un elemento integrante de la elaboración, la aplicación, la supervisión y la evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, a fin de que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y se impida que se perpetúe la desigualdad. El objetivo final es lograr la igualdad [sustantiva] entre los géneros (Naciones Unidas, 1999, p.24)

A partir de los datos recabados, se realizó una segunda solicitud de colaboración a quienes manifestaron su interés por continuar colaborando, esta vez para desarrollar una serie de preguntas a modo de entrevista en profundidad. Las respuestas también han sido recogidas a través de Google Formularios, lo cual ha facilitado su recogida y análisis. Las preguntas formuladas han sido: Desde tu experiencia ¿crees que el arte y las manifestaciones creativas pueden contribuir a una educación en igualdad de género? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Cómo?; Desde tu experiencia ¿Crees que el arte y las manifestaciones creativas son percibidas por la sociedad en general como un aporte a la transformación social? ¿Por qué sí o por qué no?; Desde tu experiencia ¿Cómo responde el estudiantado cuando abordan la igualdad de género? ¿Cómo responden las familias? ¿Tienes alguna experiencia que puedas relatarnos?

El análisis de los datos cuantitativos, asociados a las preguntas sociodemográficas, han ofrecido datos posibles de analizar a nivel estadístico. Y para el análisis de las respuestas textuales se ha empleado el método del Análisis de contenido (exploratorio), cuya base es la inferencia (Bardin, 1991), con categorías de carácter explicativo contextualizado; que intentan descubrir la intención, contexto y posibles implicaciones, considerando el entorno social, político o cultural en que se emiten los discursos del mensaje (Krippendorff, 2019). Para esto último se ha desarrollado un sistema de clasificación categorial (López Noguero, 2022) cuya unidad de análisis han sido las respuestas individuales.

Tabla 1. Categorías de análisis

Categoría	Desarrollo
Enfoque de género y estrategias pedagógicas para la igualdad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración transversal.</li> <li>• Adaptación curricular y metodologías.</li> <li>• Lenguaje y comunicación inclusiva.</li> <li>• Visibilización de referentes femeninos.</li> <li>• Equidad en la selección de contenidos.</li> <li>• Reflexión crítica sobre los estereotipos.</li> <li>• Proyectos y dinámicas colaborativas.</li> <li>• Fomento de la reflexión crítica.</li> <li>• Diversidad de recursos y metodologías.</li> <li>• Inclusión de referentes y colaboración entre profesionales.</li> </ul>
Impacto y percepción social de la contribución del arte y las manifestaciones creativas a la transformación social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empoderamiento y desarrollo personal.</li> <li>• Cambio de percepciones y roles.</li> <li>• Espacios de diálogo y reflexión.</li> <li>• Potencial transformador del arte.</li> <li>• Mecanismos de contribución.</li> <li>• Factores facilitadores y obstaculizadores.</li> <li>• Razones y argumentos fundamentados.</li> <li>• Medios e influencias externas.</li> </ul>
Respuesta del estudiantado y las familias al abordaje de la igualdad de género desde el arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respuestas y actitudes del estudiantado</li> <li>• Percepciones y respuestas de las familias</li> <li>• Experiencias narrativas y ejemplos concretos</li> </ul>

Fuente. Elaboración propia.

#### 4. Resultados

En el estudio han participado 81 docentes de Educación Infantil (15%), Educación Primaria (23%), Educación Secundaria (48%), Educación superior (universidad y otros estudios superiores, 14%), de España (69,1%), Chile (28,4%), Colombia (1,23%) y México (1,23%). La muestra ha estado constituida por un 9,9% de hombres y un 90,1% de mujeres. Los centros educativos en los cual se desempeñan las personas participantes son en un 12,4% públicos, 23,4% concertados y 9,8% privados.

En relación con el sexo de quienes han participado, el 94,7% de las mujeres aplica la perspectiva de género, frente al 82,5% de los hombres. La **media de edad** de quienes más aplican la perspectiva de género (considerando los valores más altos de aplicación) es de **43.8 años**. En relación con el tipo de centro educativo, quienes trabajan en centros públicos son quienes más aplican la perspectiva de género, con un 87,6%; seguido de los centros

concertados, con un 79,5%; y de los centros privados, con un 74,2%.

Tabla 2. Participantes por etapa educativa y sexo.

	Mujeres	Hombres
Educación Infantil	88.2%	61.5%
Educación Primaria	92.7%	75.4%
Educación Secundaria	95.1%	82.3%
Bachillerato	96.8%	79.5%
Otra etapa superior	94.2%	76.3%
Universidad	96.8%	79.5%

Fuente. Elaboración propia.

Los resultados por país, si bien no pueden ser entendidos como significativos, pueden dar al menos algunas ideas generales en torno al porcentaje de aplicación de la perspectiva de género de acuerdo a las etapas educativas. Siempre considerando que es este un estudio exploratorio, el 100% de participantes de Colombia y México, el 90,9% de Chile y el 83,6% de España aplican la perspectiva de género en su desempeño como docentes.

En Chile, entre quienes han participado del estudio, un 50% de quienes trabajan en Educación infantil aplican la perspectiva de género, un 87,7% de quienes lo hacen en Educación Secundaria, y el 100% de quienes lo hacen en Educación Primaria, en la Universidad o en otra etapa de educación superior. En España, de quienes han participado, el 100% de docentes de Bachillerato, el 90,9% de Educación Secundaria, el 88,9% de otras etapas educativas superiores, el 80% de Universidad, el 77,8% de Educación Infantil y el 70% de Educación Primaria aplican la perspectiva de género.

En el análisis de las respuestas obtenidas se organiza en tres dimensiones: la integración del enfoque de género en el aula, el impacto social del arte y la respuesta del estudiantado y las familias ante esta propuesta educativa.

La primera dimensión destaca la importancia de integrar la perspectiva de género en la enseñanza de manera transversal. Se enfatiza la adaptación curricular y metodológica para incluir el arte como recurso didáctico, facilitando el cuestionamiento de estereotipos: *“comprobamos cómo socialmente se atribuyen estigmas a cada uno de los colores del espectro cromático”*. La comunicación inclusiva es clave, evitando expresiones binarias y visibilizando referentes femeninos en el arte: *“muestro ejemplos tanto de mujeres como de hombres autores que sirvan como modelo”*. También se promueve la deconstrucción de roles de género a través del arte, con estrategias como debates y análisis de obras: *“se explica los estereotipos de género y esto se aplica a trabajos plásticos que representen el concepto...”*. Los testimonios indican que, en el aula, la integración de estas estrategias se manifiesta de forma transversal y sistemática, reflejada en expresiones como *“de manera transversal en el día a día en el aula”* y en el esfuerzo por *“decir y escribir sin el artículo que defina lo binario de los géneros”*.

En la segunda dimensión, se analiza el impacto del arte en la transformación social. Se reconoce su poder de empoderamiento y cambio, como evidencia un proyecto fotográfico: *“proyecto de fotografía con una alumna con dislexia, fortaleciendo su creatividad y autoestima”*. No obstante, algunos participantes consideran que su impacto es limitado fuera del aula: *“creo que sí, fundamentalmente desde las salas de clases (...) en el entorno social general, considero que el arte aún no se lee como medio transformador”*. También se menciona el uso del arte con fines políticos, resaltando su dualidad como herramienta de transformación o manipulación: *“el régimen de Hitler utilizó las artes gráficas y el cine para denostar y generar pánico en la sociedad”*. Igualmente, el arte es reconocido como medio de expresión y reivindicación de derechos: *“es una forma de manifestarse en relación a lo que la persona piensa, siente y existe, por medio de él se demandan derechos y se aporta desde la creación”*. Así, su dimensión política y social resulta clave en la transformación cultural.

La tercera dimensión aborda la respuesta del estudiantado y las familias. Se observa que el estudiantado suele reaccionar positivamente, aunque con diferencias según la edad: *“depende de la edad. Responden mucho mejor en Bachillerato que en secundaria”*. En cuanto a las familias, la actitud varía entre el apoyo, la indiferencia y, en algunos casos, la resistencia: *“algunas están a favor de la enseñanza en la igualdad y otras pasan absolutamente del tema”*. Se menciona que *“las familias las leo menos abiertas al diálogo y menos reflexivas”*, lo que sugiere que puede haber dificultades en su implicación.

Ejemplos concretos ilustran la recepción de estos enfoques. Un taller sobre estereotipos en cuentos infantiles permitió que los estudiantes cuestionaran roles tradicionales y crearan historias más inclusivas. Otro taller de arte llevó al alumnado a elaborar un mural con figuras históricas y personajes de su entorno para reflexionar sobre la igualdad de género. Estas experiencias muestran cómo el arte fomenta el diálogo en contextos educativos. Finalmente, se subraya la importancia de adaptar los contenidos a la edad del alumnado: *“desde mi experiencia en infantil tienes que tener mucho cuidado con el tipo de cuento, a la hora de ofrecer juegos...para no dañar en el tema”*.

## 5. Resultados

La educación y la formación del profesorado han acogido de manera positiva lo relativo al género y la diversidad sexual, tanto en España como en América Latina (Calvelhe, 2021), abriendo paso a los estudios, los debates sobre el currículo y la transformación de las prácticas pedagógicas. El profesorado, especialmente quienes recién inician su labor, en ocasiones se enfrentan con barreras que les impiden implementar innovaciones debido a la tradición y la falta de tiempo para reflexión colectiva. Igualmente, es misión tanto del profesorado nuevo como del experimentado realizar un análisis crítico sobre los paradigmas

educativos actuales, para fomentar una escuela más acorde con los valores contemporáneos y menos anclada en enfoques obsoletos (Alonso-Sanz, 2023). Sin embargo, no es el profesorado más joven el que tiene una mayor inclinación a desarrollar actividades educativas desde la perspectiva de género, lo cual sugiere que la adopción de este enfoque se fortalece con la experiencia y el desarrollo profesional. También es de destacar el hecho de que las mujeres tienen una mayor tendencia a aplicar estrategias de equidad en el aula en comparación con sus colegas masculinos, lo cual es un indicador más de los profundos desequilibrios que existen entre mujeres y hombres y de la necesidad de modificar los mensajes que se transmiten en los entornos educativos (Subirats, 2017).

Un factor clave en la integración de la perspectiva de género es la formación del profesorado, cuyo rol es crucial en la construcción de modelos de socialización más igualitarios. Es preciso integrar la perspectiva de género en la formación docente de manera permanente, vinculándola con políticas públicas y prácticas educativas. La prevención de la violencia de género y la promoción de relaciones equitativas contribuyen a la configuración de identidades libres de sesgos sexistas, fortaleciendo la autoestima y la interacción igualitaria en el ámbito educativo (Sánchez-Torrejón, 2021). Es de destacar que la necesidad de abordar la perspectiva de género no es percibida de igual manera dentro del sistema educativo, y si bien es positivo constatar que el profesorado de las instituciones públicas es quien manifiesta un compromiso más alto, las diferencias podrían reflejar que las limitaciones a la integración del enfoque de género en las aulas podrían tener consecuencias situadas en sectores sociales y económicos de especial incidencia.

Y también es importante recalcar la importancia de trabajar la igualdad de género desde los primeros niveles educativos, puesto que son la base todos los conocimientos, competencias y habilidades que se adquirirán a lo largo de la vida. Fomentar un futuro más equitativo debe ser el principio orientador de toda labor educativa, independientemente de la etapa de enseñanza. No obstante, resulta especialmente crucial en la educación infantil, ya que es en esta fase donde se empieza a construir la identidad de género. Por ello, es fundamental evitar que dicho proceso continúe influenciado por estereotipos y actitudes sexistas (Alonso Ruido et al., 2022).

Aunque hay avances en la incorporación de la perspectiva de género en la educación artística, estos no están sistematizados ni plenamente integrados en la formación docente. Se identifican resistencias institucionales y la falta de estrategias pedagógicas consolidadas, lo que dificulta su aplicación. Sin embargo, se reconoce el potencial del arte como herramienta de reflexión y transformación social y se enfatiza la necesidad de fortalecer la formación docente con enfoques feministas y prácticas críticas que permitan cuestionar y modificar las estructuras de género en la educación (Barrientos-Saavedra et al., 2022). Al arte se le reconoce su impacto en la transformación social y su potencial para generar

cambios en la percepción del género y en la reivindicación de derechos, pero es preciso que esa posibilidad se extienda más allá del ámbito educativo.

El arte tiene un rol como generador de pensamiento, espacio de libertad y herramienta de transformación social y el profesorado tiene la capacidad para investigar desde su propia práctica artística y puede adoptar enfoques feministas para dar significación pedagógica a las experiencias educativas (Montenegro-González, 2024). La educación artística con perspectiva de género se ofrece como un espacio de transformación, porque el arte permite experimentar el mundo de una manera más compleja e imaginativa (Eisner, 2017) y por ello invita a la conformación de propuestas diversas e inclusivas; como las prácticas artísticas feministas y las pedagogías feministas, que permiten gestar espacios de reflexión sobre la condición de mujer y las relaciones de poder y control que subyacen (García-Huidobro Munita y Montenegro-González, 2020). Si bien es importante destacar que, aunque el arte se percibe como un medio poderoso para generar conciencia y transformar actitudes, hay matices; se resalta su capacidad para concienciar y promover la transformación, pero también es importante poner de manifiesto las limitaciones del lenguaje artístico y la volatilidad de su impacto.

La educación artística puede ser una herramienta para la transformación social y la equidad de género, empleando, por ejemplo, metodologías propias del activismo o la performance, las cuales pueden cuestionar roles de género y fomentar la reflexión crítica, favoreciendo el empoderamiento del alumnado, la sensibilización y el desarrollo de habilidades socioemocionales (Soto Solier y Villena Soto, 2022). Eso sí, la incorporación de la perspectiva de género en los proyectos artístico-pedagógicos, no solo debe ser un añadido curricular, sino un compromiso ontológico de quienes diseñan y ejecutan las propuestas. Esto implica que el profesorado debe cuestionar y deconstruir las prácticas androcéntricas que reproducen estereotipos y relaciones de poder en la escuela (García-Huidobro y Montenegro-González, 2021).

## 6. Conclusiones

El estudio revela que la mayoría de las y los docentes encuestados incorporan la perspectiva de género en su práctica educativa, aunque existen diferencias en función del género del profesorado, la etapa educativa en la que trabajan y el tipo de institución en la que desempeñan su labor. Se observa una mayor aplicación de este enfoque entre las mujeres docentes y entre quienes trabajan en centros educativos públicos. El compromiso del profesorado en integrar la perspectiva de género de manera transversal y la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras son fundamentales para potenciar el empoderamiento y el desarrollo integral del estudiantado, contribuyendo a construir una sociedad más justa e igualitaria.

En cuanto a la distribución geográfica, los resultados reflejan una tendencia positiva en la incorporación de la perspectiva de género en diversos países. Sin embargo, la aplicación de este enfoque varía según la etapa educativa, siendo más consistente en niveles educativos superiores en algunos países, mientras que en otros se observa un mayor énfasis en etapas iniciales. Esto sugiere la necesidad de fortalecer políticas y estrategias que garanticen una implementación equitativa en todas las etapas del sistema educativo. El análisis de la integración de la perspectiva de género en el aula destaca la importancia de incluirla de manera transversal en la enseñanza. Se enfatiza la necesidad de adaptar el currículo y los métodos pedagógicos para utilizar el arte como herramienta de reflexión y cuestionamiento de estereotipos.

A pesar de las barreras y las diferencias contextuales, el arte se configura como una herramienta crucial para romper estereotipos y promover una educación inclusiva. Se destaca el impacto del arte en la transformación social y se reconoce su potencial para el empoderamiento individual y colectivo, así como su capacidad para generar conciencia sobre problemáticas sociales. No obstante, algunos docentes consideran que su influencia sigue estando limitada al entorno educativo, sin alcanzar cambios significativos en la sociedad en general. Se evidencia que el arte puede ser utilizado tanto como una herramienta de transformación social como un mecanismo de manipulación política, lo que subraya la importancia de promover un uso crítico y reflexivo en la enseñanza.

El estudio realizado evidencia que la integración de la perspectiva de género en la educación artística constituye una herramienta multifacética con el potencial de transformar tanto la enseñanza como la percepción social, invitando a la reflexión crítica sobre los estereotipos presentes en el arte y en la sociedad. Esta aproximación no solo enriquece el proceso de formación artística, sino que también prepara al estudiantado para cuestionar y replantear roles tradicionales, impulsando un pensamiento crítico y comprometido con la igualdad. La diversidad en las manifestaciones artísticas –desde actividades en el aula hasta intervenciones en espacios culturales– subraya la relevancia del arte como vehículo para la educación en igualdad de género. La inclusión de referentes históricos y contemporáneos, así como el uso de metodologías participativas y colaborativas, refuerzan su rol transformador. Sin embargo, la variabilidad en la respuesta de las familias y ciertos sectores educativos indica la necesidad de seguir adaptando y comunicando de forma clara estos enfoques, con el fin de superar resistencias y consolidar una verdadera transformación social.

En relación con la respuesta del estudiantado y las familias ante la integración de la perspectiva de género en la educación artística, se observa que el alumnado suele mostrar una recepción positiva, aunque con diferencias según la edad y el nivel educativo. Mientras que en niveles superiores hay una mayor apertura y comprensión, en etapas más tempranas

es necesario adaptar los contenidos y enfoques para garantizar una adecuada asimilación de los conceptos. Por otro lado, las familias presentan actitudes diversas, que van desde el apoyo hasta la indiferencia o incluso la resistencia. La falta de apertura al diálogo en algunos sectores familiares supone un desafío para la implementación efectiva de esta perspectiva en la educación.

Las experiencias compartidas por los docentes muestran que el arte es una herramienta valiosa para fomentar la reflexión crítica sobre la igualdad de género. Talleres y proyectos educativos basados en el análisis de estereotipos en cuentos infantiles, la creación de murales con figuras representativas de la lucha por la igualdad y otras estrategias pedagógicas han demostrado ser efectivas para generar debates y aprendizajes significativos en el aula. Estas iniciativas refuerzan la idea de que el arte, además de ser un medio de expresión, puede contribuir a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

## 7. Referencias bibliográficas

- Alonso Ruido, P., Soto Iglesias, N. y Sotelino Losada, A. (2022). Trabajar la igualdad de género en la Educación Infantil desde la formación docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19 (38), 94-108. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i38.465>
- Alonso-Sanz, A. (2023). *Miradas diversas para la escuela que deseamos: coeducación inclusiva con artes*. Octaedro.
- Bardin, L. (2016). *Análisis de contenido* (3ª ed.). Ediciones Akal.
- Barrientos-Saavedra, P., Montenegro-González, C. y Andrade-Benavides, D. (2022). Perspectiva de Género en Prácticas Educativas del Profesorado en Formación: Una Aproximación Etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 235-255. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Calvelhe, L. (2021). Flower Power: compartiendo con el profesorado sobre feminismos, experiencias queer y educación artística. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 12, 215-227. <https://dx.doi.org/10.7203/eari.12.19374>
- Eisner, E.W. (2017). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Educación.
- Galeano Marín, M.E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- García-Huidobro Munita, R. y Montenegro-González, C. (2020). Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 440-451. <http://dx.doi.org/10.15359/rec.24-1.23>
- García-Huidobro, R. y Montenegro-González. (2021). Proyectos artísticos pedagógicos con enfoque de género para el trabajo en la escuela. *Foro Educativo*, 36, 101-131. <https://doi.org/10.29344/07180772.36.2738>

- Jiménez, L. (2023). La revolución epistémica y la educación artística. En M. López Fernández-Cao, G. Carbó, L. Jiménez y P.A. da Silva Moraes, *La Educación artística da un paso al frente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEA).
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4th ed.). Sage.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-180. <https://ariasmontano.uhu.es/rest/api/core/bitstreams/1438bfec-0ab5-458f-9362-890232fd3627/content>
- Montenegro-González, C. (2024). Experiencias artísticas con enfoque de género en la formación docente en Chile. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, (32), e21360. <https://doi.org/10.17227/ppo.num32-21360>
- Naciones Unidas (2002). *La incorporación de la perspectiva de género*. Una visión general. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (1999). *Informe del Consejo Económico y Social correspondiente a 1997*. Quincuagésimo segundo período de sesiones. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n97/265/67/pdf/n9726567.pdf>
- ONU Mujeres (2023). *Los caminos hacia la igualdad: Índices gemelos sobre empoderamiento de las mujeres e igualdad de género*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y de la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU Mujeres). <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2024/02/los-caminos-hacia-la-igualdad-indices-gemelos-sobre-empoderamiento-de-las-mujeres-e-igualdad-de-genero>
- ONU Mujeres y DAES (2024). *El progreso en el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible. Panorama de género 2024*. ONU Mujeres y DAES. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2024/09/progress-on-the-sustainable-development-goals-the-gender-snapshot-2024>
- Sánchez-Torrejón. (2021). La formación del profesorado de Educación primaria en diversidad sexogenérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 253-266. <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Soto Soiler, P.M. y Villena Soto, V. (2022). Educación, activismo y perspectiva de género en la formación del profesorado: semiótica cultural sensible y subversión de roles. En J. M. Esteve Faubel, A. Fernández-Sogorb, R. Martínez-Roig y J.F. Álvarez-Herrero (eds.), *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp.1213-1225). Octaedro.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro Editorial.
- Torres de Eça, T. y Álvarez-Rodríguez, D. (2024). El Viejo Futuro: aprendizaje a través de las artes. Una perspectiva internacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99 (38.1), 189-206. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.1.104280>
- UNESCO. (2019). *Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>
- UNESCO. (2024a). *La Unesco en acción por la igualdad de género*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/es/gender-equality>

UNESCO (2024b). *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística*. [https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/04/WCCAE\\_UNESCO%20Framework\\_ES\\_CLT-EDWCCAE20241.pdf?hub=86510](https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/04/WCCAE_UNESCO%20Framework_ES_CLT-EDWCCAE20241.pdf?hub=86510)

UNESCO. (2025). *Closing the Gender Gap in Education and Employment*. IFC-UNESCO. <https://www.ifc.org/content/dam/ifc/doc/2025/closing-the-gender-gap-in-education-and-employment.pdf>

World Economic Forum (2024). *Global Gender Gap 2024*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2024/>

## Capítulo 5

# El juego favorito del alumnado universitario de hoy

Raquel Casanovas-López<sup>1</sup>,  
Universidad de Zaragoza,  
España<sup>7</sup>.

### 1. Introducción

El aumento de la creación y venta de juegos de mesa en los últimos años, especialmente después de la pandemia de COVID-19, es indiscutible. También, desde hace años, el consumo de juegos en línea ha ido en alza. Se juega en familia, con los amigos, con desconocidos (en ferias celebradas en las distintas poblaciones). En casa, en los bares (cada vez hay más espacios de este tipo que ofrecen esta posibilidad en sus locales), en ludotecas, en los recreos de centros escolares (para evitar aislamientos de niños y fomentar este tipo de actividades durante el momento de ocio entre clases), y también dentro de las aulas. En la etapa de educación superior se están implementando con más asiduidad metodologías activas como la gamificación y el aprendizaje basado en el juego (ABJ), con diversos objetivos como la motivación entre el alumnado para una mayor adquisición de los conocimientos, especialmente aquellos conceptos más abstractos o más complejos para el alumnado. Mientras que la gamificación lleva implícita la recompensa y en el que se genera un hilo conductor a modo de narrativa o *storytelling*, en el aprendizaje basado en el juego, se utiliza el propio juego como herramienta de aprendizaje y tiene la capacidad de variar las dinámicas de jugar y adaptarlas a las necesidades del momento o el público (Ayén, 2017; Couso, 2022).

Estas metodologías se implementan ante la necesidad e interés de crear experiencias de aprendizaje más efectivas y atractivas, alineadas con los intereses del alumnado (Canosa *et al*, 2023).

---

<sup>7</sup> Este estudio forma parte del proyecto de innovación docente PIIDUZ\_1 Emergentes número 5301, financiado por la Universidad de Zaragoza (España), titulado “Las Metodologías Activas como herramienta de motivación y éxito académico”.

Diversas investigaciones destacan que su implementación no solo incrementa la motivación y el compromiso del alumnado, sino que también potencia la adquisición de competencias clave, como la colaboración, el pensamiento crítico y la alfabetización digital (Denden et al., 2021; Zainuddin et al., 2020; Murillo-Zamorano et al., 2021).

En las aulas universitarias, este tipo de metodologías mejoran tanto la participación del alumnado como su rendimiento académico y expresión escrita, así como su asistencia y puntualidad (Mula-Falcón et al., 2022; Cuevas et al., 2021; Haruna et al., 2018; Lambruschini y Pizarro, 2015). Otros autores, como Cuevas et al., 2021; Haruna et al., 2018, consideran que también se incrementa su alfabetización digital y la promoción del trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo.

Considerar el perfil del alumnado es necesario para conocer sus motivaciones (Oliva, 2017), así como conocer el tipo de juego que les interesa (Denoni et al. s.f), y para ello, es imprescindible preguntarles por sus juegos preferidos y las razones de su elección, puesto que como indican autores como Smiderle y colaboradores (2020) la efectividad de la gamificación está relacionada con el perfil y las características personales de los alumnos, así como sus experiencias previas con el juego.

La literatura científica en torno a este fenómeno también se ha incrementado, así como en conocer sus beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de los argumentos más consolidados es que genera motivación entre el alumnado, así como el trabajo cooperativo, la interacción, la participación y el compromiso (Ramos *et al*, 2024).

Jugar favorece el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. Así mismo, a través del juego, adquirimos una serie de habilidades y conocimientos extrapolables a la vida real como la memoria, el pensamiento lógico y la toma de decisiones (Couso, 2022).

En consecuencia, es necesario indagar sobre los tipos de juegos, las preferencias hacia uno u otro y las razones existentes detrás estas predilecciones, que tiene el alumnado de hoy, para poder valorar la implementación de la gamificación y el aprendizaje basado en el juego, en las aulas universitarias. En este capítulo, se presenta una parte de un estudio mayor que se engloba en un Proyecto de Innovación Docente, PIIDUZ\_1 Emergentes número 5301, financiado por la Universidad de Zaragoza (España), titulado “Las Metodologías Activas como herramienta de motivación y éxito académico”, aplicado a alumnado de los grados de educación de Huesca y Teruel. En concreto, se analiza el tipo de juego favorito de los alumnos y por qué.

El objetivo era analizar las preferencias lúdicas del alumnado universitario en formación docente, así como los motivos asociados a estas.

## 2. Metodología

La metodología aplicada para el estudio es de corte cualitativo, puesto que permite un análisis interpretativo de las respuestas facilitadas por los participantes, de manera que contribuye a la comprensión de estas.

A partir de los fragmentos textuales extraídos de las respuestas del alumnado, se analizó el contenido y se codificaron los datos. Con la codificación se crearon categorías, es decir se realizó una categorización emergente, fundamentada en las opiniones expresadas por los participantes (Echeverría, 2005).

Las categorías emergentes no se determinaron previamente, sino que se crearon en el proceso interpretativo durante la fase analítica. Esta metodología de orientación inductiva y no apriorística, se relaciona con la propuesta por Elliot (1990) que diferencia entre “conceptos objetivadores”, es decir, que implican marcos predefinidos, y conceptos sensibilizadores, que se generan a partir de la realidad investigadora. Las categorías creadas, permiten formular una teoría basada en las opiniones del alumnado encuestado. Este procedimiento se enmarca en el enfoque de la Teoría Fundamentada (Prado, 2011), que propone un desarrollo teórico a partir del análisis de datos y no de una hipótesis inicial.

### 2.1. Participantes

El estudio se ha aplicado a un total de 166 participantes, de los cuales el 70% eran mujeres y el 30% eran hombres, en edades comprendidas entre los 20 y los 35 años, estudiantes de cuarto curso de los Grados de Magisterio de Educación Infantil (37%) y Primaria (47%), de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca) y Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Teruel), y del Máster del Profesorado (16%) (Huesca). Su participación, totalmente voluntaria, se realizó durante las sesiones de las distintas asignaturas implicadas.

### 2.2. Instrumento

Se diseñó un cuestionario en formato digital utilizando la herramienta Google Forms a través del cual se realizaban diversas preguntas en torno a diversos aspectos relativos a los juegos. Una de las cuestiones planteadas, objeto de análisis en este capítulo, era ¿cuál es tu juego favorito y por qué? Cuyo objetivo era conocer el tipo de juego preferente entre el alumnado y las razones que lo hacían ser su favorito.

### 2.2. Procedimiento

Para la obtención de los datos, se informó al alumnado sobre el propósito de la investigación y se solicitó consentimiento informado. Se pidió su colaboración a través de un enlace y un

mensaje en la plataforma Moodle, con acceso restringido exclusivamente a los estudiantes de los cursos y asignaturas seleccionados.

### 3. Resultados

Para la interpretación de los datos, se han seguido los criterios establecidos por Rueda et al. (2023): reducción de datos, análisis descriptivo e interpretación de la información.

Después de la revisión de los datos por parte del equipo investigador del proyecto, la autora de este capítulo ha generado una categorización de los datos obtenidos de la pregunta a analizar. Para ello se han codificado las respuestas individuales y, aquellas con contenido similar, se han organizado agrupando ideas comunes siguiendo un proceso similar al descrito por Calavia et al. (2022). De esta manera se han obtenido categorías emergentes (Arley, 2014), y se han jerarquizado en las siguientes lecturas. En una segunda fase, se ha reubicado la información de las subcategorías a categorías superiores, siendo estas últimas las categorías finales. Ello se debe a que en la primera lectura algunos términos no estaban bien detallados. En esta segunda fase de reestructuración de las categorías, se ha realizado una puesta en común, revisión y validación con el equipo del estudio definiendo la categorización final. En relación a la categorización para el tipo de juego, las categorías finales obtenidas son: 1) juegos de mesa y cartas, 2) juegos físicos, 3) videojuegos, 4) ninguno y 5) otros. Para el apartado relativo a motivo, las categorías finales obtenidas son: 1) familia, 2) amigos, 3) valoración de la experiencia del juego, 4) ventajas percibidas y 5) otros.

En la tabla 1 se incluye un resumen de las categorías finales obtenidas de las subcategorías de ambos apartados o ítems de la pregunta (tipo de juego y motivos). Además, se incluyen algunos ejemplos de respuestas facilitadas por los participantes en cada caso.

Tabla 1. *Valoración de los alumnos en relación a la pregunta ¿Cuál es tu juego favorito y por qué?*

Ítem (n)	Categoría (n)	Ejemplos (se incluyen algunos ejemplos de respuesta)
Tipo de juego	Juegos de mesa y cartas	Guiñote, rabino, virus, rummikub, dixit, party and go, parchís, cartas (en general).
	Juegos físicos	La rayuela, tenis, deporte.
	Videojuegos	Uno digital, warframe, Nintendo, fifa.
	Ninguno	Ninguno, no tengo.
	Otros	<i>Scape room</i> , sopa de letras.
Motivo	Familia	Padres, tíos, abuela, hermano.
	Amigos	amigos, amigas.
	Valoración de la experiencia de juego	diversión, entretenido, buenos ratos juntos, reímos.
	Ventajas percibidas	ejercitas memoria y pensamiento lógico, me hacen pensar y se me da bien, suelen ser de estrategia y te hace poner en marcha la mente, colaborativo.
	Otros	porque juego en el pueblo con mis amigos, por el entusiasmo con el que la persona que me lo enseñó tenía hacia dicho juego, me recuerda a las tardes de verano en el bar o en la piscina, porque aún recuerdo todo aquello de pequeño y cada vez que surge jugar, juego, lo tengo desde hace muchos años y es el único al que juego, porque me recuerda la emoción de cuando era pequeña, porque me gusta los juegos de asesinatos y descubrir pistas, porque recuerdo que de pequeña siempre jugaba con mis abuelos, porque siempre se habla de un tema nuevo, yo creo que a día de hoy puede seguir siendo lo mismo pero a otro nivel. Ahora de manera más organizada y los domingos por la tarde en un rato que tengo reservado los “findes” para exclusivamente esto.

*Nota.* Elaboración propia

En diversos casos, tanto en el apartado de tipo de juego como en el de motivo, una misma respuesta aludía a diversos conceptos, por lo que cada uno de los términos indicados en esta, se ha desglosado y se ha categorizado.

A continuación, se presenta el número de respuestas recogidas en cada una de las categorías derivadas del análisis de las respuestas de los 166 alumnos participantes. Como se ha indicado, en diversos casos, las respuestas han sido múltiples, lo que ha requerido que éstas

se hayan codificado en distintas categorías. En cualquier caso, se observa una clara prevalencia de determinados conceptos en ambas cuestiones (tipo de juego y motivo).

En la tabla 2 se indica el número de respuestas en cada una de las categorías relativas al ítem tipo de juego.

Tabla 2. *Tipo de juego favorito.*

<b>Ítem</b>	<b>Categoría (n)</b>
Tipo de juego	Juego de mesa y cartas (134)
	Juego físico (14)
	Video juego (21)
	Ninguno (7)
	Otros (2)

*Nota.* Elaboración propia

El 75,3% de los participantes indicaron que los juegos de mesa y las cartas eran sus juegos favoritos, el 11,8% los videojuegos, el 7,9% el juego físico, el 1,1% otros y un 3.9% señaló que no tenía ningún juego favorito.

Si se concreta el análisis sobre el tipo de juego favorito dentro de la categoría principal de juegos de mesa y cartas, se puede extraer que destacan las cartas (17) -sin especificar el tipo de juego que se realiza-, guiñote (16 respuestas), rummikub (9), uno (8) parchís (6), juegos de mesa (5) – sin especificar cuál es el que más le gusta-, y el uno (8). Diversos juegos como Monopoly, Rabino o virus han sido indicados por 4 estudiantes. Tal y como se ha indicado antes, un mismo estudiante puede haber indicado varias respuestas como juego favorito, por lo que puede jugar a las cartas en general o a diversos tipos de juegos, mediante el uso de las cartas y también a otro tipo de juego como se puede observar con algunas de las respuesta “Depende, me gustan varios desde el Monopoly, Pictionary, juegos de números o de palabras, etc.” o “cartas, juegos de mesa”, sin especificar, en ninguno de los casos, cuáles son exactamente dichos juegos.

En la figura 1 se incluye una nube de palabras en el que se observan las respuestas facilitadas en relación a la categoría juego de mesa y cartas. Las palabras más grandes muestran la prevalencia de la respuesta.



La familia (24) y los amigos (26) son algunos de los motivos por los cuales el alumnado ha indicado que su juego favorito es ese en concreto. Si bien 7 de ellos han indicado ambos y cuyo juego favorito se encuentra en la categoría juegos de mesa y cartas.

Del análisis de la categoría valoración de la experiencia del juego (26 respuestas), se observa que los argumentos que indican los participantes son los siguientes: diversión/risas (58,3%), entretenimiento (16,7%), buenos momentos (12,5%), socialización, dinámica y tiempo compartido (4,2% cada uno).

En la categoría ventajas percibidas (41 respuestas), los argumentos dan los alumnos están relacionado con el pensamiento, la estrategia, la lógica o el cálculo (31,1%); la atención y concentración (14,6%) y la competitividad, dinámicas de grupo dinámica de grupo (14,6%); la colaboración o juego en equipo (8,3%); los reflejos o la rapidez, la creatividad y el aprendizaje de contenidos o cultura general (6,3%, respectivamente), entre otros.

Los datos categorizados en otros (44 respuestas) ofrecen diversidad de respuesta, sin embargo, algunos tienen relación con los recuerdos de infancia, del pueblo, del verano o de la tierra (26%); desconexión de lo digital (14,8%); juego en equipo, familiar, intergeneracional (11.1%); lugar como el bar, el pueblo o casa (11.1%); socialización (11.1%); manipulación física (3.7%) o no suelo jugar o falta de tiempo (7.4%), entre otros. Si se analizan los datos de manera conjunta (tipo de juego y motivo) se deduce que no hay una correlación directa entre una y otra, así, por ejemplo, quienes han indicado juegos de mesa y carta, su razón no es directamente porque se juegue en familia, amigos, por la valoración de la experiencia del juego u otras razones, sino que las razones varían según el sujeto que responde.

#### 4. Discusión

El objetivo del presente estudio era conocer el tipo de juego preferente entre el alumnado y las razones que lo hacían ser su favorito para tener un perfil del alumnado en formación docente. De esta manera, se pueden diseñar, a través de la gamificación y el aprendizaje basado en el juego, actividades concretas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más motivante y significativo para el alumnado de hoy. Los datos muestran que los juegos de mesa y cartas son los más elegidos para ellos. Los motivos que prevalecen, son principalmente, la diversión y aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje (pensamiento, estrategia, lógica o cálculo), por lo que el perfil de este alumnado sería según el modelo de Octalysis de Chou (2015), y que están relacionados tanto con motivaciones intrínsecas como extrínsecas, correspondería al tipo “influencia social y relacional”, es decir, que encuentran satisfacción al interactuar con otros y al mostrar sus logros y resultados y al tipo “apoderamiento de la creatividad y feedback”, es decir, que encuentran satisfacción en la mejora de las habilidades (Valenzuela, 2021). Por lo que el diseño de las

actividades de gamificación y de aprendizaje basado en el juego, deben ir en línea no solo de alcanzar la motivación de los alumnos mediante premios, sino a la adquisición del conocimiento de las materias implicadas.

## 5. Conclusión

De los resultados se puede concluir que el tipo de juego que prefiere el alumnado es el que se ha categorizado como juegos de mesa y cartas. La diversión es uno de los principales motivos que alegan, así como aspectos relacionados con el pensamiento, la estrategia, la lógica o el cálculo.

Estos datos, podrían ser de guía a la hora de introducir metodologías activas dentro del aula, como son la gamificación y el aprendizaje basado en el juego (ABJ). Dado que no se ha aludido especialmente a la competición, quizás sería más adecuado aplicar el ABJ y no tanto la gamificación (en la que existe una recompensa por los logros) por su adaptabilidad al contenido y materia al que se pretende aplicar. De esta manera, por ejemplo, se pueden modificar juegos de mesa y cartas existentes con el contenido de la asignatura en cuestión. En este sentido, ya existen prácticas docentes en las que han ya han modificado juegos de este tipo como, por ejemplo, el uno, para la introducción de contenido específico, entre otros.

No hay una correlación directa entre tipo de juego y motivo, lo que sí se detecta es que hay una preferencia por los juegos de mesa y cartas, en particular por el guiñote -juego tradicional de Aragón-, por un lado y que los motivos por los cuales tienen un juego favorito se debe a que socializan, puesto que lo juegan con amigos, familia o porque consideran que les aporta una serie de ventajas percibidas. La valoración de la experiencia, especialmente la diversión y risas, es lo que más destacan los alumnos, dentro de dicha categoría.

Es fundamental conocer el perfil de los alumnos, sus preferencias, sus razones de la elección y su experiencia con el juego, para poder diseñar y establecer metodologías activas como el aprendizaje basado en el juego y la gamificación, en el aula y favorecer un aprendizaje significativo de nuestro alumnado universitario de hoy.

## 6. Referencias bibliográficas

- Arley, W. (2014) Preguntas abiertas en encuestas ¿cómo realizar su análisis? *Comunicación en estadística*. 7(2), 139-156. <https://doi.org/10.15332/s2027-3355.2014.0002.02>.
- Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 7–15.
- Calavia, S., Mazas, B. y Bravo, B. (2022). ¿Qué contenidos de bioética se abordan en los libros de Cultura Científica de 1º de bachillerato? ¿Cuáles y cómo los trabajan los docentes en sus aulas? *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 19(2), 2103. [https://doi.org/10.25267/rev\\_eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2022.v19.i2.2103](https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.i2.2103).

- Canosa, M., Sánchez, A., Díaz, J., & Roa, J. (2023). Use of Gamification to Approach the Algebraic Language and Equations in 1st Grade of Secondary Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i13.6371>
- Couso, M. (2022). *Cerebro, infancia y juego: Cómo los juegos de mesa cambian el cerebro*. Planeta.
- Cuevas Monzonís, N., Cívico Ariza, A., Gabarda Méndez, V y Colomo Magaña, E (2021). Percepción del alumnado sobre la gamificación en la educación superior. *REIDOCREA*, 10(16), 1-12.
- Denden, M., Tlili, A., Essalmi, F., Jemni, M., Chen, N. S., & Burgos, D. (2021). Effects of gender and personality differences on students' perception of game design elements in educational gamification. *International Journal of Human-Computer Studies*, 154. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102674>
- Denoni Buján, M., Gracias-Gil, A., y Cebollero Salinas, A. (s.f.). Edad y Gamificación. La Perspectiva del Alumnado Según sus Características. En *Inteligencia Artificial y Educación: Innovación Pedagógica para un Aprendizaje Transformador*. Dykinson.
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Elliot, J. (1990). *La investigación - acción en educación*. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Lambruschini, B. B., y Pizarro, W. G. (2015). Tech—Gamification in university engineering education: Captivating students, generating knowledge. En 2015 10th *International Conference on Computer Science & Education (ICCSE)* (pp. 295-299). IEEE
- Haruna, H., Hu, X., Chu, S.K.W., Mellecker, R.R., Gabriel, G., y Ndekao, P.S (2018). Improving Sexual Health Education Programs for Adolescent Students through Game-Based Learning and Gamification. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1-26. <https://doi.org/10.3390/ijerph15092027>
- Mula-Falcón, J., Moya-Roselló, I., & Ruiz-Ariza, A. (2022). The Active Methodology of Gamification to Improve Motivation and Academic Performance in Educational Context: A Meta-Analysis. *Review of European Studies*. <https://doi.org/10.5539/res.v14n2p32>.
- Murillo-Zamorano, L., Sánchez, J., Godoy-Caballero, A., & Muñoz, C. (2021). Gamification and active learning in higher education: is it possible to match digital society, academia and students' interests?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00249-y>
- Oliva, HA (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Revista Semestral* , 16(44), 44-61.
- Ramos Cevallos, Magda Patricia, Segovia Avendaño, Matilde Esther, & Juárez Tamayo, Nélyda. (2024). Impacto de la gamificación en el aprendizaje de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e659. Epub 11 de noviembre de 2024. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1902>
- Valenzuela, M. Ángel. (2021). Gamificación para el aprendizaje. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 91-103. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.140>
- Searle, J. (1980). Minds, Brains and Programs. *Behaviour and Brain Sciences*, 3, 417-424.

Smiderle, R., Rigo, S., Marques, L., De Miranda Coelho, J., & Jaques, P. (2020). The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits. *Smart Learning Environments*, 7. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0098-x>

Zainuddin, Z., Chu, S., Shujahat, M., & Perera, C. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

# Capítulo 6

## La atención a la heterogeneidad en la implementación del flipped classroom en aulas rurales multigrado

Javier Castillo-López,  
Universidad de Zaragoza,  
España.

### 1. Fundamentación

En la gran mayoría de sistemas educativos nacionales existen escuelas situadas en territorios rurales (Cornish, 2021), permitiendo que la población alejada de los núcleos urbanos pueda acceder al derecho a la educación. Presentan tres grandes características que los diferencian respecto a los centros educativos urbanos. En primer lugar, son instituciones muy heterogéneas (Fargas-Malet y Bagley, 2022), ya que cada una de ellas se configura adaptándose a las condiciones geográficas, demográficas y de política educativa de cada región o país. Por otro lado, se encuentran intensamente vinculadas al territorio rural en el que se encuentran (Rubio, 2021), aunque también se alerta sobre las prácticas desruralizadoras que se desarrollan en algunas de ellas (Hargreaves et al., 2009). Finalmente, aunque pueden existir excepciones, la multigraduación es la estructura pedagógico-organizativa que predomina en la escuela rural (Carrete-Marín y Buscá, 2023). Es por ello que se pueda hablar de la existencia de un contexto educativo específico que conforma estos centros educativos, las aulas rurales multigrado (ARM) (Castillo-López, 2024).

A pesar de que se recomienda crear situaciones de aprendizaje parcialmente comunes para todo el alumnado de la clase (UNESCO, 2015), se considera que este tipo de aulas puede ofertar una educación adaptada a las necesidades de cada estudiante (Bannister-Tyrrell y Pringle, 2021). Dentro de este entramado común, es posible ofrecer una instrucción diferenciada (Shareefa, 2020), realizar diferenciaciones en las tareas, los tiempos o la metodología (Cornish, 2021), ofrecer apoyos diferenciados (Bannister-Tyrrell y Pringle,

2021) y finalmente, mediante la adaptación de los procesos e instrumentos de evaluación (Abós y Boix, 2017; Smit et al., 2015).

Aunque durante los últimos años se ha despertado un nuevo interés por estudiar diversos fenómenos relacionados con los territorios rurales, entre los que se encuentran sus instituciones educativas, la escuela rural es un constructo escasamente estudiado (Fargas-Malet y Bagley, 2022). Existen ciertas lagunas en su cuerpo teórico, entre las que destacan aquellas relacionadas con la didáctica y el trabajo en el aula (Fargas-Malet y Bagley, 2022). Las diferentes metodologías han sido ideadas y estudiadas en contextos urbanos-graduados (Terigi, 2008), por lo que se desconoce el encaje de las diferentes estrategias metodológicas en estos contextos. A pesar del escaso estudio documentado, la OECD (2017) considera que el flipped classroom (FC) puede ser aplicado las aulas rurales multigrado para crear procesos educativos de calidad que respondan a las necesidades de los diferentes miembros de la clase.

El FC puede ser definido como un:

Enfoque pedagógico que invierte la secuencia didáctica tradicional, creando una estructura bifásica iniciada por una fase de aprendizaje individual, en la que el alumnado afronta diversos materiales de manera autónoma, normalmente fuera del centro escolar; seguida de una fase de aprendizaje colectivo, presencial, en la que tras una revisión de los aprendizajes previos, se profundiza en el conocimiento mediante tareas prácticas, individuales y/o grupales. (Castillo-López, 2024, p.22)

Este enfoque combina planteamientos conductistas y constructivistas (Hawks, 2014), aunando diversos aspectos y recomendaciones procedentes de las teorías del aprendizaje que se centran en el alumnado y aquellas que lo hacen en el profesorado (Bishop y Verleger, 2013). Entre sus principios constitutivos, se encuentra una apuesta por situar al alumnado en el lugar central del proceso educativo (Galindo-Domínguez, 2020). Se reniega de los planteamientos tradicionales que ofrecían una educación genérica a todos los estudiantes (Flipped Learning Network, 2014). Desde el FC se pretende crear entornos de aprendizaje en los que cada aprendiz pueda avanzar siguiendo su propio ritmo (Almasseri y Alhojailan, 2019), recibiendo apoyos específicos (Aidinopoulou y Sampson, 2017) y siendo evaluado según sus posibilidades (Arslan, 2020).

A pesar de que existen múltiples estudios que destacan las posibilidades que ofrece este enfoque para diseñar procesos educativos que respondan a la diversidad estudiantil, sus resultados han de ser analizados con cierta cautela, ya que su cuerpo de conocimiento aún se encuentra en pleno proceso de construcción. Además, tal cuestión no ha sido suficientemente estudiada en su aplicación en contextos no predominantes, como son las ARM.

## 2. Objetivos

Este documento es un extracto de una tesis doctoral centrada en la implementación del FC en ARM. Entre las múltiples dimensiones estudiadas, se analizó el potencial de este enfoque para atender y potenciar la diversidad del alumnado en ARM. Este texto describe los procedimientos y resultados hallados en torno a esta cuestión, partiendo de la formulación de dos objetivos específicos:

- Ob1. Describir las estrategias implementadas para adaptar el proceso educativo a las características individuales del alumnado en la aplicación del FC en ARM.
- Ob2. Analizar la percepción del profesorado sobre las posibilidades y limitaciones del FC para atender la diversidad del alumnado en ARM.

Las Tablas 1 y 2 recogen la operativización acometida para concretar cada uno de ellos.

**Tabla 1**

*Operativización del objetivo 1*

<b>Constructo</b>	<b>Dimensiones</b>
Fase de aprendizaje individual (FAI)	Contenidos Recursos Tareas FAI Evaluación FAI
Fase de aprendizaje colectivo (FAC)	Tareas FAC Tiempos Apoyos Evaluación FAC

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2**

*Operativización del objetivo 2*

<b>Constructo</b>	<b>Dimensiones</b>
Atención a la heterogeneidad	Programación Apoyos Evaluación

Fuente: elaboración propia.

## 3. Metodología

La implementación del FC en ARM ha sido escasamente estudiada hasta la fecha. Al carecer de suficientes referentes, siguiendo las recomendaciones de Del Río (2003), se construyó una investigación de corte exploratorio, partiendo del paradigma interpretativo y desde un

enfoque cualitativo. Por su adecuación con los objetivos y al enfoque del estudio, se optó por emplear un estudio de campo.

### 3.1. Estudio de caso

Este método resulta especialmente adecuado para comprender un fenómeno al considerar tanto los hechos como las percepciones de los participantes (Stake, 2005). Siguiendo a Coller (2005), se considera que el estudio de caso acometido presenta una naturaleza excepcional, por diversos motivos. En primer lugar, las experiencias analizadas presentan lo que este autor denomina *excepcionalidad contextual*, ya que hasta el momento las posibilidades del FC para atender a la diversidad han sido estudiadas en contextos educativos urbano-graduados. Asimismo, se les atribuye una *excepcionalidad del pionero* (2005), en tanto son reducidos los estudios que describan la implementación de este enfoque en ARM, ni la percepción de los implicados.

Tal y como propone Simons (2011), el estudio de caso combinó un uso exploratorio y analítico. Por un lado, el estudio de caso permitió identificar temas que requieren una revisión más exhaustiva. Por otro, se consideró que el análisis de estas experiencias redujo el vacío existente respecto a las posibilidades de este enfoque para atender a la diversidad en ARM.

Otra característica clave es su configuración como un estudio de caso múltiple, lo que posibilitó una interpretación colectiva de la realidad estudiada (Stake, 2005). Dada la heterogeneidad de las ARM y la ausencia de referentes previos, no era viable determinar un caso típico. Por ello, se optó por analizar varias experiencias, obteniendo información valiosa de cada una, pero también del conjunto.

El estudio de caso fue desarrollado mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad, dado su potencial para captar hechos y percepciones (Sabariego y Bisquerra, 2004). Las entrevistas fueron transcritas y analizadas mediante el software Atlas.ti, siguiendo un proceso de codificación en varias fases. En primer lugar, se aplicaron códigos previamente generados por el investigador, complementados con otros emergentes gracias al enfoque conversacional mantenido. Posteriormente, se realizó una codificación axial, agrupando códigos de significado similar y generando las categorías definitivas aplicadas al conjunto de entrevistas.

### 3.2 Muestra

La investigación fue contextualizada en la Comunidad Autónoma de Aragón (España). La población a estudio fue determinada por el cumplimiento de dos condiciones específicas: ser docente en ARM de esta región y haber participado en actividades formativas sobre FC reconocidas oficialmente. Mediante un muestreo no probabilístico voluntario, facilitado por

la administración educativa, se seleccionaron 15 informantes que cumplieran ambos criterios y que lo aplicaron en sus respectivas clases.

## 4. Resultados

### 4.1. Objetivo 1. Estrategias

#### 4.1.1. Fase de aprendizaje individual

La Tabla 3 recoge los datos sobre la atención a la diversidad en esta fase.

**Tabla 3**

*Diferenciación durante la fase de aprendizaje individual*

Caso	Contenido	Recurso	Tarea	Evaluación FAI
DOC1	Específico	Específico	Específico	Individual
DOC2	Común	Común	Común	Grupal
DOC3	Común	Común	Común	Individual
DOC4	Común	Común	Común	Individual
DOC5	Común	Ligeramente diferente	Diferenciada	Individual
DOC6	Común	Común	Común	Individual
DOC7	Común	Común	Común	Individual
DOC8	Profundización diferente ocasional	Común	Común	Individual
DOC9	Común	Común	Común	Grupal
DOC10	Diferente	Diferente	Común	Individual
DOC11	Común	Común	Común	Grupal
DOC12	Común	Común	Común	Grupal
DOC13	Común	Común	Diferenciada	Individual
DOC14	Común	Diferente	Común	Individual
DOC15	Indeterminado	Indeterminado	Indeterminado	Grupal

Fuente: elaboración propia.

En el caso DOC1, al ser una experiencia individual, se diseñó la FAI específicamente para ese estudiante. En la experiencia DOC15 no se pudo establecer una predominancia, ya que se combinaron experiencias comunes y específicas.

En la mayoría de los casos, excepto en DOC10 y DOC14, la FAI consistió en instrucción directa mediante recursos audiovisuales para presentar contenidos teóricos.

- Contenido

En 11 experiencias, todos los estudiantes trabajaron con el mismo contenido, sin distinción por curso o nivel competencial. En el caso DOC8, se introdujeron variaciones puntuales para promover una ampliación a partir del contenido base, para algunos estudiantes. En

DOC10, se permitió al alumnado elegir y explorar una subtemática específica dentro de un contenido general común.

- Recurso

En 10 casos, se planteó el mismo recurso, mayoritariamente vídeos, sin diferenciar por curso o competencia curricular. En el caso DOC5, solo se introdujeron modificaciones en las preguntas incrustadas en el vídeo. En los casos DOC10 y DOC14, el alumnado tuvo libertad para emplear los recursos que considerase.

- Tarea

En 11 experiencias, la tarea asignada fue la misma para todo el alumnado. En el caso DOC5, hubo diferencias en las preguntas planteadas a unos y otros. En DOC13, contenido y recursos eran los mismos, aunque las tareas se adaptaron según el curso de matriculación. A pesar del predominio de una estructura común en contenidos, recursos y tareas, el carácter extraescolar de la FAI permitió a los estudiantes abordarla a su propio ritmo, dentro del margen de tiempo establecido.

- Evaluación FAI

En 10 experiencias, se realizó un seguimiento individual del desempeño de cada estudiante. En nueve de ellas, se analizó su producción antes de llegar al aula, gracias al uso de plataformas digitales. En el caso DOC13 se analizó al inicio de la sesión presencial. En las otras cinco experiencias, se realizó una revisión grupal al llegar a clase, mediante estrategias de comprobación que, en ciertos casos, pudieron ser individualizadas.

#### 4.1.2. Fase de aprendizaje colectivo

- Tareas

La Tabla 4 recoge los datos sobre la atención a la diversidad en la atribución de las tareas durante la FAC.

**Tabla 4**

*Diferenciación en el planteamiento de las actividades durante la fase de aprendizaje colectivo*

Caso	Individuales		Grupales	
	Comunes	Diferenciadas	Diseño	Adaptación a la heterogeneidad
DOC1			-	
DOC2	Sí	No	Comunes	No
DOC3	No	Sí (grado)	Comunes	No
DOC4	No	No	Comunes	Exigencia diferente según cursos.
DOC5	Sí	Sí	Comunes	Labor diferente (grados).
DOC6	No	Sí (competencia)	Comunes	Labor diferente (competencia).
DOC7		Puntuales	Comunes	Apoyo diferenciado.
DOC8	No	No	Comunes Graduadas	Contenido por grados, no individuos.
DOC9	Sí	Sí (grado competencia)	o Comunes	Exigencia diferente según cursos.
DOC10	Sí	No	Comunes	Exigencia diferente según cursos (ejecución en grupos graduados).
DOC11	Sí	Sí (grado)	Comunes	Labor diferente (grados).
DOC12	Sí	No	Comunes	Apoyo diferenciado. Exigencia diferente según cursos.
DOC13	Sí	No	Comunes	Labor diferente (competencia).
DOC14	No	No	Comunes	Exigencia diferente según capacidad.
DOC15		Variaciones	Graduadas Comunes	No

Fuente: elaboración propia.

En 12 experiencias se plantearon actividades de ejecución individual. En nueve de ellas, existieron tareas comunes a todo el alumnado en algún momento. En siete casos, el profesorado diseñó tareas diferenciadas según el grado y/o el nivel de competencia curricular en algún momento.

Excepto en la experiencia individual (DOC1), existieron tareas grupales en el resto de casos estudiados. En todos ellos, hubo propuestas comunes a toda clase. No obstante, en 11 de los 14 casos se plantearon variantes dentro del trabajo grupal, para que todos los estudiantes pudieran contribuir al objetivo colectivo, diferenciando: el nivel de exigencia (5), los roles dentro del grupo (4), el tipo de apoyo recibido (2) o incluyendo matices en el contenido trabajado (1). Además de esto, en todas las experiencias se realizó un diseño de tareas diferenciado para el alumnado que no había acometido la FAI.

La Tabla 5 recoge los datos relativos al resto de dimensiones que estudian la FAC. En nueve experiencias, se organizó el tiempo de manera flexible, adaptándolo a las necesidades del alumnado.

**Tabla 5**

Diferenciación durante la fase de aprendizaje colectivo

<b>Caso</b>	<b>Tiempo tareas</b>	<b>Apoyos</b>	<b>Evaluación FAC</b>
DOC1	Flexible	Individuales	Formativa y sumativa
DOC2	Común	NS/NC	Formativa y sumativa
DOC3	Común	Tutoría entre iguales Individuales y grupales	Formativa y sumativa
DOC4	Común	Tutoría entre iguales Grupales	Formativa y sumativa
DOC5	Común	Tutoría entre iguales Individuales y grupales	Formativa y sumativa
DOC6	Flexible	Tutoría entre iguales Individuales y grupales	Formativa y sumativa
DOC7	Flexible	Tutoría entre iguales Individuales y grupales	Formativa y sumativa
DOC8	Flexible	Tutoría entre iguales Individuales y grupales	Formativa y sumativa
DOC9	Flexible	Tutoría entre iguales Individuales y grupales	Formativa y sumativa
DOC10	Común	Tutoría entre iguales Individuales y grupales	Formativa y sumativa
DOC11	Flexible	Tutoría entre iguales Individuales	Formativa y sumativa
DOC12	Flexible	Tutoría entre iguales Individuales y grupales	Formativa y sumativa
DOC13	Flexible	Tutoría entre iguales Grupales	Formativa y sumativa
DOC14	Común	Tutoría entre iguales Individuales y grupales	Formativa
DOC15	Flexible	Tutoría entre iguales Individuales y grupales	Formativa

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la atención pedagógica, en 10 experiencias se combinaron apoyos individuales y grupales. En 12 casos, el alumnado recibió acompañamiento individualizado en algún momento del proceso de aprendizaje. En 12 casos, se llevaron a cabo apoyos grupales en algún momento, independientemente del grado o nivel de competencia del alumnado que conformaba dicho grupo. En todas las experiencias grupales, se empleó la tutoría entre

iguales como estrategia de acompañamiento para el alumnado más joven o con menos conocimientos.

En la totalidad de experiencias analizadas, el profesorado desarrolló prácticas evaluadoras individualizadas. En todas ellas, la evaluación tuvo una finalidad formativa, reorganizando el proceso según el nivel de aprendizaje adquirido por cada aprendiz. En 13 casos también se incluyó una evaluación sumativa individualizada.

## 4.2. Objetivo 2. Percepciones

El análisis del discurso de los docentes permitió sintetizar las posibilidades y limitaciones del FC para atender a la heterogeneidad del alumnado en ARM. Una vez finalizado el proceso de codificación, se construyeron enunciados para sintetizar la información recogida en cada categoría. En los próximos apartados se describen los principales argumentos mantenidos por el profesorado en torno a las tres dimensiones estudiadas: programación, apoyos y evaluación.

### 4.2.1. Programación

- No resulta viable diseñar recursos específicos para cada curso o estudiante para la FAI.

Once de los informantes consideran inasumible la sobrecarga de trabajo que supondría diferenciar los recursos. Además de la cantidad de tiempo, entienden que esto exige un nivel de competencia digital que no siempre disponen. Quienes sí defienden la diferenciación de los recursos, admiten que lo harían puntualmente, o bien cuando cuenten con una mayor experiencia en la implementación del FC.

- El FC permite incorporar adaptaciones específicas dentro de programaciones multigrado.

En lugar de plantear procesos totalmente diferenciados, 11 informantes sí valoran las posibilidades de este enfoque para diferenciar diversos aspectos concretos (tareas, nivel de profundización en los contenidos, tiempos, etc.) dentro de programaciones parcialmente comunes, con el objetivo de facilitar el acceso al aprendizaje a los diferentes estudiantes que componen un ARM, mientras el grupo está trabajando sobre cuestiones comunes.

- Es factible personalizar el trabajo de cada estudiante en la FAC, tomando como referencia el nivel de aprendizaje alcanzado en la FAI.

Los docentes que realizaron un seguimiento previo del desempeño del alumnado (5), consideran que esta información les permite adaptar el trabajo en el aula. Bien iniciando la sesión a partir de las dudas o fallos observados, o bien rediseñando las tareas a acometer.

- El FC facilita el diseño de programaciones graduadas para alumnado específico.

En el caso DOC1, el docente consideró que este enfoque le permitió plantear una programación graduada específica para un estudiante, ya que este debía trabajar una temática específica inabordable por el resto.

#### 4.2.2. Apoyo

- El FC permite ofrecer apoyos individualizados.

Doce docentes afirmaron que el FC les permitió ofrecer apoyos específicos a cada estudiante, ya que disponía de una mayor cantidad de tiempo para ello, al reducir las grandes explicaciones generales en el aula.

- El FC permite ofrecer apoyos frecuentes en la aplicación práctica de los contenidos.

Nueve de ellos, además, valoran especialmente que estos apoyos, dentro de este enfoque, puedan ofrecerse en momentos en los que el alumnado se encuentra resolviendo cuestiones prácticas y complejas.

- El FC permite organizar la cantidad y tipo de apoyo según las necesidades, el nivel o edad del alumnado.

Cinco entrevistados admitieron que, durante la aplicación del FC, pudieron ofrecer un apoyo más específico a aquellos estudiantes más jóvenes, con menor autonomía, o a aquellos que presentaban mayores dificultades en la comprensión y aplicación de los saberes.

#### 4.2.3. Evaluación

- El FC permite la observación continua del desempeño de cada estudiante.

Todos los docentes aseguraron que el FC facilita la observación continua del trabajo del alumnado, pudiendo detectar y corregir dificultades desde el inicio, sin esperar la entrega final del producto.

## 5. Discusión

La revisión acometida en este estudio permitió constatar que no abundan las obras centradas en estudiar la aplicación del FC en ARM, lo que dificulta la posibilidad de establecer comparaciones directas con otras investigaciones. No obstante, los hallazgos obtenidos pueden ser contrastados con propuestas teóricas formuladas desde ambos cuerpos de conocimiento.

El uso de un diseño uniforme de la FAI para toda la clase, observado en esta investigación, es una práctica común en el modelo FC. Sin embargo, ciertas obras recomiendan la creación de materiales que se adapten a las necesidades de los diversos estudiantes (Chen et al., 2014; Flipped Learning Network, 2014). Dentro de la literatura sobre ARM, la diferenciación parcial de recursos y saberes es una recomendación fundamental (Shareefa, 2020).

Ahora bien, el profesorado participante considera que esta adaptación de estos materiales supone una notable exigencia para el profesorado, postura ya descrita tanto desde el FC (Bursa y Cengelci Kose, 2020); como desde la didáctica multigrado (Fargas-Malet y Bagley, 2022).

Las prácticas diferenciadoras observadas durante la FAC es algo habitual dentro del FC (Galindo-Domínguez, 2020). Al plantear la FAC según el nivel alcanzado por cada aprendiz durante la FAI, se están aplicando recomendaciones propias del *just in time teaching* (Almasseri y Alhojailan, 2019; Prieto et al., 2018).

Finalmente, la realización de apoyos diferenciados es una recomendación defendida tanto desde la didáctica multigrado (Bannister-Tyrrell y Pringle, 2021; UNESCO, 2015); como desde el FC (Bataneh y Al-Sakal, 2021).

## 6. Conclusiones

Los resultados sugieren que el FC permite la creación de procesos educativos que promueven el reconocimiento de la diversidad del alumnado en ARM, respaldando así hallazgos previamente observados en contextos graduados. Sin embargo, se pone de manifiesto la necesidad de superar el diseño uniforme de la FAI, ya que este puede generar dificultades o desmotivación en los estudiantes si los contenidos y los recursos no se adaptan a su nivel de competencia.

Estos hallazgos invitan a continuar explorando estrategias de adaptación que optimicen la implementación del FC en aulas multigrado, promoviendo una atención más personalizada. Además, contribuyen a reducir el vacío en la investigación sobre educación diferenciada en ARM denunciado desde diferentes obras especializadas.

## 7. Referencias bibliográficas

- Abós, P., & Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45, 41-48. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48>
- Aidinopoulou, V., & Sampson, D. G. (2017). An Action Research Study from Implementing the Flipped Classroom Model in Primary School History Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*, 20(1), 237-247. [https://pdfs.semanticscholar.org/fb4b/0cc4c1a335e792bfb82351a901577cdccbd.pdf?\\_ga=2.177441442.668530941.1610817481-829804450.1610817481](https://pdfs.semanticscholar.org/fb4b/0cc4c1a335e792bfb82351a901577cdccbd.pdf?_ga=2.177441442.668530941.1610817481-829804450.1610817481)
- Almasseri, M., & Alhojailan, M. I. (2019). How flipped learning based on the cognitive theory of multimedia learning affects students' academic achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(July), 769-781. <https://doi.org/10.1111/jcal.12386>
- Arslan, A. (2020). Instructional Design Considerations for Flipped Classroom. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 33-59. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.280.3>
- Bannister-Tyrrell, M., & Pringle, E. (2021). Differentiation in an Australian Multigrade Classroom. En L. Cornish & M. J. Taole (Eds.), *Perspectives on Multigrade Teaching: Research and Practice in South Africa and Australia* (pp. 185-212). Springer.
- Bataineh, R. F., & Al-Sakal, R. M. I. (2021). To Flip or Not to Flip: Potential Effects on EFL Reading Comprehension. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1091-1108. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1292473>
- Bishop, J., & Verleger, M. (2013). The Flipped Classroom : A Survey of the Research. *Proceedings of the Annual Conference of the American Society for Engineering Education*, 6219. <https://doi.org/10.18260/1-2--22585>
- Bursa, S., & Cengelci Kose, T. (2020). The Effect of Flipped Classroom Practices on Students' Academic Achievement and Responsibility Levels in Social Studies Course. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(4), 143-159. <https://doi.org/10.17718/TOJDE.803390>
- Carrete-Marín, N., & Buscá, F. (2023). Replanteando los espacios educativos en las escuelas rurales en el currículum competencial. *Revista Espaço do Currículo*, 16(1), 1-10. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.65625>
- Castillo-López, J. (2024). *Flipped classroom en aulas rurales multigrado. Un estudio exploratorio* [Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://e-spacio.uned.es/entities/publication/ee614977-db3a-4c11-a342-6f003e9b5a6b>
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers and Education*, 79, 16-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos. Cuadernos metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cornish, L. (2021). Quality Practices for Multigrade Teaching. En L. Cornish & M. J. Taole (Eds.), *Perspectives on Multigrade Teaching: Research and Practice in South Africa and Australia* (pp. 165-184). Springer.
- Del Río, D. (2003). *Métodos de investigación en educación. Vol. 1. Procesos y diseños no complejos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Fargas-Malet, M., & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822-844. <https://doi.org/10.1177/14749041211022202>
- Flipped Learning Network. (2014). *What Is Flipped Learning? The Four Pillars of F-L-I-P™*. <http://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Galindo-Domínguez, H. (2020). *Efectividad de la metodología Flipped Classroom en el aula de educación primaria. Un análisis del rendimiento académico, la orientación motivacional, el autoconcepto y el clima social-aula* [Universidad de Deusto]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=6tuFEpJdC2A%3D>
- Hargreaves, L., Kvalsund, R., & Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 80-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.001>
- Hawks, S. J. (2014). The flipped classroom: now or never? *AANA Journal*, 82(4), 264-269.
- OECD. (2017). Country roads: Education and rural life. *Trends Shaping Education Spotlights*, 9, 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/ea43a39d-en>
- Prieto, A., Díaz, D., Lara, I., Monserrat, J., Sanvicen, P., Santiago, R., Corell, A., & Álvarez, M. (2018). Nuevas combinaciones de aula inversa con just in time teaching y análisis de respuestas de alumnos. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 175-194. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18836>
- Rubio, P. (2021). Ruralidad, territorio y escuela. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo-Peñañiel, J. Lorenzo, & P. Rubio (Eds.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (parte 1). En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-126). Ediciones La Muralla.
- Shareefa, M. (2020). Using differentiated instruction in multigrade classes: a case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1749559>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K., & Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de casos* (3ª). Ediciones Morata.
- Terigi, F. Z. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>
- UNESCO. (2015). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes Practical Tips for Teaching Multigrade Classes* (3ª). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220101>

## Capítulo 7

# Metodología gamificada en educación superior. Análisis de la diversidad del alumnado.

Sheila Erika Coral Aguilar,  
Universidad de Zaragoza,  
España.

### 1. Introducción

En estos tiempos en donde los juegos digitales cobran un rol protagónico en la vida de los jóvenes universitarios; el profesorado de educación superior ha visto la oportunidad de incorporarlos en el proceso de enseñanza – aprendizaje como juegos formativos o también denominados juegos serios, derivado de su nombre en inglés “serious games”. En este sentido, numerosas investigaciones reportan el impacto positivo del uso de la metodología gamificada, que al ser utilizada en las aulas universitarias como metodologías activas (Denoni, 2023), actúan en la motivación del alumnado modificando su comportamiento (Quintas, 2020). Por tanto, conviene subrayar que la incorporación de la metodología gamificada va adquiriendo cada vez, una mayor aceptación dentro de la comunidad educativa universitaria.

Para entender mejor la definición del juego, será preciso partir de la idea del uso de elementos de los videojuegos en entornos no lúdicos (Deterding, et al., 2011), los cuales son empleados con la finalidad de resolver problemas educativos (Zeybek et al., 2023). Ciertamente es entonces que, la evidencia empírica demuestra que la gamificación se utiliza para captar la atención del alumnado y fomentar su participación activa en el proceso de

aprendizaje (Saleem et al., 2021; Zainuddin et al., 2020). En función de lo planteado se puede concretar que, los juegos formativos no solo estimulan el interés del alumnado por los contenidos, si no también refuerzan su compromiso con el estudio.

Dicho de otra manera, el juego en el ámbito educativo, es una dinámica gamificada diseñada con el propósito de desarrollar habilidades cognitivas y sociales que favorecen el crecimiento académico y personal del alumnado. En relación a la metodología gamificada a través del juego analógico, las investigaciones indican que son pocos los estudios que contemplan estas prácticas.

No obstante, hemos de tener en cuenta la diferencia que entre ellos se presenta. Así, en el juego analógico existe una interacción social, porque se requiere de 2 o más jugadores que compartan un espacio físico para realizar la actividad, por lo general es en familia o con amigos. Por su parte, el juego digital, en formato electrónico, que puede darse a través de un televisor con una consola, una computadora/ordenador o un dispositivo móvil (teléfono, tablet, videoconsola, etc), principalmente se lleva a cabo con un jugador y únicamente en línea pueden ser 2 o más jugadores. Diversas investigaciones, sugieren la importancia de analizar lo que ocurre con el juego analógico en educación superior, dada la ausencia de estudios que lo aborden. Asimismo, las características de los participantes en relación al formato de juego es un aspecto de interés que permite conocer las preferencias de los destinatarios.

En términos generales, autores como Aldemir y colaboradores (2018), afirman que es en el diseño donde radica el éxito de la metodología gamificada, porque se conocen las preferencias de juego del alumnado (Oliva, 2016). Profundizando en estas perspectivas, nos atrevemos a decir que, si el profesorado conoce las características del alumnado, este podrá diseñar de manera eficaz juegos formativos acordes a las necesidades educativas y a los intereses del alumnado.

En esa misma línea, podemos señalar que la presente comunicación expone los resultados de una investigación con metodología cuantitativa, que tiene por objetivo conocer el juego actual del alumnado de educación superior en relación al formato en que lo realizan, ya sea digital o analógico. Para profundizar en la idea anterior, también nos interesa conocer, si existe una diferencia por sexo o por edad.

## 2. Metodología

Dentro de este marco, conviene subrayar que, la presente investigación emplea un enfoque cuantitativo para su implementación y se centra principalmente en una técnica estadística que sirve para comparar las medias entre dos o más grupos y determinar si existen diferencias significativas entre las poblaciones o grupos de sujetos, a esta técnica se le

conoce como análisis de varianza o también como ANOVA, por sus siglas en inglés ANalysis Of VAriance.

## 2.1. Participantes

La muestra total estuvo conformada por 164 participantes, alumnado del cuarto curso del grado de Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, así como de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, ambas facultades pertenecen a la Universidad de Zaragoza. El 30,1% de los participantes son hombres y el 69,9% son mujeres. La edad media de la muestra poblacional es 22 años.

## 2.2 Instrumento

Para conocer las características del alumnado, se empleó un cuestionario que incluía preguntas sociodemográficas y algunas relativas a la identificación, así como cuestionamientos sobre las experiencias de gamificación y las preferencias en el formato de juego. Para ser más específicos, el instrumento utilizado para este estudio se compone de 2 variables vinculadas con el formato de juego y 5 ítems relacionados con las variables.

En primer lugar, la variable juego actual digital, está compuesta por los siguientes ítems:

- 1) Paso bastante tiempo jugando a videojuegos (consola, móvil...)
- 2) Me gusta jugar en las aplicaciones del móvil, sobre todo en mis tiempos muertos (viajando...)
- 3) Me gusta jugar en las aplicaciones que conectan con otros.

En segundo lugar, la variable juego actual analógico, está conformada por los siguientes ítems:

- 4) Con mi familia aún jugamos de vez en cuando a algún juego de mesa
- 5) Con mis amigos/as solemos juntarnos a jugar juegos de mesa.

El método de investigación utilizado en este estudio para la medición, con el propósito de conocer cuál es el nivel de acuerdo o desacuerdo y sus variantes, en relación a las respuestas que se pueden obtener de los ítems, corresponden a la escala de Likert, que oscila entre los valores del 1 al 5, en donde cada uno de estos valores tiene un significado diferente. A continuación se definen cada uno de los parámetros de medición:

- Respuesta 1. Muy en desacuerdo
- Respuesta 2. En desacuerdo
- Respuesta 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Respuesta 4. De acuerdo
- Respuesta 5. Totalmente de acuerdo.

En definitiva, en función de lo planteado, podemos puntualizar que este cuestionario servirá de guía para identificar las preferencias en el formato de juego del alumnado con respecto a su edad y sexo, de igual forma que se podrán obtener datos característicos de su perfil, que proporcionarán evidencia empírica veraz y eficaz previo al diseño de los juegos formativos.

### 2.3 Procedimiento de recogida y análisis de datos.

De manera puntual, como parte del diseño, fueron planificadas dos fases para el procedimiento metodológico. En la primera fase, inicialmente se explicó al alumnado el objetivo de esta investigación; y posteriormente, se realizó una lluvia de ideas sobre las experiencias de juego y sus preferencias en el formato. Más tarde, en la segunda fase se elaboró el cuestionario en la plataforma Google Forms, para su posterior aplicación. Cabe destacar que, su resolución se llevó a cabo en dos momentos distintos, el 89% del alumnado asistente lo completó en el aula y el 11% del alumnado restante que no asistió, lo resolvió ingresando en el enlace anclado en la plataforma Moodle de la asignatura, en ambas opciones se completó de forma anónima y voluntaria.

Con la intención de ser más específicos, explicamos la técnica estadística empleada para el análisis de datos, denominada análisis de varianza o también conocida como análisis de comparación de medias mediante ANOVA, que consiste en comparar la media de dos o más grupos de sujetos, que en el primer caso es la característica biológica y fisiológica que hace referencia al sexo; en otras palabras, sirve para comparar la media de los hombres con la media de las mujeres.

En relación a la edad, en este estudio se ha decidido realizar un análisis de conglomerado, con el software SPSS, que implica agrupar variables en grupos de características similares, por verbigracia en este estudio se ha podido agrupar a los participantes en cuatro grupos de edad:

- Grupo 1: 20 años
- Grupo 2: 21 años
- Grupo 3: 22 años
- Grupo 4: 24 - 26 años.

### 3. Resultados

Todos los resultados obtenidos del análisis de varianza realizado entre la variable dependiente preferencia de formato de juego (digital o analógico) y la variable independiente sexo (mujer u hombre) se exponen en la tabla 1. Analizando detenidamente

los datos, observamos que la tabla presenta la valoración total que denota una media superior en el juego digital en comparación con la media del juego analógico.

Así mismo, también podemos inferir otros resultados encontrados en la tabla, partiendo del análisis de comparación de medias mediante ANOVA, el cual indica que los hombres tienden a jugar más a videojuegos digitales que las mujeres. Esta diferencia se presenta para ambos grupos estadísticamente significativa. Las mujeres, por su parte, juegan más a juegos de mesa que los hombres; sin embargo, esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Tabla 1

Preferencias de formato de juego frente a sexo.

Variable	Sexo	Número	Media
Juego actual Digital	Mujer	115	7,3391
	Hombre	49	8,9592
	Total	164	7,8232
Juego actual Analógico	Mujer	116	6,7845
	Hombre	48	6,1875
	Total	164	6,6098

Nota. Tabla de elaboración propia.

Por otro lado, expondremos los resultados obtenidos del análisis de comparación de medias ANOVA llevado a cabo entre la variable dependiente preferencia de formato de juego (digital o analógico) y la variable independiente edad (20, 21, 22 y 24 - 26 años) son presentados en la tabla 2. Analizando los datos minuciosamente, vemos que la tabla de manera repetida emite una valoración total que denota una media superior en el juego digital en comparación con la media del juego analógico.

En este sentido, cabe recordar que, en relación a la edad, en este estudio se ha hecho un análisis de conglomerado, con el software SPSS, que ha permitido agrupar a los participantes en cuatro grupos de edad: 20, 21, 22 y 24 - 26 años.

Tabla 2

Preferencias de formato de juego frente a edad.

Variable	Edad	Número	Media
Juego actual Digital	20 años	35	7,8485
	21 años	60	7,6379
	22 años	42	7,5135
	24 – 26 años	27	8,375
	Total	164	7,7697
Juego actual Analógico	20 años	35	6,2121
	21 años	60	7,3276
	22 años	42	6,4865
	24 – 26 años	27	5,7083
	Total	164	6,625

Nota. Tabla de elaboración propia.

Los resultados indican que actualmente juegan de manera digital más el alumnado de 24 a 26 años, que los otros, a pesar de que no hay diferencias significativas entre los grupos. Mientras de manera analógica, juega más el alumnado de 21 años, presentando una diferencia significativa con respecto a las otras edades.

De la tabla 2 también se desprenden otros resultados, entre el alumnado de 22 años y el alumnado de 24 a 26 años existe una diferencia entre grupos en el juego digital, mientras que en el juego analógico la diferencia entre grupos estriba entre el alumnado de 21 años y el alumnado de 24 a 26 años.

#### 4. Discusión

En relación a los hallazgos expuestos en el apartado anterior de resultados y comparándolos con otras investigaciones, encontramos que los resultados obtenidos son contradictorios; sin embargo, hay que tomar en consideración el total de la muestra y los grupos poblacionales de los diferentes estudios.

En cuanto al valor obtenido en cada sexo de los participantes, el resultado de una investigación científica sugiere que los hombres tienen una valoración menor en comparación con las mujeres sobre esta metodología (Denden, et al., 2021). En contraste con los resultados obtenidos en esta investigación, que arroja evidencia empírica que los hombres valoran más el formato de juego digital en comparación con las mujeres. Dicha diferencia se presenta para ambos grupos estadísticamente significativa. Esto se debe a que las mujeres valoran más los juegos de mesa que los hombres; sin embargo, esta diferencia no es estadísticamente significativa.

En lo que se refiere a los valores obtenidos en cada grupo de edad, característica poco valorada en los estudios, denotan que el alumnado de mediana edad (30 - 39 años), es el que mejor valora esta metodología (Cuevas et al., 2021). En cambio, los resultados obtenidos en esta investigación indican que el alumnado de 24 a 26 años valora más actualmente el formato de juego digital, poco más que los otros grupos de poblaciones, a pesar de que no hay diferencias significativas entre los grupos. Mientras de manera analógica, el alumnado de 21 años obtiene un valor mayor, presentando una diferencia significativa con respecto a las otras edades.

#### 5. Conclusión

Con esta investigación se ha podido comprobar que existen diferencias significativas en el formato de juego según el sexo y la edad. Cabe señalar que, el estudio ha revelado interesantes hallazgos, los videojuegos digitales son más populares entre los hombres en comparación con las mujeres; sin embargo, la preferencia por los juegos de mesa es más equilibrada entre ambos sexos. Otro hallazgo importante estriba en que el alumnado de 21 años, son los que más juegan de manera analógica. A pesar de no existir diferencias significativas entre los grupos, el alumnado de 24 a 26 años juega más de manera digital que otros grupos. Esto sugiere la necesidad de considerar el sexo y la edad para diseñar juegos formativos en el contexto de la educación superior.

En contraste a los hallazgos presentados con anterioridad, encontramos que independientemente del sexo o la edad, la valoración total en ambas variables demostraron una media superior en el juego digital en comparación con la media del juego analógico, lo que significa que sin importar el sexo o la edad el alumnado universitario prefiere el formato de juego digital en cuanto a metodología gamificada se refiere.

Para concluir, podemos afirmar que los resultados obtenidos demuestran la importancia de tomar en cuenta las preferencias del alumnado sobre el formato de juego en el contexto universitario. La diferencia significativa en la preferencia por los juegos digitales entre hombres y mujeres sugiere la necesidad de considerar también el género a la hora de diseñar recursos digitales educativos. Asimismo, la preferencia por los juegos analógicos entre el alumnado de 21 años destaca la importancia de ofrecer una variedad de formatos de juego para satisfacer las diferentes preferencias del alumnado.

## 6. Referencias bibliográficas

- Alonso, S., Martínez, J., Berral, B., y De la Cruz, J. C. (2021). Gamificación en educación superior: Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años. *Hachetetepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 23. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i23.2205>
- Ardila, J. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (24), 71-84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.stge 16>
- Cuevas, N., Cívico, A., Gabarda, V. y Colomo, E. (2021). Percepción del alumnado sobre la gamificación en la educación superior. *REIDOCREA*, 10 (), 1-12. <https://dx.doi.org/10.30827/Digibug.66757>
- Denden, M., Tlili, A., Essalmi, F., Jemni, M., Chen, N. S., & Burgos, D. (2021). Effects of gender and personality differences on students' perception of game design elements in educational gamification. *International Journal of Human-Computer Studies*, 154. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102674>
- Denoni, M. (2023). Recursos digitales para la gamificación en el aula. En M. Illescas, et al. (Eds.), *Innovando para las competencias docentes: Perspectivas desde la investigación*. (pp.157-166). Dykinson. ISBN: 978-84-1070-194-6.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. Using Game-Design Elements in Non-Gaming Contexts. En *CHI'11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, (pp. 2425-2428). ACM.
- Forbes, L. (2021). The Process of Playful Learning in Higher Education: A Phenomenological Study. *Journal of Teaching and Learning*, 15 ( 1), 57–73. <https://doi.org/10.22329/jtl.v15i1.6515>
- Gudiño, C., Bolaños, J., Melo, V. y Pasmio, A. (2024). Gamificación y ludificación educativa en el aula universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (4), 3665–3679. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2519>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). ¿Funciona la gamificación? – Una revisión de la literatura de estudios empíricos sobre gamificación. En la *47ª Conferencia Internacional de Hawái sobre Ciencias de Sistemas*, Hawái, EE.UU. (pp. 3025-3034). <https://doi:10.1109/HICSS.2014.377>
- Hernández, I., Monroy, A. y Jiménez, M. (2018). Aprendizaje mediante juegos basados en principios de gamificación en instituciones de educación superior. *Formación Universitaria*, 11(5), 31-40. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500031>
- Lozada, C. y Betancur, S. (2017). La gamificación en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16 (31), 97-124. <https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5>

- Magro, C., Peña, M., Garrido, E. y Linares, J. (2019). Gamificación e innovación educativa: Diseño y puesta en práctica en educación superior. En *Aprendizaje, innovación y cooperación como impulsores del cambio metodológico*. Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación, CINAIC 2019 (pp. 284-289). Servicio de Publicaciones.
- Nadeem, M., Oroszlányová, M., y Farag, W. (2023). Efecto del aprendizaje digital basado en juegos en la motivación y el compromiso estudiantil. *Comput*, 12, 177. <https://doi.org/10.3390/computers12090177>
- Nivela, M. A., Agreda, O. O., y Caguana, E. F. M. (2021). Gamificación en la educación superior. *Revista Publicando*, 8 (31), 165-176. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2242>
- Núñez, A., Pérez, K., Mejía, K., Díaz, L., y Vargas, W., (2025). Gamificación en el aula: Herramientas Tecnológicas para Mejorar la Motivación y el Aprendizaje. 593 *Digital Publisher CEIT*, 10 (1-2), 36-50, <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.2956>
- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 16 (44), 29-47. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Ormazábal, V., Hernández, L. y Zúñiga, F. (2023). El juego como herramienta de aprendizaje en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e28, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e28.4952>
- Pegalajar, M. D. C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39 (1), 169-188. <https://doi.org/10.6018/rie.419481>
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. Paragon House Publishers. <https://doi.org/10.1145/950566.950596>
- Prieto, J. (2018). Gamificación del aprendizaje y motivación en universitarios. Elaboración de una historia interactiva: MOTORIA-X. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 66, 77-92. <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.66.1085>
- Quintas, A. (2020). *Teoría educativa sobre tecnología, juego y recursos en didáctica de la educación infantil*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Rivero, P., y Porlán, R. (2017). Metodologías activas en educación superior: Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (3), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1237>
- Rodríguez, C. (2018). Gamificación en educación superior: Experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 29-41. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>
- Romero, M. y López-Mari, M. (2021). Luces, sombras y retos del profesorado en torno a la gamificación apoyada en TIC: un estudio con maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 167-179. <https://doi.org/10.6018/reifop.470991>
- Saleem, A., Noori, N. y Ozdamli, F. (2021). Aplicaciones de la gamificación en el e-learning: una revisión bibliográfica. *Revista de Tecnología, Conocimiento y Aprendizaje*, 27, 139-159. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09487-x> .

- Sánchez, V., De Alba, N. y Navarro, E. (2023). Percepción del alumnado universitario sobre gamificación, diseño y validación de un instrumento. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27 (1), 321-346. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21198>
- Turğut, M., y Yaşar, O. (2019). Motivaciones de estudiantes universitarios al jugar videojuegos digitales. *Revista Asiática de Educación y Formación*, 5 (4). <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.54.603.608>
- Werbach, K. (2014). (Re)Defining Gamification: A Process Approach. *Persuasive*. LNCS 8462, 266–272. Disponible en SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3578584>
- Zainuddin, Z., Chu, S., Shujahat, M. y Perera, C. (2020). El impacto de la gamificación en el aprendizaje y la instrucción: Una revisión sistemática de la evidencia empírica. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>.
- Zeybek, N., y Saygi, E. (2023). Gamificación en educación: ¿Por qué, dónde, cuándo y cómo?. Una revisión sistemática. *Juegos y cultura*, 19, 237-264. <https://doi.org/10.1177/15554120231158625>

# **Capítulo 8 La Feria de la Inclusión: Aprendizaje Experiencial mediante Grupos de Expertos para la Formación del Profesorado de Educación Física en Necesidades Educativas Especiales**

Carlos D. Gómez Carmona,  
Universidad de Zaragoza, España.

Daniel López-Plaza Palomo,  
Universidad de Zaragoza, España.

Alejandro Moreno Azze, Universidad  
de Zaragoza, España.

Carlos Peñarrubia Lozano,  
Universidad de Zaragoza, España.

## **1. Fundamentación**

### **1.1. La Educación Física Inclusiva: Marco Conceptual y Evolutivo**

La educación física inclusiva ha experimentado una significativa evolución conceptual y práctica en las últimas décadas. Partiendo de modelos segregados, ha transitado hacia

enfoques que promueven la participación plena y efectiva de todo el alumnado. Este cambio paradigmático responde a la necesidad de garantizar el derecho fundamental a una educación de calidad, reconociendo la diversidad como un valor enriquecedor del proceso educativo (Block & Obrusnikova, 2017).

La implementación de una educación física inclusiva requiere ir más allá de la incorporación del alumnado con necesidades especiales en el aula como un mero espectador de las sesiones. Este enfoque demanda una reestructuración fundamental que abarca desde la planificación didáctica hasta los criterios de evaluación para hacerlo participe del proceso de enseñanza-aprendizaje (Lieberman & Houston-Wilson, 2018). Cuando la inclusión se aplica de manera efectiva en educación física, se consigue un beneficio en el desarrollo integral de todos los participantes, fortaleciendo tanto sus capacidades físicas como sus habilidades para la interacción social y la gestión emocional.

Este cambio de paradigma ha supuesto una modificación del enfoque pedagógico, convirtiendo un modelo tradicional centrado en las limitaciones del alumnado a uno basado en la búsqueda de la inclusión como potencialidad para la actividad física y la educación. Las adaptaciones ya no se consideran modificaciones posteriores al diseño de las actividades, sino que son elementos integrados desde la planificación inicial, siguiendo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Meyer et al., 2014).

El desarrollo de una educación física inclusiva efectiva requiere una formación específica del profesorado, que debe adquirir competencias tanto en la adaptación de actividades como en la creación de entornos de aprendizaje accesibles. Este proceso formativo debe combinar conocimientos teóricos con experiencias prácticas que permitan comprender y atender las necesidades específicas del alumnado con diferentes capacidades (Tant & Watelain, 2016).

## 1.2. Formación Inicial del Profesorado en Atención a la Diversidad

La formación del profesorado para la atención a la diversidad representa uno de los mayores retos en la educación superior actual. Las investigaciones recientes evidencian que los futuros docentes enfrentan significativas carencias en su capacitación para la educación inclusiva, especialmente en áreas específicas como la educación física (Harfitt & Chow, 2018). Esta situación se agrava particularmente cuando se trata de la adaptación de actividades físicas y deportivas para diferentes tipos de discapacidad, donde la complejidad técnica y metodológica requiere una formación especializada y práctica.

Los programas de formación inicial han mantenido tradicionalmente un enfoque predominantemente teórico, generando una brecha significativa entre el conocimiento académico y las competencias necesarias para la práctica docente efectiva (Coates & Vickerman, 2008). Esta desconexión entre teoría y práctica tiene consecuencias directas en la calidad de la enseñanza inclusiva, manifestándose principalmente en la inseguridad del

profesorado novel ante situaciones que requieren adaptaciones específicas y en su limitada capacidad para implementar estrategias inclusivas efectivas.

La literatura especializada señala la necesidad urgente de reformular los programas formativos para incorporar experiencias prácticas significativas que permitan a los futuros docentes desarrollar competencias específicas en la atención a la diversidad (Tant & Watelain, 2016). Estas experiencias deben proporcionar oportunidades para la observación, la práctica guiada y la reflexión sobre situaciones reales de inclusión educativa, permitiendo así la construcción de un conocimiento profesional más sólido y aplicable.

Las investigaciones en el campo de la formación docente han identificado áreas críticas que requieren atención prioritaria. Entre ellas destacan el desarrollo de competencias para la evaluación diagnóstica de necesidades educativas especiales, el diseño de adaptaciones curriculares significativas, y la implementación de estrategias metodológicas inclusivas (Vickerman & Maher, 2018). Así mismo, la formación inicial debe también abordar aspectos actitudinales y emocionales fundamentales para la educación inclusiva. Los estudios demuestran que las actitudes y creencias de los futuros docentes hacia la inclusión tienen un impacto significativo en su práctica profesional posterior (Florian & Spratt, 2013). Por ello, es esencial proporcionar experiencias formativas que promuevan actitudes positivas hacia la diversidad y desarrollen la confianza necesaria para implementar prácticas inclusivas efectivas.

### 1.3. Aprendizaje Cooperativo: Conceptualización y Aplicación en la Formación Docente

El aprendizaje cooperativo representa una metodología educativa fundamentada en la interacción estructurada entre estudiantes, donde el éxito individual está intrínsecamente ligado al éxito colectivo. Esta metodología no solo mejora el rendimiento académico, sino que también desarrolla habilidades sociales y emocionales críticas para la futura práctica docente, estableciendo así una base sólida para el desarrollo profesional de los futuros educadores (Bores-García et al., 2021).

La aplicación del aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado se caracteriza por la creación de grupos heterogéneos donde cada miembro asume responsabilidades específicas y complementarias. La implementación del aprendizaje cooperativo en la formación del profesorado de educación física proporciona un doble beneficio: mejora el aprendizaje de los contenidos específicos mientras modela estrategias pedagógicas efectivas (Dyson & Casey, 2016). Esta estructura favorece el desarrollo de competencias esenciales para la docencia inclusiva, como la comunicación efectiva, la resolución colaborativa de problemas y la capacidad de adaptación a diferentes necesidades educativas.

En el ámbito específico de la educación física inclusiva, el aprendizaje cooperativo adquiere una dimensión adicional al permitir la experimentación directa con diferentes roles y adaptaciones. En este sentido, las experiencias cooperativas durante la formación inicial del profesorado son fundamentales para desarrollar actitudes positivas hacia la inclusión y la confianza necesaria para implementar prácticas inclusivas efectivas (Qi & Ha, 2012). Los futuros docentes, trabajando en grupos cooperativos, pueden diseñar, implementar y evaluar actividades adaptadas, compartiendo conocimientos y experiencias que enriquecen su comprensión de las necesidades educativas especiales.

La efectividad del aprendizaje cooperativo en la formación docente se fundamenta en elementos esenciales que incluyen la estructuración cuidadosa de las interacciones, el establecimiento de objetivos compartidos y la reflexión sistemática sobre el proceso de aprendizaje (Jolliffe & Snaith, 2017). Estos componentes, cuando se implementan adecuadamente, generan un entorno de aprendizaje que prepara a los futuros docentes para afrontar los retos de la educación inclusiva, desarrollando tanto competencias profesionales como actitudes positivas hacia la diversidad en el aula.

#### 1.4. Grupos de Expertos como Estrategia Metodológica para el Diseño de Ferias Educativas

La metodología de grupos de expertos constituye una estrategia de aprendizaje cooperativo que trasciende los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. En este método, cada estudiante se convierte en especialista de un contenido específico, desarrollando no solo un conocimiento profundo de su área asignada, sino también las habilidades necesarias para transmitir eficazmente este conocimiento a sus compañeros, fomentando así un entorno de aprendizaje multidireccional y significativo (Aronson & Bridgeman, 1979).

El formato de feria educativa, combinado con la metodología de grupos de expertos, crea un escenario único donde el aprendizaje se construye a través de la experiencia directa y la interacción social. La alternancia entre los roles de experto y aprendiz permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda de los contenidos, mientras adquieren competencias esenciales para su futura práctica docente. La naturaleza práctica y experiencial de esta metodología resulta particularmente valiosa en el contexto de la educación física inclusiva, donde la capacidad de adaptación y la comprensión empática son fundamentales para el éxito educativo (Casey & Goodyear, 2015).

La literatura científica ha documentado numerosos beneficios de esta metodología en la formación del profesorado de educación física. Los estudiantes que participan en experiencias de aprendizaje basadas en grupos de expertos muestran mejoras significativas en su capacidad para adaptar contenidos, desarrollar estrategias de enseñanza inclusivas y comunicar efectivamente las adaptaciones necesarias. Además, estas experiencias

contribuyen al desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad y fortalecen la confianza de los futuros docentes en su capacidad para crear entornos de aprendizaje inclusivos (Legrain et al., 2019).

La implementación de esta metodología en el contexto de la educación física ha demostrado resultados prometedores en diversas áreas. Las experiencias previas incluyen el uso de simulaciones prácticas de discapacidad (Leo & Goodwin, 2014), talleres de deportes adaptados (Block et al., 2013), y programas específicos de formación en estrategias inclusivas (Coates, 2012). Los estudios demuestran que los participantes no solo mejoraron su comprensión teórica de los contenidos, sino que también desarrollaron habilidades prácticas esenciales para la implementación efectiva de programas de educación física inclusiva. La transferencia de estas competencias a la práctica profesional real confirma el valor de esta metodología en la formación inicial del profesorado (Jenkinson et al., 2014).

## 2. Objetivo

La formación inicial del profesorado en educación física inclusiva requiere de propuestas innovadoras que combinen el conocimiento teórico con experiencias prácticas significativas. La literatura científica ha evidenciado la necesidad de desarrollar metodologías que permitan a los futuros docentes adquirir competencias específicas en la adaptación de actividades físicas, comprender en profundidad las necesidades educativas especiales y desarrollar habilidades de trabajo cooperativo. Además, existe una demanda creciente de estrategias formativas que faciliten la transferencia del conocimiento a situaciones reales de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación física inclusiva. En respuesta a estas necesidades identificadas, el presente trabajo tiene como objetivo principal implementar y evaluar una propuesta innovadora de feria educativa basada en grupos de expertos, diseñada para mejorar la formación inicial de los estudiantes de la Mención de Educación Física del Grado en Magisterio en Educación Primaria. Este objetivo general, se concreta en los siguientes objetivos específicos.

1. Desarrollar competencias específicas en la adaptación de actividades físicas para diferentes tipos de discapacidad, incluyendo el diseño de adaptaciones metodológicas y la selección de recursos materiales que faciliten una participación efectiva en las sesiones de educación física.
2. Promover la comprensión profunda de las necesidades educativas especiales mediante experiencias prácticas y simuladas que permitan a los futuros docentes experimentar las limitaciones y potencialidades asociadas a diferentes discapacidades.

3. Fomentar el trabajo cooperativo y la comunicación profesional mediante el desarrollo de habilidades para la explicación de adaptaciones y la creación colaborativa de recursos didácticos a través de los diferentes roles asumidos durante la feria educativa.

4. Evaluar la efectividad de la metodología de grupos de expertos combinada con el formato de feria educativa, analizando la adquisición de competencias profesionales y su transferencia a situaciones prácticas reales en educación física inclusiva.

### 3. Propuesta

La experiencia formativa "Feria de la Inclusión" se desarrolla en una sesión práctica de 120 minutos dentro de la asignatura Actividades Físicas de Oposición y Cooperación dentro del Grado en Magisterio en Educación Primaria, en la Mención de Educación Física. Su diseño se fundamenta en tres fases progresivas que maximizan el aprendizaje experiencial y la construcción cooperativa del conocimiento.

#### 3.1. Fase I: Preparación

La fase inicial tiene una duración de 40 minutos y tiene como objetivo la preparación de cada uno de los puestos de la feria. Para ello, los estudiantes se organizan en grupos de expertos de 4-5 miembros, siguiendo los principios del aprendizaje cooperativo establecidos por Johnson y Johnson (2009). Tras la creación de los grupos, a cada uno de ellos se le asigna un tipo específico de discapacidad (cognitiva, física, intelectual y/o sensorial), distribuida de forma aleatoria por el docente. Los objetivos de esta primera fase incluyen:

- Desarrollar un stand informativo basándose en evidencias científicas actuales que incluya las características principales de la discapacidad asignada, sus implicaciones para la práctica de actividad física y las consideraciones específicas para su inclusión en educación física (habilidades y limitaciones).
- Seleccionar dos deportistas paralímpicos referentes que presenten esta discapacidad, analizando sus logros deportivos y su impacto en la visibilización y normalización de la discapacidad a nivel deportivo y social.
- Diseñar actividades físicas adaptadas y retos motores específicos que permitan experimentar las limitaciones y potencialidades asociadas a la discapacidad asignada, aplicando los principios de inclusión educativa y considerando las necesidades particulares del alumnado.

### 3.2. Fase II: Implementación

Esta segunda fase tiene una duración de 70 minutos, donde se pone en práctica la parte principal de la sesión. La feria educativa se desarrolla mediante un sistema de rotación que permite a todos los participantes experimentar tanto el rol de experto-feriante como el de visitante-aprendiz. Esta metodología, inspirada en el trabajo de Tant y Watelain (2016), se realiza de la siguiente manera (Figura 1):

- En cada puesto siempre debe haber un representante del grupo de expertos que actuará como feriante. Tras cada rotación, este deberá cambiarse para participar también como visitante.
- El resto de participantes del grupo de expertos que no tienen el rol de feriante, irán juntos al siguiente puesto de la feria y actuarán como alumnos, adquiriendo los conocimientos específicos y vivenciando la discapacidad a nivel práctico.
- En cada rotación, se emplearán 10 minutos que estarán divididos en una primera fase de información teórica (3-4 minutos) y una segunda fase de experimentación práctica (6-7 minutos).



Figura 1. La Feria de la Inclusión (OpenAI, 2025).

El sistema de rotación empleado permite asegurar una experiencia enriquecedora y equitativa para todos los participantes, alternando entre la posición de experto y la de

visitante. Para ello, se establece un tiempo adecuado en cada stand, permitiendo que los asistentes que puedan asimilar tanto la información teórica como la vivencia práctica de cada actividad, fomentando un aprendizaje integral y dinámico, en el que todos tienen la oportunidad de compartir conocimientos, experimentar diferentes perspectivas y fortalecer la interacción entre los distintos grupos participantes.

### 3.3. Fase III: Reflexión

La tercera y última fase de la sesión tiene una duración de 10 minutos. La feria de la inclusión concluye con un debate estructurado en formato circular, siguiendo los principios de la práctica reflexiva en educación física (Schön, 2017). Este espacio permite:

- Compartir brevemente los aprendizajes más significativos adquiridos desde ambos roles (experto y visitante) con el resto de los grupos.
- Identificar colectivamente las estrategias más efectivas para la inclusión en educación física.
- Analizar las principales dificultades encontradas y cómo se han superado.
- Establecer conexiones entre la experiencia vivida y su futura aplicación docente.

## 4. Resultados

La implementación de la Feria de la Inclusión ha evidenciado un impacto significativo en la formación inicial del profesorado de educación física. Los participantes mostraron una mejora sustancial en la comprensión de las diferentes discapacidades y sus implicaciones educativas, aspecto fundamental destacado por Block et al. (2014) para el desarrollo de una educación física verdaderamente inclusiva. Esta mejora se manifestó especialmente en la capacidad para diseñar y adaptar actividades físicas considerando las necesidades específicas de cada tipo de discapacidad, así como en el desarrollo de habilidades de comunicación profesional demostradas durante la gestión de los stands y la interacción con los visitantes. Los estudiantes destacaron particularmente la importancia de experimentar en primera persona las limitaciones y potencialidades de cada discapacidad, lo que les permitió comprender mejor las necesidades de adaptación específicas.

La metodología experiencial empleada ha demostrado ser particularmente efectiva en el desarrollo de competencias prácticas. A través de la experimentación directa de las barreras y necesidades específicas mediante retos motores y simulaciones, los futuros docentes han desarrollado una comprensión más profunda y empática de las adaptaciones necesarias. Los participantes valoraron especialmente la oportunidad de experimentar diferentes discapacidades mediante el uso de material específico como antifaces, sillas de ruedas o tapones auditivos, lo que les permitió identificar las dificultades reales que pueden encontrar

sus futuros alumnos. Este hallazgo coincide con las observaciones de Healy et al. (2020), quienes enfatizan la importancia de las experiencias prácticas en la formación del profesorado para la educación física inclusiva. La alternancia de roles entre experto y aprendiz ha facilitado además una construcción colaborativa del conocimiento, permitiendo a los participantes experimentar diferentes perspectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un resultado particularmente relevante ha sido la transformación en las actitudes y percepciones de los futuros docentes hacia la educación física inclusiva. Se ha observado una reducción significativa en la inseguridad ante la perspectiva de trabajar con alumnado con discapacidad, junto con un incremento notable en la confianza para realizar adaptaciones efectivas en las actividades físicas. Los estudiantes manifestaron que el formato de feria les permitió no solo aprender sobre las adaptaciones necesarias, sino también desarrollar estrategias de comunicación efectivas para explicar y demostrar estas adaptaciones a sus compañeros. Esta evolución actitudinal, señalada por Coates (2012) como un factor crucial en el éxito de la educación física inclusiva, se ha visto reforzada por la experiencia práctica y el apoyo entre pares durante la feria educativa.

La metodología implementada ha demostrado además su efectividad en el desarrollo de competencias profesionales específicas. Los participantes han mejorado significativamente su capacidad para identificar y eliminar barreras para la participación, diseñar adaptaciones apropiadas y crear entornos de aprendizaje inclusivos. Durante las rotaciones, los estudiantes tuvieron la oportunidad de experimentar diferentes deportes adaptados y actividades modificadas, lo que les permitió comprender la importancia de la progresión en las adaptaciones y la necesidad de mantener el reto y la motivación en las actividades. Esta mejora en las competencias profesionales, junto con el incremento en la consciencia sobre la importancia de la inclusión educativa en el área de Educación Física, sugiere que la Feria de la Inclusión constituye una estrategia formativa valiosa para la preparación de futuros docentes comprometidos con la educación física inclusiva (Morley et al., 2021).

La experiencia práctica ha sido especialmente valorada por su capacidad para conectar la teoría con la realidad del aula. Los participantes destacaron cómo la vivencia directa de las diferentes discapacidades les ayudó a comprender la importancia de aspectos como la comunicación clara y precisa, la organización espacial, la adaptación del material y la necesidad de proporcionar diferentes niveles de dificultad en las actividades. Además, la interacción entre pares durante las rotaciones permitió el intercambio de ideas y estrategias, enriqueciendo el repertorio de recursos didácticos de los futuros docentes para la promoción de una educación física verdaderamente inclusiva (Lieberman & Houston-Wilson, 2024).

## 5. Conclusiones

La implementación de la Feria de la Inclusión como estrategia formativa ha demostrado ser una aproximación efectiva para la formación inicial del profesorado en educación física inclusiva. Las principales conclusiones que se desprenden de esta experiencia son:

1. La combinación de metodologías activas (grupos de expertos y feria educativa) potencia el aprendizaje significativo y la adquisición de competencias profesionales específicas.
2. El formato de feria educativa facilita la experimentación directa y la comprensión empática de las necesidades educativas especiales, superando las limitaciones de la formación tradicional.
3. La estructura dividida en tres partes (preparación, implementación y reflexión) permite un desarrollo progresivo y significativo del aprendizaje.
4. La alternancia de roles entre experto-feriante y visitante-aprendiz enriquece la experiencia formativa y promueve una comprensión más profunda de la inclusión educativa.

Esta propuesta innovadora demuestra un alto potencial de replicabilidad y adaptabilidad a diferentes contextos de formación inicial del profesorado. Su implementación contribuye significativamente a la mejora de la calidad educativa en materia de inclusión y a la formación de docentes mejor preparados para atender la diversidad en el aula de Educación Física.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4), 438-446. <https://doi.org/10.1177/014616727900500405>
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184-205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2021). Research on cooperative learning in physical education: Systematic review of the last five years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146-155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>

- Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: Are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 349-365. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582487>
- Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education--a review. *Support for Learning*, 23(4), 168-175. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x>
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Gordon, D., Meyer, A., & Rose, D. (2016). *Universal design for learning*. Peabody: CAST Professional Publishing.
- Harfitt, G. J., & Chow, J. M. L. (2018). Transforming traditional models of initial teacher education through a mandatory experiential learning programme. *Teaching and Teacher Education*, 73, 120-129.
- Healy, S., Block, M., & Kelly, L. (2020). The impact of online professional development on physical educators' knowledge and implementation of peer tutoring. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(4), 424-436. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1599099>
- Jenkinson, K. A., Naughton, G., & Benson, A. C. (2014). Peer-assisted learning in school physical education, sport and physical activity programmes: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 253-277. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754004>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jolliffe, W., & Snaith, J. (2017). Developing cooperative learning in initial teacher education: indicators for implementation. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 307-315. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319507>
- Legrain, P., Escalié, G., Lafont, L., & Chaliès, S. (2019). Cooperative learning: a relevant instructional model for physical education pre-service teacher training?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 73-86. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561838>
- Leo, J., & Goodwin, D. (2014). Negotiated meanings of disability simulations in an adapted physical activity course: Learning from student reflections. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(2), 144-161. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0099>
- Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Grenier, M. (2024). *Strategies for inclusion: Physical education for everyone*. Human Kinetics.
- Morley, D., Banks, T., Haslingden, C., Kirk, B., Parkinson, S., Van Rossum, T., ... & Maher, A. (2021). Including pupils with special educational needs and/or disabilities in mainstream secondary physical education: A revisit study. *European Physical Education Review*, 27(2), 401-418. <https://doi.org/10.1177/1356336X20953872>
- OpenAI. (2025). *ChatGPT* (GPT-4 version) [Image language model]. <https://chat.openai.com/chat>
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>

- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975--2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Vickerman, P., & Maher, A. (2018). *Teaching physical education to children with special educational needs and disabilities*. Routledge.

## Capítulo 9

# Factores influyentes en la autoeficacia de un docente en formación de cara a garantizar una Educación Física inclusiva

Lamesa Aldaz Bruno,  
Universidad de Zaragoza,  
España.

Royo Ortín Emilio, Universidad  
de Zaragoza, España

Aznar Cebamanos Mónica,  
Universidad de Zaragoza,  
España.

### 1. Introducción

La inclusión educativa es un principio clave en la educación actual que promueve equidad y participación en los estudiantes. En esta línea la Educación Física (EF.) supone un papel fundamental de cara a facilitar esto. La EF inclusiva busca la mejora de la experiencia educativa del estudiantado dotando a todos ellos del mayor bagaje de experiencias motrices posibles. Para ello, es fundamental atender a la formación docente en competencias inclusivas a través de estrategias efectivas que puedan atender a alumnado con necesidades educativas especiales. En esta línea, la autoeficacia percibida resulta un factor influyente en la calidad de esa enseñanza inclusiva y prácticas pedagógicas. A su vez, las experiencias prácticas en contextos reales resultan clave para mejorar esa competencia y actitudes hacia la inclusión, siendo el contacto directo una posibilidad para desarrollar competencias pedagógicas y una predisposición para ello. Esta idea promueve la posible eliminación de

barreras (Ríos, 2009) mediante la creación de entornos educativos que sean más equitativos y accesibles.

A través de este estudio, se proceden a analizar algunos de los posibles factores que podrían resultar influyentes en la competencia docente de cara a conseguir una inclusión en EF, con el objetivo de concienciar a las futuras maestras y maestros acerca de la necesidad de una formación continuada y los factores a incidir en esta. La comprensión de ello permitirá fortalecer una enseñanza inclusiva garantizando una praxis que se alinee con la diversidad. La implementación de estrategias inclusivas sigue siendo un desafío, lo cual ha despertado una motivación intrínseca por intentar contribuir en el avance de la inclusión en EF, proporcionando conocimientos que ayuden a optimizar la formación docente y consolidar entornos educativos más justos.

### 1.1. Definiendo la inclusión

El concepto de *inclusión* resulta un principio y eje central en el ámbito formativo y universitario, constituyendo un pilar esencial de cara a asegurar la igualdad de oportunidades, sentido de pertenencia y desarrollo integral y educativo de los individuos a lo largo de la trayectoria escolar. En el contexto educativo, la inclusión implica la presencia de todo estudiante en escuelas y aulas ordinarias sin una distinción de características personales, sociales o académicas (Mitchell, 2015). Puede ser definida de distintas maneras (Ainscow et al., 2000) y no existe una única perspectiva homogénea en un país ni siquiera en una misma institución educativa (Booth y Ainscow, 1998). Estas ideas se enmarcan dentro del *modelo de educación inclusiva*, el cual se trata de un enfoque pedagógico cuyo objetivo reside en la búsqueda de la equidad y participación activa a través de las propuestas y experiencias de enseñanza y aprendizaje que vivencia el alumnado (Booth et al., 2015). Más concretamente, este modelo pone énfasis en aquellos estudiantes con necesidades educativas, los cuales podrían enfrentar un mayor riesgo de exclusión dentro del sistema educativo (Gámez-Calvo et al., 2024).

### 1.2. Percepción de autoeficacia en futuros docentes de Educación Física respecto a la atención a la diversidad e inclusión.

La competencia, entendida como la capacidad de integrar y movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para enfrentar situaciones específicas (Coll, 2007), resulta clave en el contexto educativo. En el ámbito de la EF, la inclusión representa un desafío relevante que exige a los docentes desarrollar competencias específicas para garantizarla. En este sentido, la autoeficacia docente desempeña un papel central, influida por diversas fuentes como experiencias previas, estados emocionales, persuasión y disponibilidad de

estrategias y recursos (Bandura, 1997). Estos factores inciden en la capacidad del profesorado para generar entornos educativos inclusivos.

La autoeficacia percibida por los futuros docentes en formación en lo que a la atención a la diversidad e inclusión respecta ha sido objeto de estudio en la literatura científica de los últimos años. Investigaciones como la de Martínez-Angulo et al. (2023) muestra como los futuros docentes tienden a presentar niveles moderados y altos de confianza en su autoeficacia percibida por atender a estudiantes con discapacidad y promover un ambiente inclusivo y accesible en el área de EF. Los factores que explicaron dicha percepción se vincularon principalmente con la relevancia de las experiencias previas de carácter práctico, integradas en las asignaturas curriculares de los programas de formación participantes de dicho estudio. Esta idea permitió a los futuros docentes desarrollar competencias específicas en inclusión educativa en el área de educación física.

Sin embargo, otros estudios de la literatura científica reflejan resultados que contrastan estos hallazgos. Investigaciones como las de Block et al. (2010) y Abellán et al. (2021) indican la necesidad de formación de los docentes de educación física en este ámbito. Muestran como estos docentes tienden a percibir su preparación como insuficiente de cara a garantizar esta inclusión del alumnado, demandándose un reclamo de mayor formación práctica y especializada en EF adaptada mediante la ampliación de experiencias formativas en este ámbito. Todo ello, lleva a reflexionar acerca de la importancia del diseño e implementación de estrategias en los procesos de formación de los docentes, con la finalidad de que favorezcan al contacto de estos con entornos inclusivos o estudiantes con discapacidad, fortaleciendo no solo su marco de actuación sino su confianza y seguridad de cara a afrontar situaciones reales de inclusión educativa.

A modo de conclusión, independientemente de los resultados de las investigaciones desarrolladas, en todas se enfatiza la relevancia de esas experiencias formativas y su contribución al desarrollo de competencias inclusivas, tendiendo a presentar una percepción más elevada de autoeficacia en este ámbito (Abellán et al., 2019). A su vez, estas ideas se alinean con la idea de evidenciar como el contacto con esta serie de individuos favorece el desarrollo de actitudes positivas y predisposición hacia la enseñanza inclusiva, pudiendo ser las experiencias formativas que impliquen una interacción directa con personas con discapacidad una estrategia clave para la superación de barreras socioculturales y fortalecimiento de la preparación del profesorado en términos de EF inclusiva (Abellán et al., 2021; Molina y Valenciano, 2010; Santana y Garoz, 2013).

### 1.3. Factores influyentes en la autoeficacia de cara a garantizar una EF inclusiva.

Desde la perspectiva de la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1997), adaptada al contexto de la EF inclusiva, son varios los factores que podrían permitir potenciar esa percepción competencial y predisposición docente de cara a implementar prácticas y propuestas adaptadas a la enseñanza inclusiva y atención de la diversidad (Gentile et al., 2023).

Uno de los factores clave que incide en dicha autoeficacia se trata de la familiarización con la inclusión. El contacto experiencial de carácter práctico y directo con estudiantes con discapacidad permite a los docentes un mayor desarrollo de conocimiento y comprensión de las necesidades que presentan, incrementando su seguridad a la hora de aplicar prácticas y estrategias inclusivas (Gentile et al., 2023). Este factor permite ser respaldado en la teoría del contacto (Allport, 1979) respaldando como esa interacción contribuye a la sensibilización y aceptación de la diversidad, influyendo en esa autoeficacia. Docentes con mayor familiarización y contacto tienden a implementar estrategias inclusivas con mayor frecuencia y confianza (Schiepe-Tiska et al., 2021).

Otro aspecto influyente resulta la actitud y predisposición docente hacia la inclusión. Las actitudes positivas han sido identificadas como un requisito esencial de cara a la implementación efectiva de este tipo de estrategias (Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez, 2013). Este factor se alinea con la familiarización al promover este tipo de actitudes, lo cual en conjunto influye en esa autoeficacia (Armstrong et al., 2017). La actitud docente hacia la inclusión presenta un efecto indirecto en la aplicación de estrategias inclusivas al influir en la autoeficacia y familiarización con estas (Gentile et al., 2023). Por otro lado, se destaca el conocimiento y competencia en el uso de estrategias y metodologías inclusivas como otro elemento determinante (Abellán et al., 2021; Reina et al., 2019). Esa noción y capacitación en cuanto a enfoques y recursos pedagógicos presenta una correlación positiva con niveles elevados de autoeficacia (Gentile et al., 2023) dependiendo no solo de la actitud sino también de la capacidad de diseño e implementación de intervenciones. En este sentido, la experiencia práctica junto a la formación en estrategias inclusivas permite un incremento de la autoeficacia docente en EF inclusiva (Sharma et al., 2021).

## 2. Objetivos

Se desarrollan los objetivos que caracterizaron al presente estudio desarrollado, clasificándolos en objetivo general y objetivos específicos:

### Objetivo general

Analizar y valorar la percepción de autoeficacia de los docentes en formación con mención en EF respecto a su competencia para atender la diversidad, fomentar la inclusión y

promover la participación activa, a través de situaciones hipotéticas con alumnado con discapacidad.

Objetivos específicos

Identificar y analizar posibles factores que podrían ser influyentes en los resultados y puntuaciones obtenidos en el estudio.

Interpretar el significado de los resultados y comprender su impacto en la percepción de autoeficacia de los docentes en formación.

Examinar la percepción de autoeficacia de los docentes en formación con mención de EF respecto a su competencia por atender la diversidad, inclusión y participación activa, considerando las subescalas del instrumento y los diferentes casos de discapacidad presentados.

### 3. Metodología

La metodología adoptada para este estudio fue selectiva, al abordarse el fenómeno a estudiar bajo su presentación natural y espontánea y sin poder manipularse intencionalmente las variables de estudio, todo ello con la finalidad de entender lo que pasó en un suceso y describir determinadas características de una población total a partir de los datos de una muestra relativamente pequeña de esa población. El instrumento de recogida de información fue el cuestionario, dadas las características de la interpelación del individuo (preguntas y respuestas estandarizadas) establecidas en este. El cuestionario se trata de un proceso de recopilación de información de carácter cerrado cuyo objetivo es describir la realidad de la población mediante un conjunto de preguntas limitadas en las que se relacionan una serie de ítems a la información a obtener (Castro-Sánchez, 2016).

Más concretamente, se trató de un diseño transversal que buscó mostrar una realidad en un momento puntual, lo cual permitió obtener una visión instantánea y descriptiva de la población participante (docentes de EF en formación). Dadas las características y circunstancias del estudio (accesibilidad a la muestra) el tipo de muestreo que se decidió adoptar fue no probabilístico (no se aplicó aleatorización). Se trató de un muestreo no probabilístico accidental de conveniencia (Quintanilla-Cobián et al., 2020) en el que se seleccionaron los participantes en función de la accesibilidad que el investigador tuvo y de la disponibilidad de los participantes en el momento en el que se llevó a cabo el estudio. En esta línea, un total de 68 futuros maestros con mención en Educación Física participaron en este estudio, siendo 41 hombres (60,3%) y 27 mujeres (39,7%). Todos ellos se encontraban cursando el grado en Magisterio en Educación Infantil o en Educación Primaria, siendo la mayoría pertenecientes a este último. Los participantes provenían de distintas universidades, con una notable representación de UNIZAR con un total de 60 estudiantes, mientras que las restantes 8 personas provenían de otras universidades a nivel nacional.

El instrumento validado, utilizado en otras investigaciones de la literatura científica y que se aplicó en esta investigación se trató de una adaptación de la *SE-PETE-D (Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities)* (Block et al. 2013). Esta versión fue previamente adaptada al contexto educativo español por Reina et al. (2016) lo cual refleja su idoneidad para el contexto aplicado. En este caso, se aplicó específicamente a docentes en formación que se encontraban cursando la mención en Educación Física. Este instrumento constaba de 31 ítems que se distribuyeron en tres subescalas diferentes, cada una de ellas referida a una situación práctica e hipotética en la que se evaluaba la presencia de alumnado con discapacidad, específicamente visual, intelectual o motora. Con la finalidad de valorar las respuestas de los participantes se empleó una escala de Likert de 1 a 5 donde 1 correspondía a "sin confianza", 2 a "poca confianza", 3 a "moderada confianza", 4 a "confianza alta" y 5 a "completa confianza".

Para llevar a cabo esta investigación, se estableció contacto con los participantes para que previamente cumplieran el documento de consentimiento informado antes de que realizaran el instrumento de recogida de información. Este documento tenía como propósito conocer la finalidad del estudio e informarles de la protección de información y datos personales aportados. Una vez informados, se envió el cuestionario a través de *Google forms*. La participación fue completamente voluntaria y altruista, asegurando así el cumplimiento de principios éticos y disciplinarios y garantizando la validez de la muestra, asegurando que todo participante fuera docente en formación sin experiencia profesional en el ámbito educativo y con la mención de EF completada.

#### 4. Resultados

Se analizaron las diferentes medias obtenidas a partir del instrumento que se utilizó en el estudio, obteniendo las puntuaciones totales del instrumento, así como las de las diferentes subescalas que lo comprenden con la finalidad de dar respuesta a los diferentes objetivos establecidos. Por ello, se presentaron los resultados a través de diferentes figuras que permiten visualizar la distribución y comparación de los diferentes datos obtenidos:

En primer lugar, la media total del instrumento aplicado obtuvo una puntuación de 3,438 sobre 5, lo cual indicó una tendencia equilibrada en las puntuaciones generales de los participantes, reflejando una escasa variabilidad entre sexos y sugiriendo que la percepción general medida fue similar en hombres (M total hombres =3,422) y mujeres (M total mujeres = 3,446). En lo que respecta a las subescalas, la comparación entre ellas y con la media total del instrumento muestra ciertos cambios en la distribución de los puntajes. La subescala referida a las situaciones hipotéticas con alumnado de discapacidad intelectual obtuvo una media total de 3,537, suponiendo un valor superior respecto a la media general

de todo el instrumento y siendo ligeramente más positiva en los hombres (M total discapacidad intelectual hombres = 3,585) que en mujeres (M total discapacidad intelectual mujeres = 3,465). Por otro lado, la subescala referida a discapacidad motora fue la que obtuvo la menor puntuación de todas las subescalas, con una puntuación total de 3,234 sobre 5. En este caso fueron las mujeres (M total discapacidad motora mujeres = 3,275) las que mostraron una tendencia ligeramente más alta que los hombres (M total discapacidad motora hombres = 3,207). Finalmente, respecto a la subescala referida a discapacidad visual fue la subescala que mayor puntuación obtuvo, siendo esta de 3,581 sobre 5. En esta subescala tal y como se observó en la de discapacidad motora, las mujeres (M total discapacidad visual mujeres = 3,676) presentaron una ligera puntuación más alta que en los hombres (M total discapacidad visual hombres = 3,518).

Como síntesis, los resultados mostraron puntuaciones entre una moderada y alta confianza en lo referido a la autoeficacia que los individuos consideraron que presentaban a la hora de atender a la inclusión en el área de EF. A su vez, se mostró como los hombres presentaban mejores resultados en la subescala de discapacidad intelectual mientras que las mujeres la presentaron en la subescala de discapacidad visual, la cual a su vez es la subescala y caso de discapacidad que mayores puntuaciones obtuvo. Por otro lado, ambos sexos fueron coincidentes en que la subescala con menor puntuación resultó ser la de discapacidad motora, pudiendo sugerir una menor percepción de autoeficacia en lo referido a este caso de discapacidad entre los tres que se abordaron.

## 5. Discusión

El objetivo principal de este estudio desarrollado fue analizar y valorar la percepción de autoeficacia de docentes en formación con mención en EF respecto a su competencia para atender la diversidad, fomentar la inclusión y promover la participación activa, a través de situaciones hipotéticas con alumnado con discapacidad. Los resultados obtenidos mostraron como los participantes presentaron puntuaciones situadas entre la moderada y alta confianza por garantizar la inclusión de alumnado con las discapacidades mencionadas en el área de EF. Se observó una consonancia con investigaciones previas que emplearon el mismo instrumento (Abellán et al., 2019; Martínez-Angulo et al., 2023), sin embargo, algunas de ellas fueron abordadas con docentes ya ejerciendo (Reina et al., 2016), lo cual lleva a cuestionar a que puede atribuirse que docentes en formación (participantes de este estudio) y ya ejerciendo obtuvieran puntuaciones similares, siendo clara la diferencia de bagaje experiencial y contacto que presentan los docentes en formación. No obstante, cabe la posibilidad de que estos resultados pudiesen haberse atribuido a uno de los factores desarrollados tal y como es la sensibilización (Abellán et al., 2021) hacia alumnado con estas características, lo cual independientemente de su autoeficacia real y objetiva podría

mostrar una predisposición y actitudes favorables de cara a garantizar la inclusión de estos estudiantes dada la presencia e hincapié por la inclusión en los planes de estudios universitarios.

Por otro lado, se buscó examinar la percepción de autoeficacia de los docentes en formación con mención de EF por atender la diversidad, inclusión y participación activa, considerando las subescalas del instrumento y los diferentes casos de discapacidad presentados. En primer lugar, se observaron resultados similares entre las subescalas de discapacidad intelectual y visual. Sin embargo, se debe de poner el foco en la escala de discapacidad motora en la cual se observó una tendencia en los ítems que la componían a recibir puntuaciones considerablemente más bajas respecto al resto de subescalas. Los resultados que se obtuvieron en el estudio se encontraron en disonancia con estudios en los que se jerarquiza la complejidad de abordar la inclusión educativa de diferentes discapacidades (Avramidis y Norwich, 2012). En estos se observa como la discapacidad motora es concebida como la menos compleja mientras que la inclusión de una discapacidad visual o intelectual es concebida como más compleja. Esta idea fue totalmente opuesta a los resultados obtenidos en este estudio. La respuesta de este suceso pudo residir en la relevancia de algunos de los factores influyentes en el garante de la inclusión en EF, pudiendo deberse a experiencias previas, mayor sensibilización y formación recibida (Abellán et al., 2019; Molina y Valenciano, 2010; Santana y Garoz, 2013) en cada uno de los casos de discapacidad que se plantearon. Es decir, que dichas puntuaciones pudiesen deberse a la falta de experiencias, formación y sensibilización recibida respecto a un caso de discapacidad motora. Además, esta afirmación podría justificarse a partir de las diferentes experiencias formativas que recibieron los docentes de EF en formación en la Facultad de Educación de Zaragoza (los cuales comprendieron más del 80% de la muestra), puesto que dichos participantes experimentaron a lo largo de su formación experiencias tanto de contacto directo, de sensibilización o estrategias inclusivas de cara a trabajar y garantizar la inclusión de alumnado con discapacidad intelectual y visual, siendo casualmente las que recibieron una mayor puntuación en el estudio.

Finalmente, respecto al objetivo de identificar y analizar posibles factores que podrían ser influyentes en los resultados y puntuaciones obtenidos en el estudio, es de relevancia mencionar como los diferentes factores que se desarrollaron tanto en la fundamentación teórica como discusión podrían haber tenido importancia en los resultados. En esta línea, se refleja una posible aportación que estas presentan en la configuración de la percepción de autoeficacia de los docentes en formación (Gentile et al., 2023). Se considera la actitud y predisposición de las personas participantes como otro factor contribuyente, estas son concebidas como un requisito esencial en las prácticas inclusivas y para determinar la autoeficacia (Armstrong et al., 2017; Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez, 2013).

Es posible que la fuerte sensibilización en torno a la inclusión en los programas formativos haya podido fomentar esa percepción de competencia pese a la ausencia de experiencias prácticas (Abellán et al., 2019)

Por otro lado, uno de los factores que podría haber contribuido a las puntuaciones que se obtuvieron fue la familiarización y contacto directo con personas con discapacidad (Allport, 1979). A su vez, el conocimiento y capacitación de estrategias y metodologías inclusivas resulta de ayuda de cara a demostrar una mayor autoeficacia e implementar este tipo de estrategias (Abellán et al., 2021; Reina et al., 2019). En esta línea, se pudo atribuir la variación en las puntuaciones en cada una de las subescalas a aspectos como una menor formación, sensibilización o familiarización. Más concretamente, el hecho de que la mayoría de los participantes provinieran de la Facultad de Educación de Zaragoza, donde han recibido experiencias formativas en casos de discapacidad intelectual y visual sugiere que la familiarización con estos casos de discapacidad y factores desarrollados pudiesen haber favorecido una percepción de autoeficacia más elevada en comparación con la discapacidad motora, donde esas experiencias previas y factores influyentes fueron más reducidos.

Todo ello permite reforzar la relevancia de diseñar programas formativos que incluyan toda esta serie de factores desarrollados en el estudio con la finalidad de no solo buscar una mejora de la percepción de autoeficacia de los docentes en formación sino también promover a posteriori una transferencia efectiva de prácticas inclusivas en los centros educativos.

## 6. Conclusiones

La percepción propia que se obtuvo tras finalizar el estudio planteó la posibilidad de que los participantes pudieran situarse en puntuaciones y valores altos en comparación con la escasez experiencial que hubieran podido tener en un contexto escolar. Esto indicó que su percepción de autoeficacia podría no corresponderse con la autoeficacia objetiva que presentarían al enfrentarse a contextos similares a los tratados en el instrumento en un centro escolar. No obstante, la puntuación obtenida también sugirió aspectos positivos como la correcta actitud y sensibilización que presentaron los futuros docentes de EF cara a garantizar la inclusión, reflejando su presencia en los planes de estudios en términos más teóricos que prácticos.

A modo de conclusión, se refleja la inquietud que suscita garantizar la inclusión en EF, un aspecto claramente práctico e inherente a ser un buen docente. Los factores desarrollados podrían subrayar la necesidad de fortalecer la formación docente en términos de experiencias prácticas, contacto directo, sensibilización y desarrollo competencial con la finalidad de promover una enseñanza de la EF desde un paradigma verdaderamente

inclusivo que garantice mayor equidad y participación en el contexto educativo. No solo debe ser ofrecido para docentes ya ejerciendo, sino que tiene que ser abordado desde los planes de estudios universitarios y formación inicial de futuros docentes, de una manera teórica, pero sobre todo práctica.

## 7. Referencias bibliográficas

- Abellán, J., María Sáez-Gallego, N., Reina, R., Ferriz, R., & Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Journal of Sport Psychology*, *28*, 143–156.
- Abellán, J., & Hernández-Martínez, A. (2021). Aprendizaje-servicio y construcción de materiales en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, *96*(35.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.83261>
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities [Elaboración de políticas para la educación inclusiva: estudio de la función de las autoridades locales de educación]. *International Journal of Inclusive Education*, *4*(3), 211-229.
- Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice*. Basic Books.
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., & Tarrant, M. (2017). Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, *10*(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.10.003>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*, 129–147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Block, M., Taliaferro, A., Harris, N., & Krause, J. (2010). Using self-efficacy theory to facilitate inclusion in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *81*(3), 43-46. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598448>
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *30*(2), 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Booth, T., & Ainscow, M. (Comps.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education [De ellos a nosotros: estudio internacional de la inclusión en la educación]*. Routledge.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *13*(3). <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Castro Sánchez, J. J. (2016). *Métodos y técnicas de investigación social*.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, *161*, 34-39.

- Gámez-Calvo, L., Gamonales, J. M., Hernández-Beltrán, V., & Muñoz-Jiménez, J. (2024). Análisis bibliométrico de los estudios sobre actitudes hacia la discapacidad e inclusión en profesores de educación física. *Retos*, 54, 188–197. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102984>
- Gentile, A., Giustino, V., Rodríguez-Ferrán, O., La Marca, A., Compagno, G., Bianco, A., Battaglia, G., & Alesi, M. (2023). Inclusive physical activity games at school: The role of teachers' attitude toward inclusion. *Frontiers in Psychology*, 14, 1158082. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1158082>
- Jiménez-Monteagudo, M. L., & Hernández-Álvarez, J. L. (2013). La formación inicial para una EF inclusiva: Situación, prospectiva y competencias. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), 471-494.
- Martínez-Angulo, C., Deneb, E., Pindal, C., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., & Troncoso, S. P. (2023). Percepción de autosuficiencia hacia la inclusión en el futuro profesorado de Educación Física: Un estudio en contexto chileno. *Retos Digital/Retos*, 48, 919-926. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97413>
- Molina, J. P., & Valenciano, J. (2010). Creencias y actitudes hacia un profesor de educación física en silla de ruedas: Un estudio de caso. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 137-149.
- Quintanilla Cobián, L., García Gallego, M. C., Rodríguez Fernández, R., Fontes de Gracia, S., & Sarriá Sánchez, E. (2020). *Fundamentos de investigación en psicología* (2ª ed.). UNED.
- Reina, R., Hutzler, Y., Íñiguez-Santiago, M. D., & Moreno-Murcia, J. A. (2019). Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability beliefs, gender, and previous experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 132-149.
- Ríos, M. (2009). *La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje*. Universidad de Barcelona.
- Santana, P., & Garoz, I. (2013). Actitudes hacia la discapacidad e intervención docente desde el deporte adaptado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 49(13), 1-17.
- Schiepe-Tiska, A., Dzhaparkulova, A., & Ziernwald, L. (2021). A mixed-methods approach to investigating social and emotional learning at schools: Teachers' familiarity, beliefs, training, and perceived school culture. *Frontiers in Psychology*, 12, 518634. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.518634>
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multinational study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>

## Capítulo 10

# **Endless Creativity: gamificación para la adquisición del inglés en alumnos con altas capacidades a través de representaciones visuales.**

Ana Leonarte Benedí, Universidad de  
Zaragoza, España

Nerea Oto Millera, Universidad de  
Zaragoza, España

Manuel Segura Berges, Universidad  
de Zaragoza, España

Guillem Fernández Catalán,  
Universidad de Zaragoza, España

Patricia Pérez Curiel, Universidad de  
Zaragoza, España

### 1. Fundamentación

#### 1.1. Qué son las altas capacidades

La detección e identificación de las altas capacidades se pueden realizar considerando los tres rasgos propuestos en el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli, analizado por Javier Tourón (2020).

En primer lugar, los alumnos con alto grado de inteligencia (rasgo cognitivo/intelectual) pueden pensar de forma abstracta y recuperar información rápidamente clasificando lo que es relevante. En segundo lugar, el alto grado de compromiso con la tarea (rasgo creativo/productivo) es la forma refinada de motivación que permite a un individuo tener altos niveles de interés y dedicar energía a una tarea concreta que se corresponde con el entusiasmo, la perseverancia y un alto nivel de exigencia en su trabajo. Por último, los alumnos de alto rendimiento tienen un alto grado de creatividad (rasgo creativo/productivo) porque pueden utilizar el pensamiento divergente para resolver dificultades. Tienen mucha curiosidad, originalidad e ingenio. Es decir, poseen un pensamiento arborescente, tal y como lo denominó Siaud-Facchin, en el cual la creatividad, el flujo y la intuición se unen.

## 1.2. Altas capacidades y creatividad

La relación entre altas capacidades y creatividad ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones, revelando una conexión significativa entre ambas.

Estudios han demostrado correlaciones moderadas a grandes entre facetas de la inteligencia y la capacidad creativa, sugiriendo que ambas dependen de sistemas cognitivos y neuronales similares, especialmente en la corteza prefrontal (Frith et al., 2020).

Existe la hipótesis de que un nivel de inteligencia por encima del promedio es necesario para una alta creatividad. Sin embargo, una vez alcanzado este umbral, otros factores como la personalidad se vuelven más predictivos de la creatividad (Jauk et al., 2013).

Sin embargo, existe un conflicto entre la disciplina necesaria para el éxito académico y el enfoque flexible requerido para la creatividad (Freeman, 2016). Este dilema es especialmente relevante para estudiantes con altas capacidades, quienes pueden sentirse presionados a conformarse, inhibiendo su pensamiento creativo.

## 1.3. Otras características del alumnado con altas capacidades

Respecto a las características cognitivas, los estudiantes con altas capacidades suelen ser críticos y tienen un pensamiento independiente, lo que les permite cuestionar y analizar información de manera profunda (Dunn y Price, 1980). Además, utilizan estrategias cognitivas más complejas y tienen una alta percepción de su capacidad y autoeficacia (Hong y Aqui, 2004). Por último, estos estudiantes pueden mostrar altos niveles de perfeccionismo, que a menudo se relacionan positivamente con el ajuste académico y psicológico (Stricker et al., 2020).

En cuanto a las características motivacionales, estos estudiantes suelen mostrar una gran motivación intrínseca y persistencia en sus tareas, lo que se traduce en un mayor esfuerzo y

dedicación (Shin y Oh, 2024). Además, tienen intereses vocacionales más investigativos, que los impulsan a explorar y aprender más allá del currículo estándar (Bergold et al., 2020). En relación a las características sociales y emocionales, pueden experimentar un desarrollo asincrónico, lo que significa que su desarrollo emocional y social puede no estar al mismo nivel que su desarrollo intelectual, dificultando a veces la formación de amistades (Breedlove, 2021).

#### 1.4. Altas capacidades y adquisición de una segunda lengua

Algunas de las características lingüísticas que destacan en los niños con altas capacidades son un amplio vocabulario, una gran capacidad de expresión verbal y argumentación, una comprensión temprana, una excelente memoria semántica y procedimental, formación de oraciones largas, formulación de preguntas extrañas y un rápido aprendizaje de las materias. En consecuencia, los niños con habilidades verbales avanzadas pueden adquirir segundas lenguas con facilidad (Baser y Kanar, 2014) gracias a sus habilidades verbales tempranas, su interés general por las palabras y el lenguaje, su lectura precoz, su vocabulario avanzado y su deseo por establecer conexiones entre patrones lingüísticos (VanTassel-Baska et al., 2017).

#### 1.5. Creatividad y adquisición de una segunda lengua

Algunos estudios indican que existe una correlación positiva entre el aprendizaje bilingüe y la creatividad convergente, sugiriendo que la mejora en la competencia en un segundo idioma puede fomentar la creatividad al proporcionar nuevas perspectivas y métodos de resolución de problemas (Zhao et al., 2019). Además, participar en actividades diseñadas para el desarrollo del pensamiento creativo ayuda a acceder, recordar y aplicar activamente la información en la lengua objetivo (Jones & Richards, 2016). A menudo, se presta especial atención al vocabulario porque es indispensable para el logro lingüístico (Nation, 2013), y su adquisición requiere que los alumnos experimenten y utilicen las palabras de forma creativa en oraciones significativas para expresar ideas personales o construir nuevos significados (Ellis, 2016).

La creatividad puede influir en la adquisición de una segunda lengua a través de la flexibilidad cognitiva, pero esta relación puede depender del nivel de competencia en el idioma y del tipo de tareas creativas utilizadas (Novikova et al., 2019). Es decir, los estudiantes con mayor dominio del inglés muestran mayor flexibilidad a la hora de resolver tareas creativas.

## 1.6. Falta de motivación en el proceso de aprendizaje

Los alumnos con altas capacidades poseen una rápida capacidad de comprensión, asimilación y aprendizaje (Bénony, et. al., 2007). Esto hace que, aunque sus niveles de motivación intrínseca sean generalmente altos, tiendan a aburrirse cuando el contenido académico no representa un desafío (Feuchter y Preckel, 2022), las actividades no se ajustan a su nivel de habilidad, a sus necesidades o a sus intereses. Esto puede provocar un bajo rendimiento, agotamiento escolar y altas tasas de fracaso escolar y abandono (Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2013).

Para evitar este descenso en los niveles de motivación intrínseca, se requiere el apoyo en las necesidades psicológicas básicas del alumnado, incluyendo la autonomía, la estructura y la participación. Esto implica basar el proceso de aprendizaje en la toma de decisiones significativas y la justificación de las tareas realizadas; incorporar tareas con objetivos claros y que fomenten el desarrollo de competencias; y fomentar en el docente la atención, el apoyo emocional y la creación de un ambiente cálido en el aula (Ramos et al., 2025).

## 1.7. Implementación de estrategias creativas

Con el objetivo de mitigar la desmotivación existente en el alumnado con altas capacidades, fomentar el desarrollo de las habilidades creativas y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, González et al. (2021) proponen la implementación de estrategias creativas en el entorno académico.

En este contexto, destaca el proceso asociativo de ideas como un mecanismo de búsqueda dentro de un espacio semántico, en el que las personas con un alto nivel de creatividad son capaces de pasar de una subcategoría semántica a otra y realizar importantes asociaciones de palabras (Guentulle et al., 2024). Es por ello que las estrategias basadas en la asociación de palabras han tenido una gran importancia en el desarrollo de la creatividad a partir del tratado de Ribot (1900) sobre la imaginación, en el que aboga por la conexión entre el problema y la solución a través de esa asociación.

## 1.8. Creatividad, motivación y gamificación en la personalización del aprendizaje

La motivación resulta esencial para el desarrollo de la creatividad en el aula, pero también la participación en actividades creativas puede potenciar la motivación del alumno (Le, et al., 2022). Además, la gamificación facilita la búsqueda de soluciones diferentes e innovadoras, promoviendo un aprendizaje más activo (Peconio, et. al., 2021). Asimismo, estimula la motivación en el aula, mejora el interés hacia el aprendizaje e influencia el desarrollo de la creatividad en los estudiantes (Chen, et al., 2023; Lee, 2023). La gamificación destaca, además, por su potencial en relación con el alumnado con altas

capacidades, como una herramienta útil para fomentar el crecimiento académico y el desarrollo intelectual a la vez que mejora la participación, la motivación y la retención de conocimientos (Wardat & Alali, 2024).

Asimismo, Tourón (2020) enfatiza la insuficiencia de apoyo educativo para este alumnado, siendo imprescindible la incorporación de recursos educativos adecuados para el desarrollo de sus talentos. Esta es una de las razones por las que ha aumentado en los últimos años el número de intervenciones y programas educativos enfocados en el alumnado con altas capacidades, entre ellos los que fomentan el desarrollo de habilidades como la motivación o la creatividad (Hornstra et al., 2022). Este tipo de metodologías, aplicadas a grupos ordinarios, permitirían estimular, no solo a los alumnos con altas capacidades, sino al conjunto del alumnado. De esta manera, el docente podría diseñar un entorno gamificado personalizado en el que adaptar el aprendizaje a las características y necesidades individuales del alumno y garantizar un rendimiento acorde a las posibilidades del individuo (Peconio et al., 2021).

Para hacer frente a estos retos, muchos investigadores han propuesto el aprendizaje de vocabulario basado en juegos (Zou et al., 2021). Por ejemplo, el uso de juegos de cartas como recurso de gamificación en la educación ofrece varios beneficios significativos. Estos juegos no solo hacen que el aprendizaje sea más atractivo y participativo, sino que también mejoran el compromiso estudiantil, facilitan el aprendizaje activo (Surapaneni, 2024), y mejoran la comprensión y retención de conceptos complejos (Subhash y Cudney, 2018) en diversas áreas educativas, como en el aprendizaje de idiomas extranjeros (Alomair & Hammami, 2024).

## 2. Objetivos

### 2.1. Objetivo general

El objetivo del estudio es motivar al alumnado con altas capacidades en la adquisición del inglés a través de estrategias creativas, como la representación visual del vocabulario.

### 2.2. Objetivos específicos

- Potenciar el talento verbal del alumnado con altas capacidades para dominar una segunda lengua.
- Desarrollar habilidades lingüísticas como la comprensión escrita.
- Fomentar la motivación intrínseca del alumnado con altas capacidades en el proceso de adquisición de una segunda lengua.
- Promover la creatividad del alumnado con altas capacidades mediante la gamificación.

- Promover la creatividad del alumnado con altas capacidades mediante representaciones visuales.
- Fomentar el trabajo en equipo mediante representaciones visuales colectivas.

### 3. Metodología

#### 3.1. Introducción

Para dar respuesta a este objetivo, se pretende diseñar un juego de cartas enfocado en la elaboración de ilustraciones creativas mediante la asociación forzosa de palabras aleatorias en inglés.

Para ello, se plantean diferentes fases en el diseño del recurso: plantear un contexto de aplicación, establecer los aspectos necesarios para su diseño, formular las instrucciones de juego, decidir las categorías semánticas y las palabras que se añadirán a cada una, establecer distintos niveles de dificultad, diseñar la rúbrica de evaluación, decidir la estética del recurso y, por último, diseñar el recurso a través de la plataforma Canva.

#### 3.2. Contexto

Se propone elaborar una herramienta de gamificación para potenciar la creatividad del alumnado con altas capacidades en la adquisición de una segunda lengua, en este caso, el inglés. En concreto, se ha decidido optar por un juego de cartas ya que se trata de un recurso manipulable, visual, atractivo y que permite la participación activa de varias personas al mismo tiempo. Se propone como un recurso versátil, adaptable y personalizable para atender a diversos perfiles de estudiantes.

Como consecuencia, en el aula ordinaria se utilizará en la asignatura de inglés como un recurso de gamificación, ya sea al inicio o al final de la clase, independientemente de la temática trabajada, dado su carácter transversal y su capacidad para abordar diversos temas. Además, la propuesta presentada es flexible y puede adaptarse a distintos niveles educativos en función de la dificultad del vocabulario y léxico empleado en las barajas de cartas. De este modo, es posible ajustarla tanto para Educación Primaria como para Educación Secundaria Obligatoria, garantizando su adecuación a las competencias lingüísticas y cognitivas de los estudiantes en cada etapa. Pero también será posible adaptar la actividad a los distintos niveles de aprendizaje dentro de una misma aula.

#### 3.3. Diseño de la propuesta

Antes de iniciar el diseño de la propuesta, es fundamental considerar los aspectos clave para la construcción del recurso.

En cuanto a las características de diseño, se destaca la necesidad de que sea un diseño visualmente atractivo, con colores llamativos, que generen curiosidad e interés en el alumnado.

Respecto a las características conceptuales, es necesario que el idioma del juego de cartas sea el inglés, ya que es la lengua que se está trabajando y son las habilidades lingüísticas de este idioma las que se pretenden desarrollar. Anteriormente se ha comentado que se trata de un recurso transversal, con el que trabajar diferentes áreas temáticas. Por ello, es necesario que existan diferentes categorías semánticas a trabajar, con el fin de asimilar la mayor cantidad de vocabulario posible. En este caso, se proponen 5 categorías: objetos, animales, comida, emociones e inspiración.

En cuanto a las características estructurales, se personaliza el aprendizaje del alumnado mediante retos, adaptando la complejidad del vocabulario según los diferentes niveles. Para ello, se plantean 3 niveles de dificultad para que el recurso pueda adaptarse no solo a distintos niveles educativos, sino también a las diferentes capacidades y necesidades dentro de una misma aula en caso de implementarlo en un aula ordinaria.

Con el fin de recibir un *feedback* constructivo por parte de los otros equipos, se pretende diseñar una rúbrica que evalúe distintos aspectos de las representaciones visuales creadas por los compañeros. En ella, se evaluarán tanto los criterios de creatividad (fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad) como aspectos lingüísticos relacionados con la asimilación de vocabulario de la segunda lengua.

## 4. Resultados

### 4.1. Presentación del recurso

Para dar respuesta al objetivo del estudio, se ha diseñado un recurso de gamificación que promueve el desarrollo de la creatividad en la adquisición de una segunda lengua. “Endless Creativity” permitirá la adquisición de nuevo vocabulario, la comprensión semántica y la asociación de palabras (ver figura 1).

**Figura 1**

*Componentes del juego “Endless creativity”*



*Nota.* Cajas para las diferentes barajas, ficha de instrucciones y fichas de puntuación.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2. Descripción de la propuesta diseñada

El juego de cartas “Endless creativity” consta de 5 mazos de cartas para cada nivel de dificultad (inicial, intermedio y avanzado). Los docentes y el alumnado pueden seleccionar el nivel en función de las habilidades y características individuales de cada alumno. Para cada nivel de dificultad se han seleccionado palabras que van aumentando su complejidad (ver figura 2).

- Para el nivel inicial, las palabras van acompañadas de un símbolo que permite identificarlas más fácilmente.
- Para el nivel intermedio se han empleado las mismas palabras que en el inicial, pero eliminando el símbolo que la acompaña.
- Para el nivel avanzado se han empleado palabras más complejas con el mismo significado que las empleadas en niveles anteriores.

## Figura 2

*Ejemplos de las cartas de los niveles inicial, intermedio y avanzado*



*Nota.* Las imágenes de la izquierda corresponden al nivel inicial, las del centro al nivel intermedio y las de la derecha al nivel avanzado. Fuente: Elaboración propia.

Cada mazo corresponde a una categoría temática diferente, favoreciendo la adquisición de vocabulario de distintas áreas (figura 3).

## Figura 3

*Carta con las distintas categorías semánticas*



*Nota.* Fuente: Elaboración propia.

La herramienta está planteada para jugar por parejas, aunque puede adaptarse a otras agrupaciones en función de la necesidad del docente. El objetivo del juego es elaborar una ilustración conjunta a partir de la combinación de palabras aleatorias en inglés. Para ello, cada pareja debe seleccionar un número de palabras a representar y un número de categorías, permitiendo de esta manera que ellos mismos establezcan el punto de partida y puedan modificar la complejidad del juego. En función del número de palabras que logren representar, obtendrán una puntuación u otra. Una vez seleccionado el número de cartas, deben extraerlas de la baraja aleatoriamente y analizar el significado de cada una. Por

último, deben buscar una forma de combinar las palabras a través de su representación visual, generando una ilustración creativa (figura 4).

#### Figura 4

Ficha con las instrucciones básicas de juego.



*Nota.* Fuente: Elaboración propia.

Cada partida tendrá una duración de 10 a 15 minutos, para poder trabajarlo de forma repetida al inicio o final de las clases. Para que los alumnos puedan reflexionar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, se ha diseñado una ficha de puntuación (figura 5). Para ello, deben juntarse dos parejas que se evaluarán mutuamente, teniendo en cuenta criterios relacionados con el nivel de creatividad y la capacidad de representación visual de las palabras, pero también relacionados con la comprensión lectora y la adquisición de vocabulario en inglés. Esta ficha de puntuaciones permitirá autoevaluar el trabajo de la otra pareja, pero también el proceso de aprendizaje de la propia pareja que evalúa, es decir, dentro de cada apartado habrá componentes que evalúen a ambas parejas a la vez. En la ficha se deben asignar puntuaciones relacionadas con los 4 indicadores de creatividad:

- En el apartado de fluidez se evaluará el número de palabras que han logrado representar y que los alumnos han podido identificar. Es decir, no basta con escoger un número elevado de palabras, sino que también deben ser representadas correctamente. Además, se deberán enumerar las palabras que creen que han sido representadas, su traducción al español y su significado. De esta manera, se evalúa al mismo tiempo la capacidad de la pareja para representar las palabras y su comprensión lectora y la adquisición de vocabulario y la expresión oral de la pareja evaluadora.

- En el apartado de flexibilidad se evaluará el número de categorías que han sabido representar y se enumerarán. De esta manera, se evalúa la capacidad de los alumnos para combinar palabras de distintas categorías y la capacidad de la pareja evaluadora de asignar las distintas palabras a cada categoría temática.
- En el apartado de originalidad se dará una puntuación del 0 al 10 sobre la originalidad de la propuesta realizada y la forma en la que se han combinado las palabras.
- En el apartado de elaboración se evaluarán los detalles añadidos a las palabras principales, evaluando de esta manera el esfuerzo y trabajo de los alumnos a la par que se aumenta la adquisición de vocabulario de la pareja evaluadora.

**Figura 5**

*Ficha de puntuaciones del juego.*

**ENDLESS CREATIVITY**  
SCORE TABLE

COUPLE: \_\_\_\_\_ REVISERS: \_\_\_\_\_

**FLUENCY**  
NUMBER OF WORDS REPRESENTED  
WORDS REPRESENTED AND MEANING

[Pink box]

**FLEXIBILITY**  
NUMBER OF CATEGORIES REPRESENTED  
CATEGORIES REPRESENTED

[Pink box] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

**ORIGINALITY**  
FROM 0 TO 10

[Pink box]

**ELABORATION**  
NUMBER OF ADDED DETAILS THAT DO NOT  
CORRESPOND TO THE MAIN WORDS

[Pink box]

**TOTAL**  
ADD UP ALL THE SCORES IN THE PINK BOXES

[Pink box]

*Nota.* Fuente: Elaboración propia.

#### 4.3. Resultados esperados y beneficios de la propuesta

Esta herramienta permite obtener los siguientes resultados:

- Desarrollo de competencia comunicativa en inglés: la herramienta permite trabajar habilidades lingüísticas como la comprensión escrita mediante la adquisición y asimilación de vocabulario, y la expresión oral a través de la justificación del trabajo realizado y las ideas representadas.

- Fomento de la creatividad: la herramienta permite incorporar las estrategias creativas al proceso de aprendizaje de una segunda lengua, trabajando los cuatro indicadores de la creatividad establecidos por Guilford (1959).
- Fomento de la motivación hacia el aprendizaje: la combinación del trabajo creativo con la gamificación potenciará una mayor motivación del alumnado hacia la tarea y hacia el aprendizaje de una segunda lengua.
- Proceso de aprendizaje personalizado: la herramienta permite adaptar el aprendizaje, no solo a distintos niveles académicos, sino también a distintos niveles y capacidades dentro del aula ya que cuenta con distintos niveles de dificultad y además el alumno tiene la libertad de elegir el de punto de partida y de adaptar la dificultad a su ritmo de aprendizaje. Por otro lado, los alumnos tienen la libertad de seleccionar las categorías y elaborar su propuesta en base a sus intereses personales.
- Trabajo colaborativo: la herramienta está pensada en su uso por parejas por lo que fomenta la comunicación, el trabajo en equipo y el desarrollo de ideas conjuntas.
- Mejora del proceso de reflexión sobre el autoaprendizaje: la herramienta permite una evaluación tanto del trabajo propio como del de los compañeros fomentando la reflexión sobre el trabajo realizado, así como la comunicación de los resultados obtenidos.

## 5. Discusión y conclusiones

La herramienta diseñada busca ofrecer un método innovador y motivador para el aprendizaje de segundas lenguas. De esta manera, y a partir de las indicaciones de diversos autores, se emplean estrategias creativas basadas en la asociación de palabras para internalizar los significados, favorecer la comprensión y aumentar el nivel del vocabulario (Ellis, 2016). Además, aporta al alumnado con altas capacidades un medio para fomentar su motivación hacia el aprendizaje, superar nuevos retos, y apoyar el desarrollo de sus talentos, siguiendo las investigaciones de los últimos años (Feuchter y Preckel, 2022). En conclusión, este recurso permite combinar el desarrollo de habilidades lingüísticas y artísticas para potenciar el aprendizaje de una segunda lengua en alumnado con altas capacidades.

Como futura línea de investigación, se pretende obtener evidencias empíricas sobre su efectividad para el desarrollo de la creatividad y la adquisición de una segunda lengua.

## 6. Referencias

- Alomair, Y., & Hammami, S. (2024). Enhancing the Achievement of Learning Outcomes for Foreign Language Learners Based on Gamification and Card Games. *International Journal of Computer Games Technology*. <https://doi.org/10.1155/2024/8084687>
- Baser, C., & Kanar, M. (2014). How can you “Gift” to Second Language Young Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 136, 246-249. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.05.322>
- Bénony, H., Van Der Elst, D., Chahraoui, K., Bénony, C., & Marnier, J. P. (2007). Lien entre dépression et estime de soi scolaire chez les enfants intellectuellement précoces [Link between depression and

academic self-esteem in gifted children]. *L'Encephale*, 33(1), 11–20. [https://doi.org/10.1016/s0013-7006\(07\)91554-7](https://doi.org/10.1016/s0013-7006(07)91554-7)

Bergold, S., Wirthwein, L., & Steinmayr, R. (2020). Similarities and Differences Between Intellectually Gifted and Average-Ability Students in School Performance, Motivation, and Subjective Well-Being. *Gifted Child Quarterly*, 64, 285 - 303. <https://doi.org/10.1177/0016986220932533>

Breedlove, L. (2021). Characteristics of Gifted Learners. *Introduction to Gifted Education*. <https://doi.org/10.4324/9781003235859-7>

Chen, T.I., Lin, S.K., & Chung, H.C. (2023). Gamified educational robots lead an increase in motivation and creativity in Stem Education. *Journal of Baltic Science Education*, 22(3), 427-438. <https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.427>

Dunn, R., & Price, G. (1980). The Learning Style Characteristics of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 24, 33 - 36. <https://doi.org/10.1177/001698628002400107>

Feuchter, M. D., & Preckel, F. (2022). Reducing boredom in gifted education—Evaluating the effects of full-time ability grouping. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1477–1493. <https://doi.org/10.1037/edu0000694>

Freeman, J. (2016). Conflicts between high level academic success and creativity. *Educational Psychology*, 51, 45-60. <https://doi.org/10.5604/00332860.1211482>

Frith, E., Elbich, D., Christensen, A., Rosenberg, M., Chen, Q., Kane, M., Silvia, P., Seli, P., & Beaty, R. (2020). Intelligence and creativity share a common cognitive and neural basis. *Journal of experimental psychology. General*. <https://doi.org/10.1037/xge0000958>

González Castro, I., Vázquez García, M. A., & Zavala Guirado, M. A. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), e1392. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1392>

Guentulle, V., Nussbaum, M., Castillo, F., Chiuminatto, P., Spector, J. M., & Rojas, M. (2024). The relationship between creativity and language as measured by linguistic maturity and text production. *Thinking Skills and Creativity*, 54, 101636. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101636>.

Guilford, J.P. (1959) *Traits of Creativity*. In: Anderson, H.H., Ed., *Creativity and Its Cultivation*, Harper & Row, New York, 142-161.

Hong, E., & Aqui, Y. (2004). Cognitive and Motivational Characteristics of Adolescents Gifted in Mathematics: Comparisons Among Students With Different Types of Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 48, 191-201. <https://doi.org/10.1177/001698620404800304>

Hornstra, L., Van Weerdenburg, M., Van den Brand, M., Hoogeveen, L., & Bakx, A. (2022). High-Ability Students' Need Satisfaction and Motivation in Pull-Out and Regular Classes: A Quantitative and Qualitative Comparison Between Settings. *Roeper Review*, 44(3), 147-172. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2071367>

Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41, 212-221. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.128>

Le, D.M., Nguyen, P.T.H., Pham, G.T., Phan, T.N.A., Le, T.P.Q., & Bui, J.H.B. Factors affecting the creativity of high school students. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(2). 89 – 101.

Lee, K.W. (2023). Effectiveness of gamification and selection of appropriate teaching methods of creativity: Students' perspectives. *Heliyon*, 9(10). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20420>

Novikova, I., Berisha, N., Novikov, A., & Shlyakhta, D. (2019). Creativity features in linguistics students with different level of second language acquisition. *EDULEARN19 Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/EDULEARN.2019.1773>

Peconio, G., Doronzo, F., & Nardacchione, G. (2021). *Gifted students: from identification to the use of educational technologies*. Proceedings of the Second Workshop on Technology Enhanced Learning Environments for Blended Education. October 5–6, 2021. Foggia, Italy.

Ramos, A., Vansteenkiste, M., Lavrijsen, J., Soenens, B., & Verschueren, K. (2025). Motivational profiles among high-ability students from a self-determination perspective: Stability, antecedents, and comparisons with average-ability students. *Learning and Individual Differences* 118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102620>

Ribot, T. (1900). Ensayo sobre la imaginación creativa. [Essai sur l'imagination créatrice.] F. Alcan.

Shin, J., & Oh, W. (2024). Relation between Characteristics of the Gifted Students in Science and their Task Performance Stages. *Korean Science Education Society for the Gifted*. <https://doi.org/10.29306/jseg.2024.16.1.1>

Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209–228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>

- Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2020). Intellectual Giftedness and Multidimensional Perfectionism: a Meta-Analytic Review. *Educational Psychology Review*, 32, 391-414. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09504-1>
- Subhash, S., & Cudney, E. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Comput. Hum. Behav.*, 87, 192-206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>.
- Surapaneni, K. (2024). CARBGAME (CArd & Board GAMES in Medical Education) — A Gamification Innovation in Physiology Education to Promote Active and Team- Based Learning. *Physiology*. <https://doi.org/10.1152/physiol.2024.39.s1.1950>
- Tourón, J. (2020). Entendiendo el modelo de los tres anillos. Javier Tourón. <https://www.javiertouron.es/entendiendo-el-modelo-de-los-tres-anillos/>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: Reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de investigación educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Van Tassel-Baska, J., MacFarlane, B & Baska, A. (2017). The Need for Second Language Learning. *Parenting for High Potential*. National Association for Gifted Children.
- Wardat, Y., & Ali, R. (2024). Exploring the impact of Kahoot! as a collaborative gamified mathematics learning platform for Jordanian junior school gifted students. *Journal of Asian Scientific Research*, 12(2), 33-49. <https://doi.org/10.55493/5003.v14i2.5061>
- Yu, X., Wang, T., & Yuizono, T. (2023). Creativity development through questioning activity in second language education. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1178655>
- Zhao, Y., Yuan, Y., Shen, W., Zhu, C., & Liu, D. (2019). The relationships between bilingual learning, willingness to study abroad and convergent creativity. *PeerJ*, 7. <https://doi.org/10.7717/peerj.7776>.

# Capítulo 11

## **Educadores sociales en las escuelas de primaria de Cataluña: acciones con las familias de origen extranjero**

María Paz López Teulón,  
Universidad de Lleida, España.  
Email: paz.lopez@udl.cat

Àngels Torrelles Montanuy,  
Universidad de Lleida, España.  
Email: angels.torrelles@udl.cat

### 1. Resumen

Según Andrés (2023), no se concibe una educación de calidad sin la colaboración e implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas, en el hogar, la escuela y otros contextos socioeducativos, siendo uno de los factores influyentes en el éxito escolar. Estudios recientes (Llevot y Garreta, 2024; Llevot y Bernad, 2024; López, 2024) corroboran que la participación de las familias en la escuela primaria de España es desigual, y viene muy marcada por sus características socioeconómicas y culturales, de manera que las familias con menor nivel de estudios y de origen extranjero se encuentran a menudo al margen de esta implicación y participación (Garreta y Torrelles, 2020; Bernad et al., 2024). En nuestro trabajo nos centraremos en un tercer elemento a añadir al binomio familia-escuela y es el incipiente papel que ejercen los educadores sociales en las escuelas que cuentan con un alto porcentaje de familias de origen inmigrante.

En la actualidad la educación escolar presenta problemáticas de alta complejidad, donde se acentúa la necesidad de desarrollar un trabajo en red entre los diferentes escenarios

educativos, la escuela, las familias y la comunidad (Frigola, 2021). Las instituciones educativas deben tener en cuenta este triángulo, para tener un sistema educativo realmente integral. Crear equipos interdisciplinarios parece ser el único medio para abordar la complejidad de las relaciones entre la escuela y las familias, así como para trabajar hacia una educación inclusiva y abierta a la comunidad.

Nuestro análisis presenta los resultados obtenidos a partir de las entrevistas en profundidad realizadas en Cataluña a técnicos de alto nivel de las administraciones educativas, a miembros de los consejos escolares y a representantes de las asociaciones de familias, en el marco de la primera fase del proyecto “Participación e implicación de las familias en los centros de educación primaria. Familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora” (INVOLFAM).

Como primeros resultados, se identifica el papel reconocido de los educadores sociales por parte de las administraciones, entidades y asociaciones y se apuntan algunas acciones significativas lideradas por los mismos en las escuelas de primaria alta complejidad de Cataluña vinculadas con la gestión de la convivencia y la interculturalidad.

## 2. Introducción

La sociedad española del siglo XXI, se encuentra en un contexto de cambio continuo que afecta especialmente a los centros educativos, cuyo profesorado se ve afectado por una mayor responsabilidad para dar respuesta a todos los aspectos relacionados con la educación, más allá de lo estrictamente curricular. Fernández Enguita (2016) mantiene que la escuela es mucho más que los equipos docentes; aunque es cierto que las instituciones se caracterizan por las profesiones que las ocupan y, en el caso de la escuela el profesorado es fundamental al ser el profesional que pasa más tiempo con el alumnado. Además de ello, en los últimos años el profesorado se ha convertido en el principal agente educativo colaborador de los educadores sociales que trabajan en el ámbito escolar (Castillo et al., 2016).

Díez y Muñiz (2022) coinciden en que vivimos en una sociedad compleja y cambiante, en la cual la interacción de la escuela con su entorno social es cada vez más determinante en el desarrollo y formación de los alumnos y, es por ello que el papel de los profesionales de la educación social se hace imprescindible en el sistema educativo español. Estos realizan un trabajo educativo relacionado con el aprendizaje de la participación, la convivencia, la mediación y la resolución de conflictos; la inclusión social y la equidad como vía para garantizar el éxito; y, finalmente la promoción educativa y el desarrollo de una ciudadanía que se comprometa con una sociedad más justa, sostenible y solidaria en un contexto complejo y cada vez, más diverso y multicultural.

Por otro lado, y en referencia a los flujos migratorios de entrada en Cataluña continúan siendo constantes en este siglo XXI, algo que se visualiza tanto en el ritmo como en la intensidad del fenómeno en términos cuantitativos. Así, la comunidad autónoma de Cataluña, superó la cifra de un millón doscientos mil extranjeros, lo que representa un 15,9 % del total, superior a la media nacional (INE, 2023), siendo en su mayoría originarios de Marruecos, Rumanía, Italia, Colombia y China, por este orden. La escuela de Cataluña, reflejo de su sociedad, no puede permanecer ajena a esta gran diversidad, y así ante esta realidad, la promoción del enfoque intercultural en educación con mirada inclusiva debe ser un eje de intervención crucial; tal como vienen defendiendo organismos educativos europeos como el Consejo del Parlamento Europeo y la UNESCO.

### 3. Educación Social y ámbito escolar: origen y evolución

La educación social es una labor pedagógica, educativa, mediadora y formativa, que junto a la comunidad social y la escuela es promotora de integración socioeducativa y cultural y de participación en la sociedad (ASEDES, 2007). Sus funciones, tal como las establecen tanto la Asociación Estatal de Educación Social como el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales en los Documentos Profesionalizadores (ASEDES, 2007), se centran en desarrollar acciones relacionadas con el desarrollo y promoción de la cultura en comunidades, así como generar redes sociales, procesos y recursos, tanto educativos como sociales, que favorezcan una mejora a nivel individual o social en los diferentes ámbitos de la educación social (Díez y Muñiz, 2022).

En referencia a la Educación Social, uno de los logros más recientes (Parcerisa, 2008) ha sido su progresiva incorporación al sistema educativo, convirtiéndose en un elemento de la vida diaria de los centros, compartiendo espacio con los docentes, y enriqueciendo el trabajo colaborativo de las escuelas (Borges y Cid, 2019). Pero la incorporación a lo largo de los años ha sido desigual en función de los territorios (González, 2022) y de las diferentes políticas educativas impulsadas por cada administración autonómica (Dapía y Fernández, 2018): así en algunas comunidades cuentan con educadores en los centros escolares desde hace más de 20 años, y otras aun no disponen de ellos (Arpal, 2019). Destacamos la comunidad extremeña como referente estatal, ya que fue la pionera incorporando 140 profesionales en los institutos de secundaria para trabajar la convivencia escolar y controlar el absentismo del alumnado. Le siguieron Castilla-La Mancha, en 2002/2003 con 62 educadores; Andalucía, que en 2007/2008 sumó 68 educadores; Canarias que

incorporó en el curso 2017/2018 a 36; y, Baleares, que en el curso 2020/21 contaba con 25 educadores sociales trabajando junto con los técnicos de intervención socioeducativa (TISOC).

En el caso que nos ocupa de Cataluña estuvo durante muchos años sin una regulación sólida. Se implementaron experiencias de educadores en aulas escolares incluso antes de oficializarse los estudios de Educación Social, pero se trataban de proyectos puntuales entre el Departamento de Educación y las administraciones locales, vinculados a la mediación escolar y la lucha contra el absentismo o problemáticas consecuencia de la desigualdad. Así, la demanda se hacía básicamente a raíz de las necesidades específicas de las propias instituciones. Durante estas dos décadas del siglo XXI, el Departamento de Educación sí impulsó la incorporación del técnico en integración social (TIS), y no tanto la del educador social<sup>8</sup>. La aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, que en su artículo 35 especifica la creación de la figura del coordinador/a de bienestar y protección del alumnado en los centros educativos, ha supuesto el impulso definitivo al reconocimiento de los educadores sociales ya que regula su presencia y sus funciones de apoyo e intervención en la escuela y en coordinación con los recursos del entorno. En este sentido, durante el curso 2020/21 ya se incorporaron 75 educadoras y educadores en centros públicos de Cataluña declarados de alta complejidad, siendo contratados a través de un plan de choque del Departamento de Educación<sup>9</sup>.

#### 4. Perfil y funciones del educador social en la escuela

Son numerosas las investigaciones que, a nivel estatal y autonómico han publicado sus estudios en los últimos años entorno al perfil del educador social (Dapía y Fernández, 2018; Guitart, 2021; Barroso, 2022) y, coinciden en considerar que son profesionales cuyas funciones están ligadas con tres áreas clásicas en los centros escolares:

- 1) la prevención de distintas problemáticas a través de la elaboración de planes y programas enmarcados en diferentes ámbitos de investigación;

---

<sup>8</sup> Desde principios de este siglo ha habido en Cataluña una reivindicación liderada por su Colegio de Educadores Sociales para equiparar la incorporación como se hacía en otras autonomías.

<sup>9</sup> Este plan de contaba con unos recursos económicos de 33 millones de euros para financiar acciones dirigidas a centros escolares de máxima complejidad a través de un contrato-programa que establecía acuerdos y la aportación de recursos humanos y materiales (CEESC, 2022).

2) la mediación como estrategia para cohesionar a todos los agentes que conforman la comunidad educativa;

3) la intervención con los alumnos para mejorar su integración en el centro escolar. En relación con ello, y siguiendo a Saéz (2019) los objetivos de los educadores y las educadoras sociales en estas áreas deberían ser:

- Abordar situaciones de absentismo escolar, violencia escolar, etc.
- Integrar a las escuelas en su entorno y coordinarse con los agentes socioeducativos de proximidad
- Propiciar el acercamiento entre docentes, alumnado y familias, fomentando la participación en acciones comunitarias
- Diseñar, implementar y evaluar programas de mediación en conflictos surgidos en el recinto escolar
- Diseñar, implementar y evaluar programas de promoción de la salud, ambiental e igualdad de género
- Diseñar, implementar y evaluar programas que fomenten la relación escuela-familia de origen inmigrante
- Asesorar al profesorado en intervención y mediación intercultural
- Sensibilizar y prevenir actitudes y conductas xenófobas
- Potenciar el asociacionismo en el centro escolar
- Colaborar con los distintos órganos colegiados de la escuela, así como la coordinación con los distintos departamentos del centro, consejo escolar, asociación de familias, etc. para el desarrollo de actividades de carácter socioeducativo y de integración social

Como podemos observar no todas las intervenciones de los educadores están relacionadas con la intervención con alumnos en situación de desventaja escolar o exclusión social en el recinto escolar, sino que cada vez son mayor el número de actuaciones cuyo objetivo es el fomento de la participación de las familias, la dinamización del entorno social y comunitario y, la gestión de la interculturalidad (Jiménez et al., 2025).

En contraposición a estudios anteriores donde eran manifiestas las dificultades respecto al rol profesional de los educadores sociales (falta de reconocimiento, asignación de tutorías y vigilancia, excesiva gestión administrativa, falta de recursos económicos para implementar programas, etc.), cada vez, se sienten más cómodos con la función de crear redes comunitarias entre agentes sociales, recursos e instituciones; y desarrollando programas y proyectos vinculados con las asociaciones de familia, asociaciones del barrio y entidades del tercer sector con el fin de convertir la escuela en un lugar más inclusivo e igualitario para todos sus miembros, especialmente las familias. En el caso de Cataluña y las escuelas de primaria de alta complejidad, ha tenido mucho que ver los recursos económicos aportados por el Programa Europeo para la mejora de oportunidades (PMOE-PROA+)<sup>10</sup> implementados a partir del curso 21-22.

## 5. Metodología

En este trabajo se exponen algunos de los principales resultados de la primera fase del proyecto “Participación e implicación de las familias en los centros de educación primaria. Familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora”<sup>11</sup>, obtenidos a partir de una metodología cualitativa basada en entrevistas en profundidad realizadas a representantes autonómicos de Cataluña en relación al papel incipiente que están desempeñando los educadores sociales que trabajan en centros de primaria con alta proporción de familias de origen extranjero. Siguiendo a Vallés (2007), el propósito principal de estas entrevistas era obtener una comprensión más profunda de las percepciones y creencias de las personas entrevistadas, quienes tienen un conocimiento detallado de las acciones que los educadores sociales están implementando.

El perfil de los informantes de las administraciones educativas, proviene del Departamento de Educación, Servicios Educativos territoriales y el Consorcio de Educación del

---

<sup>10</sup> La resolución EDU/2694/2021, de 30 de agosto, por la que se regula el Plan de mejora de oportunidades educativas (PMOE), en el marco de las medidas adoptadas por el Departamento de Educación per paliar los efectos de la COVID-19.

<sup>11</sup> Los investigadores principales del proyecto (INVOLFAM) (PID2021-124334NB-I00 (2023-2025) del Programa Estatal del Ministerio de Ciencia e Innovación son Jordi Garreta y Núria Llevot de la Universidad de Lleida y, además participan investigadores de cuatro universidades españolas. El objetivo principal del Proyecto es analizar la implicación de las familias de origen extranjero en los centros de educación Primaria en las comunidades de Cataluña, La Rioja, Islas Baleares y Cantabria. En la primera fase se llevó a cabo la revisión bibliográfica y legislativa sobre el estado de la cuestión y se realizaron entrevistas en profundidad a representantes cualificados de las administraciones, entidades del tercer sector, federaciones de familias, consejos educativos, etc. Y, las siguientes fases consistieron en encuestas a equipos directivos y etnografías en aquellas escuelas con más de un 30% de alumnado extranjero.

ayuntamiento de Barcelona. Como representantes de las familias, la Federación de Asociaciones de padres y madres de las escuelas libres de Cataluña (FAPEL) y las asociaciones federadas de familias de alumnado de Cataluña (FAPEC). Y, de los Servicios Educativos, el centro de recursos pedagógicos (CRP) y el Equipo de asesoramiento en lengua y cohesión social (ELIC) <sup>12</sup>. La visión de las personas entrevistadas y el análisis de sus respuestas nos ha permitido conocer qué papel incipiente están realizando estos profesionales de lo social, destacando los beneficios para el fomento de una educación inclusiva y de calidad en contextos de gran diversidad cultural.

## 6. Acciones de los/las educadores/as sociales con las familias de origen inmigrante

Las escuelas de alta complejidad tienen una realidad que ofrece muchas posibilidades de acción y reflexión a los profesionales de la educación social. Las más reconocidas tienen que ver con el impulso de la participación de las familias, los alumnos y otros agentes educativos y sociales del territorio; y, el establecimiento de puentes interculturales que refuercen la cohesión social y el reconocimiento de la rica diversidad (González et al, 2021). Así, nos confirman:

*“Hay escuelas que muchas veces las etiquetamos de máxima complejidad, que le ponemos una etiqueta que parece negativa y creo que estas escuelas podrían enseñar mucho a otras escuelas, porque son capaces de tener proyectos educativos envidiables, con una riqueza brutal y donde los niños y niñas, ganan muchísimo y sobre todo quien más gana son los de aquí, los autóctonos, que son los que se acaban beneficiando muchísimo más de toda esa riqueza”* (Informante 5).

*“Es de los pocos espacios de socialización forzosa que tenemos y ahí tenemos una gran oportunidad para generar esas palancas de cambio en ambos lados para que al final en el futuro podamos ver ciertos cambios. Son acciones a largo plazo, no son cambios inmediatos y que, los vamos a ver a largo plazo”* (Informante 3).

Estas acciones y programas están siendo lideradas por los educadores sociales que también reconocen el trabajo de otros profesionales: *“los integradores y los educadores, los dos, son personas expertas en integrar socialmente a los padres, para hacer comunidad”* (Informante 1).

---

<sup>12</sup> Departamento Educación (Informante 1), Coordinador Servicios territoriales (Informante 2), Consorcio de Educación (Informante 3), FAPEL (Informante 4), FAPEC (Informante 5), CRP (Informante 6) y ELIC (Informante 7).

Las personas entrevistadas nos informan de una cuestión clave, ya expuesta con anterioridad y es la importancia de la participación de las familias para el fomento de la interculturalidad y el favorecimiento de la inclusión social y educativa del alumnado, pero para ello se pone de relieve la importancia del sentido de pertenencia a la comunidad: *“hacen de interlocutores conmigo, acompañan a las familias, las llevan de la mano ... es lo que funciona y lo que yo he observado en todos los casos que he tratado”* (Informante 1).

Crear vínculos y trabajar el sentido de pertenencia para que las familias y sus hijos se vinculen a la comunidad escolar: *“Al final el plan de entorno lo que pretendía era ese sentido de pertenencia a un barrio, a un colegio, a una colectividad. Y eso es lo que ¡SÍ! ha funcionado. Y al final si las familias se han integrado en los colegios, en los barrios, en la comunidad, es porque se ha trabajado el sentido de pertenencia”* (Informante 3).

Para hacer vínculos, en estas escuelas con ratios de hasta un 80% de alumnado de origen inmigrante, es importante la comunicación lingüística, como afirma el informante 7: *“yo conozco escuelas en las que han tenido que recurrir, más allá del educador social a un mediador chino, pues una familia acaba de llegar de China y no entiende nada... eso es muy difícil... entonces necesitan de un profesional que hable la lengua de la familia, pero no que sea un traductor, bueno mediador y educador social pueden ayudar a resolver los problemas que tienen al llegar aquí, problemas que comunican sobretudo en la escuela, al ser un lugar de confianza, no solo tema de papeles, incluso a veces, temas emocionales, como si se han separado de su mujer ... nosotros nos hemos encontrado con esos casos”*.

*“Es muy importante confiar, que es dejarte a mi hijo y a mi hija sin ver lo que está pasando allá y esperar que hagas lo mejor y confío en ti”* (Informante 6).

Valoramos que el educador social actúa en la gestión de lo emocional, y algunos de los informantes creían que una buena estrategia sería compartir experiencias de buenas prácticas que están funcionando en algunas escuelas de primaria de alta complejidad, como la acogida matinal: *“Sé de algunas escuelas de Barcelona que han creado lo que llaman “entrada relajada”, allí los educadores sociales junto con algunos profesores han habilitado una sala para que las familias que lo deseen compartan un espacio de desayuno (café, té, etc.) y cada día, una vez entran los niños en las aulas, se les invita a los que puedan a compartir ese espacio y está funcionando, ¡oye!, cada vez se sienten más vinculados, más cómodos, explican sus cosas, comparten sus dudas, etc.* (Informante 3).

En este sentido, los educadores tienen mucho que aportar en estos espacios de acogida emocional a las familias, desde el transitar por el duelo migratorio con otros inmigrantes a ser conscientes de las dificultades socioeconómicas que viven: *“Si estamos informados, si trabajamos con la familia vemos cuáles son sus dificultades ... igual esa familia tiene una situación muy compleja y hay que acompañarla más, o hay que buscar otros recursos para poder ayudarla”* (Informante 5). En algunas ocasiones, como profesionales sienten que las

familias no responden a las iniciativas propuestas o no hacen suficiente por la educación de sus hijos y hay que trabajar desde el prisma de entender la escuela como un ecosistema y cuidar esas relaciones y la convivencia: *“lo que hay que hacer es hablar con ellas, porque son familias que tienen dificultades de supervivencia, y sus preocupaciones, son básicas, van por otro lado, ¿no?”* (Informante 6).

Algunos educadores están participando en iniciativas como “Encercle” que es un programa de innovación educativa y educación inclusiva para la gestión de la convivencia en las comunidades educativas: *“Se centra en un acompañamiento emocional, atención a la diversidad y promocionar una cultura de la paz desde un enfoque restaurativo, para que los conflictos se puedan hablar, el nombre viene porque los conflictos se pueden hablar en círculos”* (Informante 3). El objetivo es que cada vez más escuelas incorporen a familias en este tipo de programas.

En estos espacios también se pueden gestionar otros aspectos de la vida cotidiana de los alumnos fuera del centro: *“se trata de hacer un trabajo conjunto con las familias y con las asociaciones del barrio porque de este alumnado recién llegado, pues luego te enteras, que los de quinto y sexto, una vez termina la escuela se pasan todo el verano en casa, sin hacer nada, no sé, por ejemplo, gestionarles que si acaban de llegar hagan clases de catalán...”* (Informante 7).

En otro sentido, los educadores sociales consideran que tienen mucho que aportar en relación a la perspectiva de género, es decir en el cumplimiento con el ODS número 7, que busca alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a mujeres y niñas en los espacios escolares. Así, lo relata nuestra informante 5: *“... por ejemplo, hay un tema que es muy importante y que, son los temas de género, y con eso ahora estamos trabajando en un proyecto concreto, es decir, entender también, por ejemplo, que en determinadas culturas tienes que acercarte a las familias de una forma diferente y que si tú quieres que haya mujeres que vengan a esas reuniones, pues a lo mejor vas a tener que hacer varias reuniones, porque si hay hombres y no ha habido primero una relación de acercamiento y tal, pues esas madres automáticamente no te van a venir a esas reuniones ¿Por qué? pues porqué de acuerdo a sus patrones culturales no se van a acercar si hay hombres, y a nosotros nos puede parecer una tontería, pero nosotros ya nos hemos dado cuenta que puede ser un problema que aleja a muchas familias, porque lo hacemos de acuerdo a nuestros estándares occidentales, pero al final a quien queremos llegar es a las familias, por lo tanto si no estamos llegando, a lo mejor hay que cambiar ciertas maneras de hacer para que las familias se puedan acercar”.* (Informante 5).

De otro modo, los educadores sociales en el contexto escolar deben estar atentos a la diversidad de las familias de la escuela en la que trabajan y crear nuevas dinámicas para que las familias no se sientan excluidas (Llevot y Bernad, 2014), así, por ejemplo, nos

hablaban de nuevas AFA's no tan occidentalizadas donde ya hay representantes de origen asiático, concretamente mujeres pakistaníes o filipinas; o acciones extraescolares en clave comunitaria: *“en esta escuela en coordinación con los Servicios Sociales de barrio mensualmente bajo un formato de charla-café, se tratan situaciones de crianza, habilidades parentales.. en realidad, es un compartir intercambios de pautas educativas para con los hijos”* (Informante 3). O inclusive animales a que entren en la escuela: *“Pueden pasearse por la escuela, ver lo que está pasando en las aulas, conocer los proyectos escolares de sus hijos”* (Informante 5). También se mencionan entre otras acciones impulsadas por los educadores la dinamización junto con las AFA's de proyectos artísticos y musicales relacionados con las culturas de origen; la grabación de cápsulas audiovisuales para comparar la escuela catalana y la escuela del país de procedencia; espacios de convivencia de las familias en los patios al terminar la jornada escolar; etc.

## 7. A modo de conclusiones

Los educadores y las educadoras sociales en las escuelas de alta complejidad de Cataluña, con sus proyectos, propuestas y acciones están poniendo en valor y dando una dimensión significativa a esta profesión en el ámbito formal. Al formar parte de las escuelas del siglo XXI, y desarrollar acciones y programas interculturales inclusivos colaboran con una sociedad que deseamos esté más cohesionada y sea más justa y acogedora, especialmente en contextos escolares donde la diversidad cultural es tan elevada.

Como se ha expuesto, estos profesionales están potenciando junto con otros profesionales la deseada colaboración familia-escuela, y con ello aumentando la participación e implicación de las distintas entidades de la comunidad y el entorno social próximo, generando nuevos espacios de convivencia y de desarrollo de competencias cívicas y sociales, espacios de gestión de lo emocional, de educación completa, etc. (Guitart, 2021). Los cambios que ha habido en el currículo, las nuevas metodologías y el nuevo decreto de inclusión facilitará a estos profesionales de lo social el trabajo en red, en el día a día y como un miembro más de la comunidad educativa. El camino recorrido ha sido amplio, quedando lejanas las propuestas de jornada interculturales que con el paso del tiempo son vistas como folklóricas.

Para finalizar, nuestro deseo es que cada vez sea mayor el reconocimiento profesional de las y los educadores sociales; queden mejor definidas sus funciones, se sientan comprendidos y valorados por sus compañeros docentes y pasen a formar parte del Claustro; y cuenten con los recursos físicos y económicos para poder desarrollar los programas.

En este sentido, también la Universidad se debe ocupar de formar a sus estudiantes en el conocimiento de la escuela como ámbito específico de la Educación Social, y el reto de

futuro es que se convierta en una materia de formación obligatoria en el plan de estudios del grado universitario.

## 8. Referencias bibliográficas

Andrés, S. (2023). Atención y trabajo de la diversidad cultural: familias de origen extranjero y gitano en un centro de especial dificultad. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (20), 247-280.

Asociación estatal de Educación Social. ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. <https://www.eduso.net/wpcontent/uploads/documentos/143.pdf>

Arpal, E. (2019). L'educació social a l'escola des del punt de vista dels professionals de l'educació social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 180-201.

Barroso, R. B. (2022). Las fronteras entre la educación social y la escuela no existen: La educación es social o no es educación. *RES: Revista de Educación Social*, (35), 36.

Bernad, O., Llevot, N., González, A. y López, M.P. (2024). Familias de origen extranjero y escuelas: Retos y desafíos en la era post-covid. En: A. Bernal y Naval, C. (eds.), *Educación y transformar: una ilusión del presente para el futuro* (pp. 267-280). EUNSA.

Borges, C. y Cid, X. (2019). Educación social y profesorado: la escuela como espacio común de intervención. *RES, Revista de Educación Social*, 29, 174-193.

Castillo, M., Paredes, L. y Bou, M. (2016). *Escuela y educación social. Necesidades, contextos y experiencias*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.

Col·legi d'Educadors Socials de Catalunya (2022). *Avaluació de l'impacte de la professió de l'Educació Social als centres educatius*. [https://www.ceesc.cat/documents/Informes/2022\\_Informe\\_Escola.pdf](https://www.ceesc.cat/documents/Informes/2022_Informe_Escola.pdf)

Dapía, M. y Fernández, M. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228.

Díez, E. y Muñiz, L. (2022). La educación social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 403-419.

Fernández-Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid, Fundación Santillana.

Frigola, J. (2021). La educación social en el marco de la educación escolar desde la mirada de profesionales de los centros escolares y de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, 165-183.

Garreta, J. y Torrelles, À. (2020). Educación intercultural en centros educativos de alta diversidad cultural en Cataluña (España). *Educazione interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, 18 (1), 46-58.

Guitart, R. M. (2021). Educamos entre todas: Aportaciones de las educadoras y los educadores sociales en la escuela. *Aula de innovación educativa*, (302), 10-14.

González, J. A. (2022). El educador social en las escuelas españolas: un análisis desde la normativa educativa. *Educazione interculturale*, 20 (2), 160-171.

González, J.A.; Bernad, O.; López, M.P.; y Llevot, N. (2021), *Los proyectos de convivencia en la escuela catalana: una comparativa entre centros urbanos y rurales*. En Monrós (Editor), *Construyendo juntos una escuela para la vida*, pp. 400-407. Dykinson.

- Instituto Nacional de Estadística (2023). *Resultados por secciones censales año 2022*. [https://ine.es/prensa/cp\\_j2022\\_p.pdf](https://ine.es/prensa/cp_j2022_p.pdf).
- Jiménez, R., Martín, A. M. y Pérez, L. (2025). La formación especializada de educadoras y educadores sociales en el sistema educativo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 153-173.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2024). Las familias de origen extranjero: participación e implicación en los centros de Educación Primaria. *Revista European Public & Social Innovation Review (Epsir)*, 9, 1-19.
- Llevot, N. y Garreta, J. (2024). Intercultural mediation in school. The Spanish education system and growing cultural diversity. *Educational Studies*, 1-21.
- López, M. P. (2024). Linking families of foreign origin with Family Associations: experiences in schools with high cultural diversity in Barcelona (Spain). *Educazione Interculturale*, 22(2), 55–64.
- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15) pp.15-27.
- Sáez, L. (2019). Educadors socials a l'escola: el seu sentit, noves necessitats i noves Estratègies. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 15-38.
- Valles, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas* (Vol. 32). CIS.

# Capítulo 12

## **Emociones académicas y rendimiento académico: el papel mediador de la flexibilidad psicológica.**

Ginesa López-Crespo,  
Universidad de Zaragoza,  
España.

Goshgar Mursalzade,  
Universidad de Zaragoza,  
España.

Sonsoles Valdivia-Salas,  
Universidad de Zaragoza,  
España

Noelia Sánchez-Pérez,  
Universidad de Zaragoza,  
España

### 1. Introducción

Lograr un buen rendimiento académico en educación superior es, sin duda, uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los estudiantes, los docentes e incluso los gobiernos (Al-Zoubi y Bani Younes, 2015), dadas a las repercusiones personales, sociales y económicas derivadas del paso de los estudiantes por la universidad (véase Mayhew et al., 2016, para una revisión exhaustiva sobre el tema). Su importancia es tal que un alto rendimiento académico está vinculado a una baja intención de abandono de los estudios (Allen et al., 2008; Bean, 1985; Li et al., 2020; Robbins et al., 2009), cuestión altamente relevante por sus implicaciones económicas. A modo ilustrativo, de acuerdo con el último

informe de la Conferencia de Rectores Universitarios (CRUE), el coste estimado del abandono global de los alumnos matriculados en enseñanzas de grado en la universidad española es de 530 millones de euros (Hernández Armenteros et al., 2022). En consecuencia, comprender y anticipar los determinantes del rendimiento académico constituye una herramienta esencial para mejorar los resultados educativos y fomentar el bienestar estudiantil, sin dejar de lado las implicaciones económicas que ello conlleva.

Los estudios académicos pueden compararse con una carrera de fondo, en la que los estudiantes se enfrentan a numerosas frustraciones y desafíos, generándose, por tanto, una miríada de emociones académicas. Desde una perspectiva general, las emociones son consideradas un fenómeno complejo que abarca diversas dimensiones, incluidas las cognitivas, fisiológicas, afectivas, motivacionales y expresivas (Scherer, 2001 en Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). En contextos académicos, concretamente, se ha observado que los estudiantes experimentan emociones específicas mientras realizan tareas académicas, como la realización de deberes, trabajos y exámenes. En este sentido, un estudio de Pekrun et al. (2002) sobre estudiantes universitarios identificó varias emociones frecuentemente reportadas en el proceso, entre ellas el disfrute, la esperanza, el orgullo, el alivio, el enfado, la ansiedad, la vergüenza, desesperanza y aburrimiento.

Las investigaciones indican que estas emociones académicas inciden en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Villavicencio & Bernardo, 2013). En este sentido, Frenzel et al. (2007) descubrieron que los estudiantes muestran una mayor inclinación a invertir su tiempo y esfuerzo en actividades educativas cuando estas resultan atractivas y placenteras. Además, se ha observado también que las emociones influyen en la capacidad de los estudiantes para mantener el interés en los contenidos impartidos (Ainley et al., 2005).

Desde esta perspectiva puesto que las emociones influyen en el rendimiento académico, la lógica indica que para mejorar este se debería intervenir en las primeras. Sin embargo, las perspectivas recientes en el estudio de la emoción sugieren que la regulación emocional no tiene tanto que ver cómo la emoción en sí, sino con lo que se hace en respuesta a ella. El constructo subyacente a esta idea es la flexibilidad psicológica, un concepto multidimensional caracterizado por permanecer en el momento presente y adherirse a los propios valores incluso en situaciones desagradables (Kashdan & Rottenberg, 2010; Hayes et al., 2006). Hayes et al. (2012) identifican seis mecanismos principales a través de los cuales puede cultivarse la flexibilidad. Estos incluyen mantenerse deliberadamente en el momento presente y desarrollar una atención plena respecto a las propias experiencias psicológicas (por ejemplo, pensamientos, emociones, etc.); adoptar una actitud de apertura y aceptación hacia los pensamientos y emociones; identificar los propios objetivos y valores; actuar en concordancia con los propios valores; estar dispuesto a experimentar

sentimientos desagradables mientras se actúa en conformidad con los valores personales; y evitar la fusión cognitiva crónica, es decir, reconocer aquellos procesos psicológicos que impiden a la persona actuar de acuerdo con sus valores y negarse a aceptarlos como realidad. Esta apertura y aceptación de experiencias desagradables en el proceso de actuar conforme a los propios valores conduce a una vida rica y significativa (Hayes et al., 2004). En síntesis, las personas con flexibilidad psicológica afrontan los estados internos desagradables de manera consciente y sin juicios, en lugar de evitarlos o intentar controlarlos. Ello contribuye a una mejor salud mental ya que, según Bond et al. (2011), cuando las personas actúan en función de sus objetivos y valores, aumenta la eficacia de su desempeño y se favorece su bienestar psicológico.

En el contexto académico, por tanto, tener una alta flexibilidad psicológica implicará que el estudiantado no se focalice en evitar procesos internos no deseados y desagradables (por ejemplo, los derivados del aburrimiento en clase o en los estudios), evitando así actuar impulsivamente en función de sus pensamientos y emociones y realizando aquellas actividades que sean significativas para sus valores y metas como estudiantes. Cabría esperar, por tanto, que la flexibilidad se relacione positivamente con el rendimiento académico. En este sentido, la evidencia muestra que una baja flexibilidad psicológica está asociada con variables como la angustia general y la procrastinación (Levin et al., 2019), al tiempo que sus valores altos se relacionan con un mejor rendimiento académico (Mursalzade et al., en revisión). Desde esta perspectiva, podría especularse, por tanto, que la flexibilidad psicológica podría mediar la relación entre emociones académicas y el rendimiento académico. No obstante, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, no se han realizado estudios para comprobar esta hipótesis.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, el objetivo principal de este estudio es investigar el papel mediador de la inflexibilidad psicológica en la relación entre emociones académicas y el rendimiento académico.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Participaron en el estudio 261 estudiantes del grado en Psicología impartido en la Universidad de Zaragoza, en su campus de Teruel. Se utilizó un muestreo de conveniencia, el más empleado en este tipo de estudios (Etikan et al., 2016). El criterio de inclusión consistió en estar matriculado en cualquiera de los cuatro cursos que conforman el grado. De los 261 participantes, 203 eran mujeres (77,80%), 42

hombres (16,10%) y 16 no especificaron su género (6,10%). El rango de edad abarcó desde los 18 hasta los 26 años, con una media de 19,79 años.

## 2.2. Instrumentos

Para medir la inflexibilidad psicológica, se empleó el Work-related Acceptance and Action Questionnaire (WAAQ) (Bond et al., 2013), adaptada al castellano por Ruiz y Odriozola-González en 2014. Esta escala está compuesta por siete ítems, puntuados en una escala Likert de siete puntos (de 1: nunca verdadero a 7: siempre verdadero). Dado que el objetivo es evaluar la flexibilidad psicológica en el ámbito educativo, se sustituyó la palabra "trabajo" por "estudios" en los ítems necesarios, por ejemplo: "Puedo estudiar eficazmente incluso cuando estoy nervioso por alguna razón". Se obtuvo un alfa de Chronbach de .90 en nuestro estudio para este cuestionario, demostrando una alta fiabilidad del cuestionario.

Las emociones académicas se midieron mediante la escala Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) (Pekrun et al., 2002, adaptado al castellano por Sánchez Rosas, 2015). Si bien el AEQ evalúa un amplio rango de emociones académicas, por restricciones temporales del estudio se evaluaron las emociones de valencia negativa vergüenza y el aburrimiento en clase. Se emplea una escala Likert de 5 puntos (1 = completamente en desacuerdo, 5 = completamente de acuerdo) para registrar las respuestas. "En clase, me siento avergonzado" (vergüenza), "Me aburro en clase" (aburrimiento en clase) and "Estudiar es monótono y aburrido" (aburrimiento en el estudio). Los análisis de fiabilidad revelaron que la subescala de Vergüenza obtuvo el mayor valor de alfa de Cronbach (0,915), mientras que la menor fiabilidad se registró en la subescala de Aburrimiento en clase (0,730). El valor de alfa para la escala de Aburrimiento en el estudio fue también elevado (0,868).

Finalmente, el rendimiento académico se midió mediante el promedio de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en los exámenes del primer semestre. Esta unidad de medida es la más utilizada en estudios de estas características, ya que, hasta la fecha, ninguno ha demostrado una mayor capacidad para cuantificar el rendimiento académico de manera más precisa (Richardson et al., 2012).

### 2.3. Análisis estadísticos

Para el tratamiento y análisis de los datos, se utilizó en un primer momento el paquete de análisis estadístico SPSS Statistics 19, de IBM. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de fiabilidad para evaluar la precisión de los constructos utilizados en el estudio (alfa de Cronbach). A continuación, se realizaron análisis de correlación, incluyendo variables principales y de control (edad, curso académico). Finalmente, se llevaron a cabo análisis de mediación para investigar el papel mediador de la inflexibilidad psicológica entre emociones académicas/compromiso académico y rendimiento académico. Este análisis en concreto se llevó a cabo con el paquete estadístico R.

### 3. Resultados

Los resultados de los análisis de correlación se muestran en la Tabla 1. Como puede observarse, existe una correlación positiva significativa entre la flexibilidad psicológica y el promedio de calificaciones, así como correlaciones negativas significativas entre la flexibilidad psicológica y la vergüenza y entre la flexibilidad psicológica y el aburrimiento en los estudios. Los análisis de correlación mostraron también una correlación significativa entre la edad del estudiante y el curso académico tanto con la flexibilidad psicológica como con el promedio de calificaciones (datos no mostrados), por lo que fueron incluidos como covariables en los siguientes análisis, a fin de controlar el impacto de ambas variables en los análisis mediacionales.

Tabla 1. Resultados de los análisis de correlación entre las principales variables del estudio. \*\*  $p < .01$

	1	2	3	4
1. Promedio calificaciones				
2. Flexibilidad psicológica	<b>,269**</b>			
3. Vergüenza	-0,003	<b>-,227**</b>		
4. Aburrimiento en clase	-0,114	-0,118	0,014	
5. Aburrimiento en los estudios	-0,063	<b>-,285**</b>	<b>,171**</b>	<b>,539**</b>

Teniendo en cuenta los resultados de los análisis de correlación, se llevaron a cabo dos análisis mediacionales para explorar el papel mediador de la flexibilidad psicológica entre las emociones de vergüenza y aburrimiento en los estudios con el rendimiento académico, con edad y curso como covariables, como se mencionó anteriormente. Los resultados de dichos análisis indicaron la vergüenza o el aburrimiento en los estudios se relacionan de forma indirecta con el rendimiento académico a través del efecto mediador de la flexibilidad psicológica ( $B = -.16$ ,  $SE = .05$ ; 95% CI  $[-.16, -.18]$ ,  $p < .01$  y ( $B = -.28$ ,  $SE = .08$ ; 95% CI  $[-.28, -.24]$ ,  $p < .01$ ), respectivamente; ver Figuras 1 y 2). En otras palabras, la vergüenza o el aburrimiento en los estudios impactan negativamente en la flexibilidad psicológica, lo que a su vez tiene un impacto negativo en el rendimiento académico.

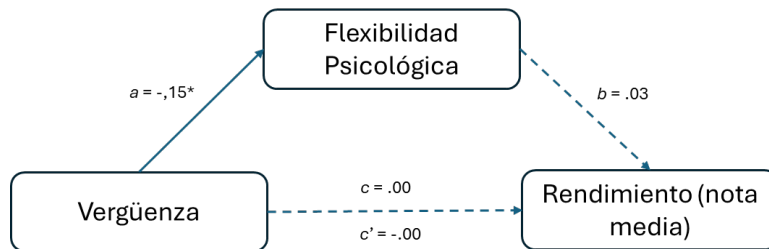


Figura 1. Resultados del análisis mediacional con la emoción académica de vergüenza. Las líneas continuas indican efectos directos significativos en las regresiones simples; las líneas discontinuas indican efectos directo no significativos. \*  $p < .05$

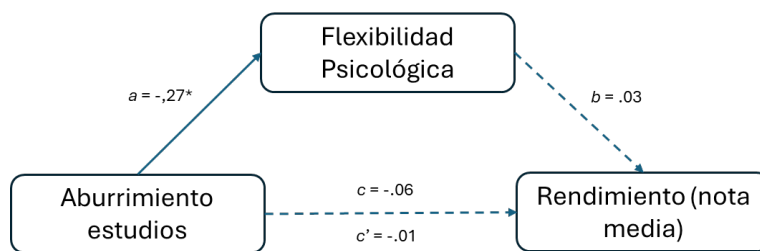


Figura 2. Resultados del análisis mediacional con la emoción académica de aburrimiento en los estudios. Las líneas continuas indican efectos directos significativos en las regresiones simples; las líneas discontinuas indican efectos directo no significativos. \*  $p < .05$

#### 4. Discusión

El objetivo del presente estudio fue estudiar el papel mediador de la flexibilidad psicológica entre emociones académicas de valencia negativa como la vergüenza o el aburrimiento en los estudios y el rendimiento académico. Los resultados mostraron que, efectivamente, la flexibilidad psicológica tiene dicho rol mediador. De este modo ante emociones de valencia negativa, disminuye la flexibilidad psicológica del estudiante, lo que a su vez provoca una disminución del rendimiento académico.

Pekrun (1992) propuso un modelo destinado a explicar cómo las emociones académicas influyen en el rendimiento académico. Este modelo postula que los procesos cognitivos y motivacionales pueden actuar como intermediarios en la relación entre las emociones académicas y el rendimiento. Se ha encontrado que las emociones de valencia positiva tienen un efecto positivo sobre la motivación, la adopción de estrategias de aprendizaje flexibles y los recursos cognitivos necesarios para el compromiso con la tarea (Pekrun et al., 2002). En contraste, las emociones de valencia negativa reducen la motivación y pueden disminuir los recursos cognitivos y la autorregulación de los estudiantes. Investigaciones posteriores han corroborado la conexión entre las emociones académicas y los procesos relacionados con la cognición y la motivación. Entre estas variables, las creencias de competencia (Frenzel et al., 2007), las metas de aprendizaje (Roeser et al., 1996) y la motivación intrínseca (Ouano, 2011) se han asociado positivamente con las emociones académicas positivas y negativamente con las emociones negativas.

En este sentido, nuestro estudio da un paso adelante, mostrando que, además de estos procesos de corte cognitivo y motivacional, la flexibilidad psicológica desempeña un importante papel a la hora de entender la relación entre emociones académicas de valencia negativa como la vergüenza o el aburrimiento en los estudios y el rendimiento académico. Como se mencionó anteriormente, la flexibilidad psicológica hace referencia a nuestra capacidad de actuar de acuerdo con nuestros valores y metas, incluso en situaciones que implican una alta aversividad emocional. Los estudios realizados al respecto suelen destacar tres componentes fundamentales de la flexibilidad. Estos son la apertura, que implica estar dispuesto a enfrentar procesos internos desagradables; la conciencia de nuestro comportamiento, que se refiere a la capacidad de reconocer el propio comportamiento; y el compromiso, entendido como la implicación en aquellas acciones que el individuo considera significativas y necesarias (Francis et al., 2016). En otras palabras, un estudiante que experimente aburrimiento en los estudios, por ejemplo, tendrá problemas para permanecer en el momento presente, fusionándose con la experiencia emocional de tal modo que le será difícil tomar distancia de la emoción y actuar de acuerdo a sus

metas y valores como estudiante. En línea con esta idea, Pekrun (2006) examinó en profundidad los mecanismos y las razones que explican el impacto negativo del aburrimiento en diversos aspectos, incluyendo la cognición, la motivación, las estrategias de estudio y el rendimiento académico. Encontró que, en primer lugar, cuando un individuo experimenta aburrimiento, su atención se desvía hacia la vivencia emocional, lo que reduce los recursos cognitivos disponibles, como la atención, para la tarea académica en curso. En segundo lugar, dado que el aburrimiento posee un componente motivacional, tiende a inducir a los individuos a evitar o desvincularse de situaciones académicas que perciben como carentes de valor y control. Por lo tanto, se espera que el aburrimiento reduzca la motivación intrínseca y la persistencia en el proceso de aprendizaje. Los resultados hallados en nuestro estudio respecto a la flexibilidad, concuerdan, por tanto, con los resultados hallados por Pekrun, suponiendo un mecanismo complementario hasta ahora no explorado.

Las implicaciones educativas de este estudio son claras. Los estudiantes se van a enfrentar a lo largo de su vida académica a emociones de distinta índole, incluidas las de valencia negativa. Una aproximación saludable mentalmente al afrontamiento de dichas emociones no ha de pasar por minimizar estas, sino por poder ser consciente de ellas, aceptarlas y actuar de acuerdo con sus valores y metas como estudiantes sin dejarse llevar por la urgencia de las mismas. En este sentido, son numerosos los estudios que muestran una relación significativa entre la flexibilidad psicológica y la salud mental (para una revisión de Mursalzade et al., en prensa). Por tanto, más que actuar sobre la emoción en sí, como se mencionaba, las intervenciones educativas para mejorar el rendimiento han de incidir sobre la flexibilidad psicológica.

A pesar de las aportaciones realizadas por este estudio, es importante mencionar algunas limitaciones del mismo. En primer lugar, la investigación se llevó a cabo mediante métodos no experimentales. Para poder hablar propiamente de relaciones causales, sería más adecuado realizar un estudio experimental. En segundo lugar, el tamaño de la muestra es relativamente pequeño, por lo que podrían obtenerse resultados más precisos con una muestra de mayor tamaño. Por último, la naturaleza transversal del diseño empleado no permite extraer conclusiones firmes sobre la dirección de las relaciones observadas. Se requieren estudios longitudinales que controlen un mayor número de variables.

## 5. Conclusiones

Hasta la fecha, los estudios que investigan el papel de la flexibilidad psicológica como mediadora entre diversas variables académicas, incluidas las emociones académicas y el rendimiento académico, son escasos. En este contexto, nuestro estudio representa un avance en el estado de la cuestión al demostrar el papel mediador de la flexibilidad psicológica en la relación entre diferentes emociones de valencia negativa, como el aburrimiento en el estudio o la vergüenza, y el rendimiento académico. Estos hallazgos destacan la importancia de la flexibilidad psicológica en el entorno académico e indican que puede contribuir a mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Futuros estudios habrán de profundizar más en los mecanismos subyacentes a esta relación, así como expandir el número de emociones estudiadas en relación a la flexibilidad y el rendimiento académico, o su interacción con otras variables de tipo cognitivo o motivacional.

## 6. Agradecimientos

Esta investigación ha sido posible gracias a la financiación del Gobierno de Aragón, a través de su convocatoria de Subvenciones a la actividad investigadora de los grupos de investigación reconocidos (proyecto referencia S62\_23D) así como al proyecto de innovación docente con referencia PIIDUZ 2\_5411, de la Universidad de Zaragoza.

## 7. Referencias bibliográficas

- Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction, 15*(5), 433-447. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.011>
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education, 49*(7), 647-664. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9098-3>
- Al-Zoubi, S. M., & Younes, M. A. B. (2015). Low academic achievement: Causes and results. *Theory and Practice in Language Studies, 5*(11), 2262. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0511.09>
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal, 22*(1), 35-64. <https://doi.org/10.3102/00028312022001035>
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., ... & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy, 42*(4), 676-688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>

- Bond, F. W., Lloyd, J., & Guenole, N. (2013). The work-related acceptance and action questionnaire: Initial psychometric findings and their implications for measuring psychological flexibility in specific contexts. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(3), 331-347. <https://doi.org/10.1111/joop.12001>
- Etikan, I., Musa, S., & Alkassim, R. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Francis, A. W., Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the Comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(3), 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.05.003>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007a). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17, 478-493. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.001>
- Hayes, S. C., Follette, V. M., & Linehan, M. (Eds.). (2004). *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*. Guilford Press.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behavior Research and Therapy*, 44, 1 - 25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C., Pistorello, J., & Levin, M. E. (2012). Acceptance and commitment therapy as a unified model of behavior change. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 976-1002. <https://doi.org/10.1177/0011000012460836>
- Hernández Armenteros, J. y Pérez García, J. A. (2024). La Universidad Española en Cifras. CRUE. Universidades Españolas. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2024/06/UEC-2021-2022.pdf>
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Levin, M. E., Krafft, J., Pistorello, J., & Seeley, J. R. (2019). Assessing psychological inflexibility in university students: Development and validation of the acceptance and action questionnaire for university students (AAQ-US). *Journal of Contextual Behavioral Science*, 12, 199-206. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2018.03.004>
- Li, I. W., & Carroll, D. R. (2020). Factors influencing dropout and academic performance: An Australian higher education equity perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(1), 14-30. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1649993>
- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A., & Wolniak, G. C. (2016). *How college affects students: 21st century evidence that higher education works* (Vol. 1). John Wiley & Sons.
- Mursalzade, G., Escriche-Martínez, S., Valdivia-Salas, S., Jiménez, T. I., & López-Crespo, G. (2025). Factors Associated with Psychological Flexibility in Higher Education Students: A Systematic Review. *Sustainability*, 17(12), 5557. <https://doi.org/10.3390/su17125557>
- Ouano, J. A. (2011). Motivational antecedents of academic emotions in Filipino college students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20, 127-132. <https://ejournals.ph/article.php?id=4083>

- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer, Boston, MA.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, R. (1996). Perceptions of the school psychological climate and early adolescents' self-appraisals and academic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422. <https://education-webfiles.s3.amazonaws.com/arp/garp/articles/roeser96.pdf>
- Robbins, S. B., Oh, I., Le, H., & Button, C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: Integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1163. <https://doi.org/10.1037/a0015738>
- Ruiz, F., & Odriozola-Gonzalez, P. (2014). The Spanish version of the Work-related Acceptance and Action Questionnaire (WAAQ). *Psicothema*, 26(1), 63-68. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72729538010.pdf>
- Sánchez Rosas, J. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire-Argentine (AEQ-AR): Internal and external validity, reliability, gender differences and norm-referenced interpretation of test scores. *Revista Evaluar*, 15(1), 41-74. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v15.n1.14908>
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion* (pp. 92-120). Oxford, England: Oxford University Press.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x>

# Capítulo 13

## Educación Sensible a las Experiencias Adversas en la Infancia

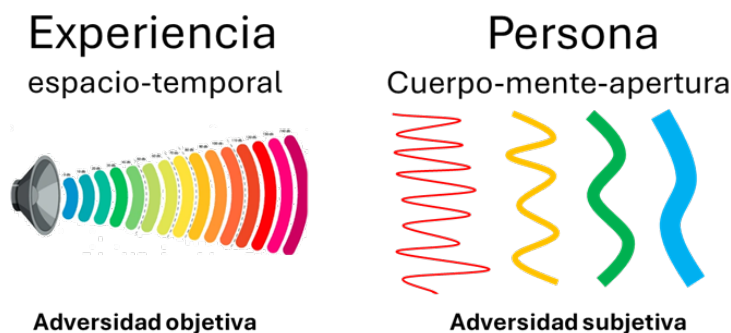
Luis Manuel Martínez  
Domínguez, Universidad Rey  
Juan Carlos, España.

### 1. Introducción

Las experiencias adversas en la infancia (EAI) son eventos potencialmente traumáticos que pueden tener efectos duraderos en la salud y el bienestar de una persona, incluyendo abuso, negligencia y disfunción familiar (Felitti et al., 1998). Estas experiencias pueden alterar el desarrollo del cerebro y del sistema nervioso, afectando la capacidad de los niños para aprender y relacionarse con los demás, y aumentando la probabilidad de dificultades académicas, emocionales y de comportamiento (Shonkoff et al., 2012). Además, pueden llevar a problemas de salud mental y física a largo plazo, como depresión, ansiedad y enfermedades crónicas (Anda et al., 2006).

La Experiencia Adversa es una interacción entre la objetividad impactante y la subjetividad impactada. Las personas con sobreexcitabilidad tienen una mayor intensidad de respuesta a los estímulos, lo que puede hacer que situaciones cotidianas se conviertan en experiencias profundamente perturbadoras y potencialmente traumáticas (Pardo de Santayana Sanz, 2004).

### Ilustración 1. Intensidad objetiva y subjetiva de la adversidad experimentada



**Fuente.** Elaboración propia

Las personas con sensibilidad del procesamiento sensorial (SPS), sensibilidad ambiental o sobreexcitabilidad podrían experimentar situaciones sutiles con el mismo impacto traumático que las experiencias adversas en la infancia (EAI). La SPS se caracteriza por una alta sensibilidad a la estimulación, facilidad para la sobreactivación, procesamiento profundo de la información, percepción de estímulos sutiles y fuerte reactividad emocional (Maciá Rodenas, 2019). Estas características pueden hacer que las personas con SPS sean más vulnerables a los efectos negativos de las experiencias adversas, afectando su bienestar psicológico y calidad de vida (Quintero Dorta, 2023).

La mayor sensibilidad no implica mayor fragilidad; como una palmera que resiste un tornado mientras el roble es arrancado de cuajo. La Educación Sensible a la EAI no solo identifica abusos o negligencias significativas, sino que también capta la vivencia del menor como abusado, descuidado, maltratado, rechazado o abandonado, o como espectador de un mundo de daño e injusticias.

Este enfoque educativo crea entornos seguros y de apoyo que promueven la resiliencia y el bienestar, y busca sanar y desarrollar la identidad original de la persona, aprovechando la vivencia adversa como experiencia de crecimiento personal y comunitario (Martínez-Domínguez, 2022). Además, se trabaja para que las personas neurodivergentes desarrollen habilidades sociales para convivir en el mundo convergente, y para que las personas convergentes gestionen la neurodiversidad de los demás y eviten ser una fuente de adversidad (Martínez-Domínguez, 2021).

Investigar y comprender el impacto de las EAIs es crucial, ya que la falta de comprensión y apoyo adecuado puede llevar a problemas de salud física, mental y relacional en la vida adulta. Es esencial desarrollar enfoques educativos que reconozcan y valoren la importancia de haber vivido EAIs, afrontando el reto de forma adecuada en cada momento evolutivo y atendiendo a la originalidad de cada persona.

### 1.1. Objetivos

Este estudio analiza las características y desafíos emocionales y sociales de las personas que han vivido adversidades intensas en su infancia, ya sea por la experiencia en sí o por sus rasgos personales, y propone una estrategia educativa para apoyar su desarrollo integral y bienestar emocional. Los objetivos secundarios incluyen:

- Identificar y analizar los rasgos distintivos de las personas que han vivido EAI, de forma objetiva, subjetiva o ambas.
- Identificar diferencias entre estudiantes que han vivido EAI por intensidad objetiva, subjetiva o ambas.

- Examinar los problemas emocionales y sociales que pueden surgir ante EAI y proponer estrategias para gestionarlos según el tipo de intensidad.
- Desarrollar y recomendar enfoques pedagógicos que ayuden a las personas que han vivido EAI, atendiendo al tipo de intensidad.

## 1.2. Metodología

Este estudio utiliza una metodología cualitativa basada en la revisión de literatura y el análisis de casos. Se han revisado estudios previos sobre experiencias adversas en la infancia (EAI), sensibilidad del procesamiento sensorial (SPS), sensibilidad ambiental y sobreexcitabilidad. Además, se han analizado casos de personas de diversas edades con EAI para identificar patrones comunes y desarrollar estrategias educativas específicas.

La revisión de literatura incluye fuentes académicas y científicas. Los casos provienen de la intervención pedagógica en comedores sociales de la Comunidad de Madrid realizada por la Asociación Española de Educación Sensible, así como de personas que buscan gestionar su alta sensibilidad y empatía. Estos contextos ofrecen diversidad sociocultural y de rasgos de sobreexcitabilidad.

Este enfoque permite una comprensión profunda y matizada de las experiencias y necesidades de estas personas, así como la efectividad de las estrategias educativas propuestas.

## 2. Factores que convierten una experiencia infantil en adversa

Dabrowski (1964), en su teoría de la desintegración positiva, identifica tres factores clave que influyen en el potencial de desarrollo de una persona y pueden determinar cómo una experiencia en la infancia puede convertirse en adversa: el ambiente, la sobreexcitabilidad y lo que llama “tercer factor” o factor autonomía. Estos tres factores interactúan en la realidad retroalimentándose y motivando el desarrollo de un modo u otro como una unidad sinérgica.

**Tabla 1.** Factores que pueden hacer que una experiencia deje consecuencias por adversidad

<b>Ambiente adverso o sobreprotector</b>	<b>Sobreexcitabilidad no adiestrada</b>	<b>Autonomía no formada</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abusos recibidos o presenciados</li> <li>• Negligencias, descuidos, abandonos, rechazos</li> <li>• Perdas y traiciones</li> <li>• fracasos y desengaños</li> <li>• Familia disfuncional</li> <li>• Sobreprotección</li> <li>• Sobreexposición digital</li> <li>• Miseria material</li> <li>• Tragedia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensidad sensual, emocional, intelectual</li> <li>• Lirismo, épica y dramatismo imaginario</li> <li>• Activismo descontrolado</li> <li>• Neuroticismo</li> <li>• Empatía extrema</li> <li>• Ensimismamientos</li> <li>• Anhelos de sublimidad</li> <li>• Choque con la realidad, desengaños, decepciones</li> <li>• Agotamientos</li> <li>• Desesperación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación</li> <li>• Disonancia original</li> <li>• Parentización</li> <li>• Amplificación</li> <li>• Sobreadaptación</li> <li>• Inadaptación y señalización de patrones familiares disfuncionales</li> <li>• Dependencia/independencia</li> <li>• Frustración/vacío existencial</li> <li>• Culpabilidad</li> <li>• Resentimiento, murmuración</li> <li>• Victimismo, queja</li> <li>• Autorreproches</li> <li>• Soledad no deseada, populismo</li> <li>• Desconfianza, necesidad de control, de validación</li> <li>• Miedo/autosuficiencia</li> </ul>

**Fuente.** Elaboración propia.

### 2.1. Ambientes que convierten una experiencia infantil en adversa

El ambiente en el que un niño crece es crucial para su desarrollo. Un entorno negativo o estresante puede convertir situaciones cotidianas en experiencias adversas. Factores como el abuso, la negligencia, la disfuncionalidad familiar y la deprivación socioeconómica pueden tener efectos duraderos en la salud mental y física de los niños (Felitti et al., 1998; Shonkoff et al., 2012; Anda et al., 2006).

El maltrato físico y emocional, el abuso sexual, la falta de atención a las necesidades básicas, y la falta de apoyo emocional pueden afectar gravemente el desarrollo de los niños. Crecer en un hogar con violencia doméstica, abuso de sustancias, enfermedades mentales o

encarcelamiento de un miembro de la familia también tiene un impacto negativo (Felitti et al., 1998).

La pobreza y la falta de recursos limitan las oportunidades educativas y de desarrollo, mientras que la separación o el divorcio de los padres puede causar estrés y ansiedad (Vega-Arce & Nuñez-Ulloa, 2017). Presenciar actos de violencia puede llevar a problemas de comportamiento y salud mental (Shonkoff et al., 2012).

Además, la sobreprotección y la idolatría pueden tener consecuencias negativas. Los niños idolatrados pueden desarrollar narcisismo y dependencia excesiva de la aprobación de los demás, mientras que la sobreprotección puede impedir el desarrollo de habilidades de independencia y autonomía, llevando a altos niveles de ansiedad y baja autoestima (Brummelman, Thomaes, & Sedikides, 2016; Twenge & Campbell, 2009; Baumeister, Smart, & Boden, 1996; Cabrera-Salas, 2020; Valencia Jiménez, 2015).

La sobreexposición a las pantallas puede causar problemas de sueño, retraso en el desarrollo del lenguaje, problemas de comportamiento y riesgos de adicción (Ponce-Gómez, Zych, & Rodríguez-Ruiz, 2023; Vuanello, 2015).

## 2.2. La sobreexcitabilidad que convierte una experiencia infantil en adversa

Michael Pluess (2009) demostró que algunas personas son más afectadas por experiencias negativas y positivas debido a su mayor susceptibilidad a las influencias ambientales. El factor genético puede hacer que algunas personas sean poco excitables, protegiéndolas, pero dificultando su empatía (Dabrowski, 1964). La mayoría de las personas son afectadas por experiencias adversas, pero una minoría reacciona intensamente a situaciones triviales, lo que Aron (2010) llama Sensibilidad del Procesamiento Sensorial (SPS), Pluess (2016) denomina Sensibilidad Ambiental y Dabrowski (1964) llamó sobreexcitabilidad.

Los niños con sobreexcitabilidad sensorial pueden ser afectados por la pornografía temprana (Piechowski, 1999). Los niños con sobreexcitabilidad emocional experimentan emociones intensamente, lo que puede convertir comentarios negativos en experiencias adversas (Aron, 2010). Los niños con sobreexcitabilidad intelectual pueden frustrarse si no encuentran respuestas, convirtiendo esta frustración en una experiencia adversa. Los niños con imaginación vívida pueden confundir realidad y fantasía, generando ansiedad. Los niños con sobreexcitabilidad psicomotora pueden ser percibidos como hiperactivos, afectando su autoestima y bienestar emocional (Piechowski, 1999).

## 2.3. El Factor Autónomo

El factor autónomo se refiere a la capacidad interna de una persona para interpretar y responder a las experiencias. Cada individuo puede interpretar la realidad desde su identidad original o desconectarse de ella para adaptarse a un modelo aceptable ante el grupo. Si los

niños no son educados en libertad, es difícil que mantengan su originalidad, tendiendo a conformarse con el grupo (Asch, 1951).

La disonancia original, la incongruencia entre la originalidad y la identificación con lo que no se es, puede ser soportada por personas con baja sensibilidad, pero para las personas altamente sensibles, esta disonancia puede causar frustración o vacío existencial. Los niños con alta sensibilidad o sobreexcitabilidad interpretan situaciones cotidianas de manera más intensa y personal, lo que puede llevar a experiencias adversas.

Por ejemplo, un niño puede sentir rechazo si su padre trabaja mucho y no pasa tiempo con él, o puede sentirse malo si su madre, estresada, muestra frustración hacia él. Estos niños pueden adoptar comportamientos de parentización, sobrecargándose emocionalmente (Hooper, 2007). La sobreexcitabilidad amplifica la adversidad de las experiencias, llevando a los niños a vivirlas con mayor impacto. Pueden volverse acomodaticios, renunciando a sus deseos para mantener la paz familiar, o señalar problemas socioafectivos, lo que puede hacerles sentir inadecuados.

La teoría familiar sistémica explica que cuando alguien señala un problema en la familia, puede ser visto como el "problema" del grupo, forjando culpa y baja autoestima (Bowen, 1978). Los niños inadaptados pueden desestabilizar el sistema familiar, siendo vistos como la causa del conflicto (Minuchin, 1974). Los cabezas de familia tienden a resistirse al cambio, desplazando la culpa al menor que no se adapta (Nichols & Schwartz, 2006).

Si el factor autonomía se daña, en lugar de una sana interdependencia, se tenderá a la dependencia de otros o a la independencia utópica, dañando la capacidad de relación y la originalidad en el grupo (Martínez-Domínguez, 2022).

### 3. Desafíos y necesidades de los niños con Experiencias Adversas en la Infancia

Es crucial acompañar a las personas con EAI para sanar sus heridas y liberar creencias limitantes. En el caso de la sobreexcitabilidad, experiencias sutiles pueden tener un impacto amplificado, generando heridas graves y comportamientos perjudiciales (Piechowski, 1999). La sobreexcitabilidad emocional puede resultar en mayor susceptibilidad al estrés y la ansiedad, mientras que la sobreexcitabilidad psicomotora puede manifestarse en hiperactividad y tics nerviosos (Piechowski, 1999). La sobreexcitabilidad intelectual puede llevar a una búsqueda constante de conocimiento, lo que puede ser agotador (Silverman, 1998).

La falta de comprensión y apoyo puede llevar a inseguridad, baja autoestima y problemas emocionales (Pluess, 2015). Los niños con alta sensibilidad pueden ser percibidos como ingenuos, lo que puede ser malinterpretado por los padres y dañar su autenticidad (Martínez Domínguez, 2021). La renuncia a la originalidad puede llevar a sentimientos de crítica y

resentimiento. A medida que crecen, su empatía puede llevarlos a vivir intensamente las frustraciones de los demás, resultando en "entumecimiento emocional" y aislamiento (Martínez Domínguez, 2021). La falta de adecuada educación sobre la alta sensibilidad puede desencadenar estados depresivos y conductas disfuncionales (Pluess, 2015).

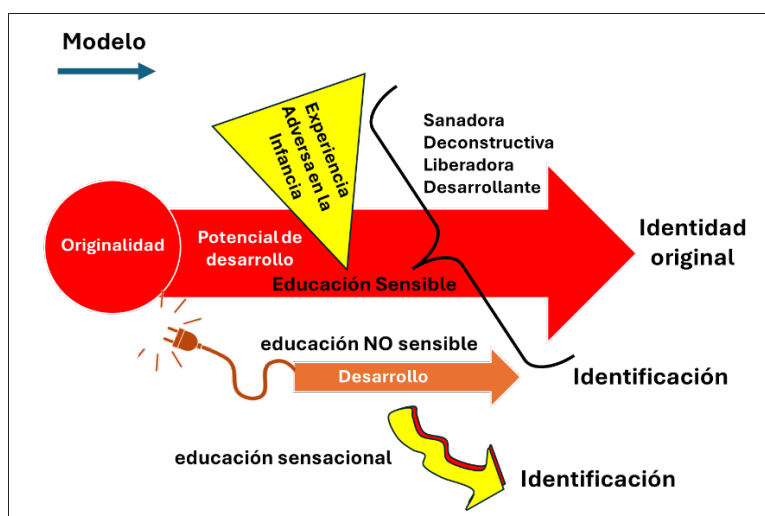
Como consecuencias generales negativas de las EAIs son el miedo y la autosuficiencia que motivan el modo de ser. La Educación Sensible a las EAIS tratará de minimizar el miedo y la autosuficiencia con el desarrollo de amor maduro y humildad. Este proceso se realiza a lo largo de toda la vida, pero una vez que la persona aprende a reconocer todos los elementos cada vez se da una autoeducación más consciente y plena.

#### 4. Propuesta desde la Educación Sensible

La educación puede desarrollar el potencial de una persona de tres maneras: con sensibilidad a su originalidad y sus experiencias adversas en la infancia (EAIs), de forma no sensible o de forma sensacional. La educación no sensible se centra en alcanzar un modelo, desconectando a la persona de sí misma, mientras que la educación sensacional se basa en sensaciones externas, sin atender a la originalidad.

La Educación Sensible atiende al modelo desde la originalidad y las EAIs de la persona, ayudándola a cicatrizar sus heridas y desarrollar su verdadera identidad. Requiere coraje para superarse y humildad para aceptar la realidad dañada por las EAIs. Reconocer las heridas es un signo de madurez, permitiendo a la persona autorrealizar su versión original, como una perla que se forma en la llaga de una ostra.

**Ilustración 2.** Proceso de deseducación por la EAI y reeducación por la Educación Sensible



Fuente. Elaboración propia

La Educación Sensible no es una metodología de intervención sino un marco pedagógico. Esto quiere decir que pueden aplicarse diversidad de métodos dentro del marco. El método será el posible según los recursos, circunstancias y conocimientos, pero en todos los casos convendrá trabajar el autoconocimiento, la sanación de heridas afectivas, la deconstrucción de patrones de comportamiento perjudiciales, la liberación de creencias e influencias engañosas y el desarrollo de la propia originalidad (Martínez-Domínguez, 2022).

En los casos que se han tenido en cuenta en este estudio, se ha seguido una práctica de asesoramiento educativo personal y familiar centrado en la relación de ayuda procurando que la persona acompañada se sienta escuchada y comprendida, dándole respuestas adecuadas a sus necesidades educativas y sentimientos, involucrando a la persona para que entienda y personalice sus experiencias y sentimientos y motivándola para que tome decisiones para crecer desde la originalidad (Carkhuff, 1969).

La Educación Sensible a las EAIs es fundamentalmente un proceso de autoeducación. La persona va cayendo en la cuenta para cicatrizar sus propias heridas afectivas, desatarse de sus esquemas mentales perjudiciales y caer en la cuenta de las creencias e influencias que le tienen encerrado y no le dejan desarrollar su propia originalidad.

En el asesoramiento educativo se trabaja con la marca personal (Martínez-Domínguez, y Gómez-Gómez, 2022) que se va manifestando por la Ventana de Johari como evidencias, revelaciones de la propia persona, por el reconocimiento de puntos ciegos apreciados por el educador y el descubrimiento de nuevas realidades según se avanza en el acompañamiento (Luft y Ingham, 1955).

Con la Educación Sensible (Martínez-Domínguez, 2022) no se trata de proteger a las personas de las adversidades, sino de ayudarlos a desplegar su potencial y superar las dificultades respetando y asumiendo su originalidad. Esto incluye fomentar un “hogar interior” seguro y enseñarles a gestionar sus emociones y apegos de manera saludable (Bowlby, 1989).

Convendrá desarrollar hábitos saludables desde la infancia para que los niños aprendan a gestionar sus afectos y comportamientos de manera efectiva (Peterson & Seligman, 2004). Pero estos hábitos serán realmente saludables si responden a la propia originalidad y no a las EAIs. Como esto se entremezcla, en la vida adulta convendrá reeducarse en hábitos saludables que permitan vivir la originalidad con libertad en un nosotros maduro (Martínez-Domínguez, 2022).

Existen cuatro vías para la educación sensible a las EAIs: la sanadora, la deconstructiva, la liberadora y la desarrollante. Estas cuatro vías están imbricadas entre sí y se retroalimentan. La persona va dejando que cicatricen sus heridas afectivas, mediante el reconocimiento de los propios errores, el perdón a sí mismo y a los otros que han estado involucrados en las experiencias adversas y la renuncia a todo resentimiento y victimismo, la persona debe ir

reconociendo que creencias se han instalado en su interior que no responden a la realidad original y en su falsedad, mantienen atada a la persona en una mentira (Martínez-Domínguez, 2022).

En el acompañamiento es crucial que las personas descubran y sientan que son aceptadas y valorados por quienes son, no por sus logros (Montessori, 2013).

Resulta imprescindible crear un ambiente de comunicación abierta y comprensiva donde las personas se sientan seguras para expresar sus emociones y pensamientos. Que se puedan equivocar y descubran que son amados por quienes son y no por sus aciertos o por no resultar molestos.

La cicatrización puede ser pronta y la liberación de creencias e influencias engañosas también puede darse con rapidez, depende de los casos, pero la deconstrucción de los patrones de comportamientos será un proceso de autoeducación que requerirá mucho tiempo y paciencia, pero suele ser un proceso esperanzador al vivir en una nueva sanidad y visión clara de la realidad.

## 5. Conclusiones

La experiencia que aplica la conversación basada en la Educación Sensible ha mostrado grandes avances en personas que han experimentado importantes y cuantiosas EAI, que los han llevado a situaciones de vulnerabilidad en sus vidas hasta el punto de acudir a comedores sociales. Con no demasiado tiempo, muchas de las personas atendidas se han replanteado la vida y gozan de una nueva etapa de prosperidad.

En el caso de las personas con sobreexcitabilidad, muchas de ellas han aprendido a conocerse y a quererse como son. Han descubierto la vertiente positiva de la sobreexcitabilidad y poco a poco van logrando que cada vez haya menos experiencias adversas y las que surgen, las van aprendiendo a gestionar de forma más serena y esperanzada.

Este modo de educar está todavía en sus comienzos y será necesario seguir desarrollando contenidos y formaciones para que pueda aplicarse de forma más generalizada, pues vistos los resultados, es una propuesta educativa que puede resultar determinante para la transformación de las personas y las comunidades.

## 6. Referencias bibliográficas

Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C., Perry, B. D., ... & Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174-186.

Aron, E. N. (2010). *The Highly Sensitive Person: How to Thrive When the World Overwhelms You*. Broadway Books.

- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. In H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership, and men* (pp. 177-190). Carnegie Press.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, *103*(1), 5-33.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura; aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. In *Una base segura; aplicaciones clínicas de una teoría del apego* (pp. 204-p).
- Brummelman, E., Thomaes, S., & Sedikides, C. (2016). Separating narcissism from self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, *25*(1), 8-13.
- Cabrera-Salas, M. (2020). Reflexiones sobre el impacto negativo de la sobreprotección en el desarrollo psíquico de los niños. *Luz*, *19*(3), 278-290.
- Carkhuff, R. R. (1969). *Helping and Human Relations: A Primer for Lay and Professional Helpers* (Vols. 1-2). Holt, Rinehart & Winston.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Little, Brown and Company.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., ... & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal of Preventive Medicine*, *14*(4), 245-258.
- Hooper, L. M. (2007). The application of attachment theory and family systems theory to the phenomena of parentification. *The Family Journal*, *15*(3), 217-223.
- Luft, J., & Ingham, H. (1955). The Johari Window, a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development. Los Angeles: University of California, Los Angeles
- Maciá Rodenas, S. (2019). Sensibilidad de Procesamiento Sensorial y su relación con variables de salud. *Universidad Miguel Hernández*.
- Martínez Domínguez, L. M. (2021). Educar la inteligencia sensible: Guía para padres de hijos con alta sensibilidad.
- Martínez-Domínguez, L. M. (2020). *Educar la Inteligencia Sensible*. Ediciones FERSE.
- Martínez-Domínguez, L. M., & Gómez-Gómez, M. (2022). Evaluación basada en la marca personal del estudiante en los grados de educación y el máster del profesorado. En *Docencia y aprendizaje: Competencias, identidad y evaluación* (pp. 45-67). Editorial Universitaria.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- Montessori, M. (2013). *El método Montessori*. Editorial Diana.
- Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (2006). *Family therapy: Concepts and methods* (7th ed.). Pearson.
- Pardo de Santayana Sanz, R. (2004). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. *Revista Complutense de Educación*, *15*(2), 431-450.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Piechowski, M. M. (1999). *Overexcitabilities*. In M. Piechowski (Ed.), *Living with intensity* (pp. 25-35). Great Potential Press.

- Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885-908. <https://doi.org/10.1037/a0017376>
- Pluess, M. (2015). Individual differences in environmental sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9(3), 138-143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>
- Ponce-Gómez, J., Zych, I., & Rodríguez-Ruiz, J. (2023). Uso problemático de Internet por parte de los menores desde la perspectiva parental antes y después del confinamiento general por COVID-19. *Psychology, Society & Education*, 15(1).
- Quintero Dorta, S. M. (2023). Sensibilidad del procesamiento sensorial y vulnerabilidad psicológica. *Universidad de La Laguna*.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., ... & Wood, D. L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-e246.
- Silverman, L. K. (1998). *The construct of asynchronous development*. *Roeper Review*, 21(3), 199-202.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2009). *The narcissism epidemic: Living in the age of entitlement*. Free Press.
- Valencia Jiménez, L. K. (2015). La sobreprotección y su incidencia en el aprendizaje de los niños/as de primer año de educación básica. *Universidad Nacional de Loja*.
- Vega-Arce, M., & Nuñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la Infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124-130.
- Vuanello, G. R. G. (2015). Los niños frente a Internet: seguridad, educación y tecnología. *Trayectorias*, 17(41), 108-129.

# Capítulo 14

## **Aprendizaje- servicio y práctica reflexiva: Estaciones de aprendizaje para la inclusión**

Martinez Odría, Arantzazu,  
Universidad San Jorge, España.

Gómez Villalba, Isabel,  
Universidad San Jorge, España.

### 1. Introducción

La literatura científica más reciente sostiene que la implantación sistematizada de metodologías activas en las aulas escolares constituye una herramienta para atender a la diversidad y fomentar la inclusión educativa. El aprendizaje-servicio (en adelante, ApS), es una propuesta educativa que integra objetivos de servicio a la comunidad y objetivos curriculares de la programación didáctica de las áreas, implicando al alumnado en la respuesta a una necesidad identificada en la comunidad (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007). Con ello se contribuye al desarrollo de la autonomía e implicación del alumnado a favor del entorno, aplicando las competencias desarrolladas en el aula universitaria. La reflexión sistemática y acompañada en los proyectos de ApS se considera un elemento clave para la consecución de un aprendizaje significativo y competencial.

*“Diseñando Estaciones de Aprendizaje transformadoras para el CEIP Ramiro Solans. Itinerarios de reflexión y aprendizaje para educar agentes de cambio”*, es un proyecto de ApS implantado durante el primer semestre del año 2024, en el que han participado 43 estudiantes de los grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Grado de la Universidad San Jorge a través de 4 materias (Didáctica General de la Educación, Orientación Educativa, Fundamentos de Aprendizaje de las Ciencias Sociales y English I). Junto con el diseño e implantación de las Estaciones de Aprendizaje, en el proyecto se incide

en la importancia de la sistematización de los procesos reflexivos del alumnado universitario, considerado un elemento esencial para garantizar la calidad y el impacto de los proyectos de ApS en los distintos actores implicados.

## 2. Fundamentación

### 2.1 Aproximación al aprendizaje-servicio y su impacto en la formación inicial docente.

El aprendizaje-servicio emerge en el ámbito universitario como una herramienta metodológica con impactos importantes en el desarrollo académico (Eyler y Giles, 1999; Prentice y Robinson, 2010; Batchelder y Root, 1994), el desarrollo cívico (Gregorová et al, 2024; Eyler y Giles, 1999; Moely, Furco y Reed, 2008; Astin et al, 2000; Rubio, 2009) o el desarrollo personal y social del alumnado (Afzal y Hussain, 2020; Celio, Durlak y Dymnicki, 2011; Furco, 2003; Simonet, 2008, Mpofu, 2007).

La experiencia de contacto real con el entorno y sus necesidades, enriquecido con el acompañamiento educativo y la reflexión, contribuye a la formación de profesionales no solo técnicamente capacitados, sino también socialmente comprometidos. Los cambios que se están dando en el ámbito universitario constituyen una oportunidad para repensar las políticas, procedimientos y prácticas educativas, y generan un contexto favorable para la difusión del ApS en las universidades (CADEP-CRUE, 2015; Folgueiras y Martínez, 2009; Martínez, 2006; Mayor Paredes, Solís y Granero, 2024). En los programas de formación inicial del profesorado, la participación de los estudiantes en proyectos de ApS les hace sujetos directos de los efectos de las metodologías activas en su aprendizaje (Zarzuela y García, 2020).

Las definiciones que existen a nivel internacional para comprender el ApS son numerosas y responden a diversidad de contextos, realidades, finalidades y dimensiones, porque el ApS es una práctica altamente contextualizada que adopta una concreción específica según las intenciones, objetivos y prácticas de cada institución que las promueve (Furco, 2022, p. 56). De aquí su fortaleza para responder a los fines y perfil de salida pretendido en cada institución escolar.

En el caso del contexto educativo español existe consenso generalizado al entenderlo como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y procesos de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007). Entre sus componentes configuradores destacan la identificación de una necesidad social en el entorno, la propuesta de una acción de servicio para tratar de darle respuesta, la vinculación del servicio con el aprendizaje curricular y el trabajo en red,

otorgándole atención específica al protagonismo del alumnado en todo el proceso para contribuir a la educación para el compromiso social y el bien común. La vinculación entre el aprendizaje curricular y su aplicación al servicio de la comunidad constituyen un binomio inseparable (Batlle, 2013), “creando un círculo virtuoso en el que el aprendizaje aporta calidad al servicio que se presta y el servicio otorga sentido al aprendizaje” (Batlle, 2020, p. 15). En el caso del área de Educación de la Universidad San Jorge, el desarrollo de proyectos de ApS es una práctica docente orientada a la configuración del perfil del alumnado vinculado con su entorno.

## 1.2. Estaciones de aprendizaje, como metodología activa para favorecer el aprendizaje competencial

El término “*Lernen an Stationen*” (Aprendizaje en estaciones), acuñado por Gabriele Faust-Stiehl aparece por primera vez en la revista educativa alemana *PMP Grundschule* en el año 1989. Recogía una experiencia de aula llevada a cabo por una maestra de educación primaria. A principios de la década de los años 90 Ronald Bauer y Uta Wallascheck, docentes de la misma escuela y principales difusores de la misma, acuñan el término “*Stationenlernen*”, que en el sistema educativo español ha sido traducido como, “Aprendizaje en estaciones” o “Estaciones de Aprendizaje”.

Constituye una metodología activa que se inserta en el paradigma constructivista y tiene como referencias las aportaciones de María Montessori, Peter Petersen, Hugo Gauding o Celestin Freinet. Las investigaciones sobre el cerebro y el desarrollo de la neurodidáctica contribuyeron al establecimiento de las bases teóricas de la propuesta didáctica (Bauer, 1997), que se orienta a responder a la diversidad de modos de aprender del alumnado (Caderno, 2006), dentro del enfoque de Diseño Universidad de Aprendizaje.

La Enseñanza por Estaciones implica la organización del espacio en *estaciones* en las que el estudiante se encuentra con una actividad determinada que ha de realizar de forma individual, en pareja o en grupo. El conjunto de todas las *estaciones* dispuestas en el aula puede tomar el nombre de *recorrido de aprendizaje* o *circuito de aprendizaje*, que los estudiantes deben recorrer de manera rotativa y secuencial y que da como resultado la adquisición del aprendizaje pretendido. El desarrollo de Estaciones de Aprendizaje engloba varios elementos configuradores como son: las estaciones, los circuitos de aprendizaje (abierto o cerrado), hoja de ruta, hoja de instrucciones, hoja de participación u hojas de solución.

De acuerdo con Bauer (1997), los presupuestos teóricos de la metodología son:

- Cada alumno aprende de una manera diferente. Las Estaciones favorecen diferentes oportunidades de procesamiento de la información a través de diferentes canales de percepción, facilitando múltiples vías de acceso a la información.
- La organización del espacio, con sus correspondientes pautas y sistematización, favorece la respuesta a los ritmos y modos individuales de aprendizaje.
- Cada alumno es responsable de su aprendizaje. El profesor es un guía y apoyo, pero cada estudiante debe actuar de acuerdo con responsabilidad individual.
- Se favorece la flexibilidad en los ritmos de trabajo, permitiendo a cada estudiante ir aprendiendo a regular su aprendizaje, siempre con la guía del docente.
- Junto con la responsabilidad individual del alumnado, la colaboración entre estudiantes es elemento clave, generando interdependencia en la resolución de las actividades propuestas en cada Estación.

Entre sus principales finalidades figuran (Dreher, 2013, p. 7):

- Ofrecer un enfoque variado, completo y multisensorial para abordar los contenidos curriculares.
- Generar diferentes estaciones en las que se desglosa el aprendizaje.
- Promover un aprendizaje autónomo del alumnado
- Adaptar el aprendizaje al ritmo individual de cada estudiante.

### 1.3. La reflexión, elemento clave en la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio

Existe consenso generalizado en la literatura científica sobre el papel de la reflexión sistemática en la calidad de los proyectos de ApS, así como en la potenciación de sus impactos en los diversos actores y entidades involucrados. Sin embargo, sigue estando abierto el debate sobre la naturaleza, tipos y prácticas reflexivas más pertinentes para promover estos impactos, siendo cada vez más abundante la investigación en torno a la sistematización de estos procesos. Siguiendo las aportaciones de Eyler, Giles y Schmiede (1996) y en línea con lo planteado por Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, De la Cerda y Graell (2013), el proyecto *Diseñando Estaciones de Aprendizaje* ha promovido una reflexión estructurada que se caracteriza por ser continua, conectada, desafiante y contextualizada. Para ello, se han definido distintos espacios, tiempos y ejes de reflexión centrados en el análisis de los contextos sociales, valores y derechos humanos, dinámicas grupales y aprendizajes adquiridos. Este proceso se ha reforzado mediante la aplicación de diversos instrumentos y dispositivos para la práctica reflexiva (Domingo, 2008, 2013; Páez y Puig, 2013; Tapia, 2015).

El análisis de diferentes modelos de práctica reflexiva pone de manifiesto la importancia de la reflexión como un proceso estructurado y esencial en la formación docente (Bringle y Hatcher, 1999; Ash y Clayton, 2004, 2009; Lorenzo et al, 2021). Desde la perspectiva de Dewey (1989), el pensamiento reflexivo es un proceso metódico de indagación y resolución de problemas que permite la toma de decisiones fundamentadas. Kolb (1984) refuerza esta idea con su modelo de aprendizaje experiencial, donde la reflexión transforma la vivencia en conocimiento aplicable a futuras situaciones (Domingo, 2013). Korthagen (2011, pp. 38-40), con su modelo ALAC de 5 fases del proceso reflexivo, subraya la necesidad de conectar la teoría con la práctica en contextos educativos reales, fomentando la autorreflexión y la toma de decisiones fundamentadas. Por su parte, Schön (1983) introduce anteriormente el concepto de "reflexión sobre la acción", destacando la importancia de que los profesionales analicen sus prácticas pedagógicas para mejorar su desempeño. En la misma línea, el Método R5 de Domingo (2013) ofrece una estructura organizada en cinco fases para optimizar la reflexión en la formación docente. Estos modelos evidencian distintos niveles de reflexión, desde una reflexión espontánea e intuitiva hasta una reflexión sistemática e intencionada, clave para la mejora profesional y la construcción de conocimiento pedagógico a largo plazo.

Desde esta perspectiva, se considera importante articular los aportes de la literatura científica sobre la reflexión en la formación inicial docente, ya que no solo permite que los futuros docentes conecten la teoría con la práctica, sino que también garantiza una comprensión más profunda de su rol en contextos educativos reales, fomentando una enseñanza más crítica, inclusiva y transformadora (Ash y Clayton, 2004; Korthagen 2011; Schön, 1983). El ApS constituye un marco idóneo para la aplicación de modelos reflexivos estructurados, que implica experiencias situadas en la comunidad que requieren un análisis continuo de la práctica y de sus impactos (Eyler y Giles, 1999). Para ello, resulta imprescindible disponer de instrumentos específicos que faciliten y guíen estos procesos, promoviendo una reflexión sistemática, profunda y contextualizada (Domingo, 2013).

### 3. Objetivos

El objetivo principal del proyecto es “diseñar e implementar Estaciones de Aprendizaje como estrategia metodológica para promover la inclusión educativa en el CEIP Ramiro Solans, y fortalecer la sistematización de procesos reflexivos del alumnado universitario, consolidando la conexión entre teoría y práctica en contextos educativos de diversidad”

Esta finalidad se concreta a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar el acercamiento al proyecto educativo del CEIP Ramiro Solans (Zaragoza) y el contexto socioeducativo del centro que dio lugar al proceso de renovación pedagógica que llevan a cabo.

2. Analizar la aportación del ApS como metodología activa favorecedora del aprendizaje competencial y la inclusión educativa.
3. Diseñar e implementar Estaciones de Aprendizaje alineadas con los círculos de participación del centro educativo.
4. Sistematizar los procesos reflexivos del alumnado universitario, a través de la aplicación de instrumentos y estrategias que favorezcan la reflexión en las diversas fases de preparación, desarrollo y evaluación del proyecto de ApS.

#### 4. Propuesta

El proyecto de ApS *Diseñando Estaciones de Aprendizaje* se ha desarrollado en colaboración con el CEIP Ramiro Solans (Zaragoza), un centro catalogado de difícil desempeño que, desde el año 2000, ha emprendido un proceso de transformación educativa reconocido con múltiples distinciones (Llorente y Escartín, 2015). La iniciativa ha contado con la participación de 43 estudiantes de los grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Grado de la Universidad San Jorge, integrando el trabajo en cuatro asignaturas: Didáctica General de la Educación, Orientación Educativa, Fundamentos de Aprendizaje de las Ciencias Sociales y English I.

La colaboración con el centro ha consistido en el diseño e implantación de 38 Estaciones de Aprendizaje alineadas con los tres círculos de participación que estructuran el proyecto educativo del centro: convivencia, igualdad y medioambiente. Estas Estaciones han estado dirigidas a los 14 grupos de Infantil y Primaria del centro, así como al claustro docente, promoviendo un enfoque de enseñanza inclusivo, participativo y contextualizado.

El proyecto ha integrado un proceso sistemático de reflexión, aplicando diferentes tiempos, espacios, herramientas y dispositivos reflexivos antes, durante y después de su implementación, tanto en el aula universitaria como en el centro escolar. Este proceso se integró en un itinerario reflexivo definido con antelación por las docentes y que buscó favorecer oportunidades de aprendizaje más profundo (Ash y Clayton, 2004; Eyler y Giles, 1999; Eyler et al., 2001, 2005; Kiely, 2005 y Radecke, 2007).

##### 4.1. Diseño del proyecto y fases de desarrollo

El proyecto de ApS ha sido llevado a cabo de acuerdo con las fases de desarrollo de proyectos propuestas por (Puig, Martín y Batlle, 2008), y que son reconocidas ampliamente en el contexto educativo español:

1. Fase de preparación, sensibilización e identificación de necesidades. Fase inicial de acercamiento a la realidad socioeducativa del centro y sus necesidades educativas.

- Cuestionario de reflexión personal, compuesto por 15 preguntas de autorreflexión basado en los ejes temáticos de Eyler y Giles (1999).
- Puesta en común en el aula, para la identificación los impactos del proyecto en las percepciones, actitudes y conocimientos relacionados con la diversidad, la inclusión social, los valores y derechos humanos, la interacción con la comunidad y el desarrollo profesional docente.
- Fichas de observación y registro durante la visita de centro de centro.
- Seminario socrático, de análisis colaborativo de la información registrada durante la visita.
- Reuniones iniciales con la comunidad educativa para identificar necesidades del centro.

**2. Fase de diseño e implantación de las estaciones de aprendizaje.** Proceso de creación de propuestas y recursos didácticos para implantación en el aula escolar, orientados a ofrecer una respuesta a la necesidad identificada.

- Creación de 38 Estaciones de Aprendizaje centradas en tres círculos de participación que se desarrollan en el centro escolar.
- Aplicación de cuestionarios pre y post actividad basados en los ejes de reflexión propuestos (Eyler y Giles, 1999).
- Realización de seminarios socráticos para fomentar la reflexión colaborativa en el aula universitaria (Ash y Clayton, 2004).
- Implantación de Estaciones de Aprendizaje en 14 aulas de educación infantil y educación primaria.

**3. Fase de evaluación del proyecto.** Enfoque multifocal de evaluación acorde con las características de los proyectos de ApS.

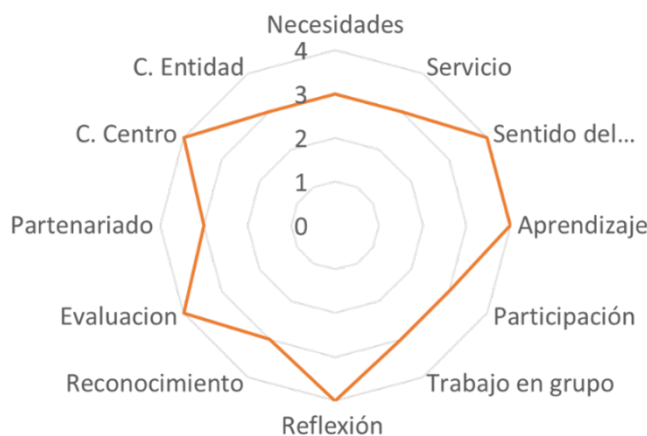
- Evaluación continua del proceso de aprendizaje del alumnado universitario a través de diarios reflexivos y rúbricas de evaluación colaborativas (Puig et al., 2013).
- Anotaciones del claustro docente del centro escolar, registradas en las fichas de observación y en las reuniones de valoración final del proyecto.
- Proceso de autoevaluación del alumnado universitario, por un lado, a través del diseño colaborativo de la rúbrica sobre la que se evaluarán los aprendizajes adquiridos en su

participación en el proyecto, y por otro lado, a través de la evaluación del proyecto una vez finalizado, analizando los dinamismos propuestos en la Rúbrica de evaluación del GREM (Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, De la Cerda y Graell, 2013), dando así respuesta al enfoque multifocal que promueven los proyectos de aprendizaje-servicio.

Tabla 1. Tabla de recogida de evaluación en base a la Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje-servicio propuesta por GREM.

Dinamismos	NIVELES			
	I	II	III	IV
Necesidades	Ignoradas	Motivadas	Identificadas	Descubiertas
Servicio	Simple	Continuado	Complejo	Creativo
Sentido del servicio	Tangencial	Necesario	Cívico	Transformador
Aprendizaje	Espontáneo	Planificado	Útil	Innovador
Participación	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liderada
Trabajo en grupo	Indeterminado	Colaborativo	Cooperativo	Expansivo
Reflexión	Difusa	Puntual	Continua	Productiva
Reconocimiento	Casual	Intencionado	Recíproco	Público
Evaluación	Informal	Intuitiva	Competencial	Conjunta
Partenariado	Unilateral	Dirigido	Pactado	Construido
C. Centro	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria
C. Entidades	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria

Imagen 1. Gráfico de araña con los resultados del proyecto “Estaciones de Aprendizaje. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje.servicio propuesta por GREM



## 5. Resultados

Un auténtico aprendizaje supone la reorganización de las propias ideas, que se enriquecen y ajustan a medida que se adquieren nuevas experiencias durante el proceso educativo. La investigación evidencia que los procesos educativos sistematizados y acompañados de reflexión favorecen este tipo de aprendizaje, otorgan significado a los contenidos abordados en el aula escolar, lo que contribuye a que el ApS sea verdadera experiencia de reciprocidad y transformación (Morín-Fraile et al, 2020; Martín, 2022).

El análisis de los datos recopilados antes, durante y después, evidencia un impacto positivo en múltiples dimensiones, que pueden organizarse en tres grandes ámbitos:

### *1. Desarrollo profesional del estudiante universitario.*

- Construcción de la identidad docente. La participación activa en el diseño e implementación de estaciones de aprendizaje ha favorecido la reflexión sobre la práctica pedagógica, permitiendo a los futuros docentes evaluar sus fortalezas y áreas de mejora. Esta toma de conciencia es esencial para el desarrollo de la identidad profesional, uno de los pilares de la formación inicial del profesorado (Eyler et al., 2001).
- Vinculación entre teoría y práctica. La experiencia ha permitido conectar los contenidos teóricos de las asignaturas universitarias con su aplicación en contextos reales, fortaleciendo la comprensión del currículo escolar y de las estrategias metodológicas inclusivas (Korthagen, 2010).
- Desarrollo de habilidades socioemocionales. Los estudiantes han potenciado competencias clave como la empatía, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la comunicación efectiva, todas ellas esenciales para la docencia y el trabajo en comunidad (Tapia, 2015).

### *2. Impacto en la calidad de la enseñanza y aprendizaje*

- Mejora de la práctica pedagógica. El diseño de estrategias contextualizadas ha mejorado la calidad de la enseñanza, favoreciendo una docencia alineada con la realidad práctica del aula escolar y promoviendo un aprendizaje más contextualizado y auténtico (Eyler y Giles, 1999).
- Innovación en la enseñanza. La metodología de Estaciones de Aprendizaje ha permitido diseñar actividades dinámicas y multisensoriales, respondiendo a la diversidad del alumnado y aplicando enfoques basados en el DUA.
- Comprensión del currículo y la legislación educativa. La vinculación del ApS con el currículo ha facilitado que los estudiantes universitarios comprendan mejor los fines y principios reguladores de la LOMLOE, así como la importancia de la programación didáctica en contextos inclusivos.

### *3. Compromiso social y vocacional con la enseñanza*

- Promoción del compromiso personal y vocacional. La experiencia ha permitido a los participantes comprender la importancia de su rol como docentes en la construcción de entornos educativos más equitativos, favoreciendo una mayor implicación con la diversidad y la inclusión educativa (Radecke, 2007).

- Transformación de la percepción sobre la enseñanza en contextos vulnerables. La intervención en el centro ha propiciado un cambio en la percepción del alumnado universitario sobre la enseñanza en centros de difícil desempeño, fortaleciendo su compromiso con la equidad educativa (Morín-Fraile et al., 2020).
- Impacto en la comunidad educativa: El proyecto no solo ha generado aprendizajes en los estudiantes universitarios, sino que ha ofrecido herramientas innovadoras y estrategias didácticas al profesorado del centro y la universidad.

Los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos de evaluación previstos coinciden con los hallazgos de estudios previos que evidencian que el ApS fortalece tanto el desarrollo profesional del alumnado como la calidad educativa en los centros donde se implementa (Eyler et al., 2001; Ash y Clayton, 2004). La combinación de práctica experiencial, reflexión sistemática y compromiso social permite transformar la enseñanza en un proceso dinámico y enriquecedor para todos los participantes.

## 6. Conclusiones

El ApS convive en las aulas universitarias con otras propuestas de innovación educativa que buscan promover el desarrollo competencial del alumnado. No obstante, y más allá de ser una herramienta o metodología con impacto académico, el ApS puede ser considerado una filosofía educativa, ya que de ella se desprende un modo de entender la acción educativa y la vinculación de la institución educativa con la comunidad y sus necesidades. Al igual que en cualquier proyecto de innovación educativa, el ApS se desarrolla a través de etapas y procesos, que favorecen la sistematización y la integración curricular, y busca convertirse en una forma institucionalizada de incorporar la educación para el compromiso social en la formación universitaria.

Las evidencias de aprendizaje registradas antes, durante y después de la implantación del proyecto (cuestionario pretest-postest, cuestionario de evaluación y satisfacción de los diferentes agentes implicados, pruebas evaluativas de conocimientos y competencias desarrollados, autoevaluación del alumnado y de las docentes, entre otros) han puesto de manifiesto que se trata de una experiencia significativa para el aprendizaje de las diferentes personas implicadas en el proyecto.

Se le ha otorgado también un lugar preferente a la reflexión en las diferentes fases de desarrollo del proyecto, lo que ha incidido positivamente en el aprendizaje, en la progresiva configuración de su identidad como futuros docentes, el fortalecimiento de la comprensión del currículo y el desarrollo del compromiso del alumnado con la transformación de la escuela. Al integrar la reflexión sistemática en estos proyectos se potencia el aprendizaje

significativo y se prepara a los futuros educadores para enfrentar los desafíos del aula de manera efectiva y comprometida.

## 7. Referencias bibliográficas

- Afzal, A. & Hussain, N. (2020). The Impact of Community Service Learning on the Social Skills of Students. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 55-70. <https://doi.org/10.22555/joeed.v7i1.2988>
- Ash, S.L., & Clayton, P.H. (2004). The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education*, 29(2), 137-154. <https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000048795.84634.4a>
- Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: the power of critical reflection for applied learning. *Journal of Applied Learning y Higher Education*, 1, 25-48. [https://doi.org/10.57186/jalhe\\_2009\\_v1a2p25-48](https://doi.org/10.57186/jalhe_2009_v1a2p25-48)
- Astin, A.W., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E.K. & Yee, J.A (2000). *How Service Learning Affects Students*. Higher Education Research Institute. <https://heri.ucla.edu/PDFs/HSLAS/HSLAS.PDF>
- Bauer, R. (1997). *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen*. Cornelissen Scriptor.
- Batchelder, T.H. & Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17, 341-355. <https://doi.org/10.1006/jado.1994.1031>
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Santillana.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service-learning: making meaning or experience. *Educational Horizons*, 77, 179-185. <https://servicelearning.duke.edu/sites/servicelearning.duke.edu/files/documents/bringle-making-meaning-of-exp.original.pdf>
- Caderno, S. E. (2006). Una aplicación de la enseñanza afectiva: las estaciones de aprendizaje. In XVI Congreso Internacional de la ASELE. *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 731-740). Centro Virtual Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0731.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0731.pdf)
- Celio, C.I., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org.10.1177/105382591103400205>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dreher, T. (2013). *Lernen an Stationen-Schritt für Schritt. Sachunterricht individuell gestalten*. Braunschweig: Westermann.

- Domingo, A. (2008). Desarrollar la competencia reflexiva en la Educación Superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 15, 35-57. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i15.1776>
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publica.
- Eyler, J., y Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles, D. y Schmiede, A. (1996). *A practitioners's Guide to Reflection in Service Learning. Student Voice and Reflection*. Vanderbilt University.
- Eyler, J., Giles, D., Stenson, C., y Gray, C. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000* (3rd ed.). Corporation for National Service.
- Furco, A. (2003). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-learning In Higher Education. A project of Campus Compact at Brown University Service-Learning*.
- Furco, A. (2022). Una mirada al futuro de la rúbrica para la autoevaluación de la institucionalización del aprendizaje-servicio. En J. Chantal y L. Arocha (Eds), *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior* (pp. 41-75). Colección Uniservitate CLAYSS.
- Folgueiras, P. & Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, 2(1), 55-76. <https://diposit.ub.edu/items/ea747b23-92f4-41eb-92e7-4e45016d6ac1>
- Gregorová, A.B, Heinzová, Z., Singh, S.S., Vamos, M., Arco-Tirado, J.L., Fernández-Martín, F.D., Gleeson, T. & Ryan, P. (2024). The Impact of Service-Learning on Secondary School Students' Social and Civic Competencies, and Engagement and Motivation in School Perspectives from Europe. *International Journal for Research on Service-Learning and Community Engagement*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.37333/001c.127553>
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service-learning*, 12(1), 5-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848477.pdf>
- Kolb, D. (1984) *Experiential learning*. Englewoods Cliffs, Prentice Hall.
- Korthagen, F.A. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.99>
- Llorente, M.R. & Escartín, D. (2015). La participación, clave de éxito en el CEIP Ramiro Soláns, *Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, 15, 44-47. <https://feae.eu/wp-content/uploads/2014/05/Forum-Arag%C3%B3n-15.pdf>
- Lorenzo Moledo M., Sáez-Gambín D., Ferraces Otero M.J. & Varela Portela C. (2021) Reflection and Quality Assessment in Service-Learning Projects. When, With Whom, and Why. *Frontiers in Education*, 5, 605099. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.605099>
- Martín, X. (2022). Herramientas para la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 61-84. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.4>
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamerica de Educación*, 42, 85-102.

<https://diposit.ub.edu/search?spc.page=1&query=Formaci%C3%B3n%20para%20la%20ciudadan%C3%ADa%20y%20educaci%C3%B3n%20superior>

Mayor Paredes, D., Solís Galán, M.G. y Granero Andújar, A. (Eds.) (2024). *La pedagogía del aprendizaje-servicio en la universidad. Hoja de ruta para el profesorado*. Octaedro.

Moely, B., Furco, A. & Reed, J. (2008). Charity and Social Change: The Impact of Individual Preferences on Service-Learning Outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 37-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831381.pdf>

Morín-Fraile, V. Escofet, A. Esparza, M. Novella, A. & Rubio, L. (2020). *Guía 1 Aprendizaje-servicio y práctica reflexiva*. ACUP.

Mpofu, E. (2007). Service-Learning Effects on the Academic Learning of Rehabilitation Services Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 46-52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831343.pdf>

Prentice, M. & Robinson, G (2010). Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. *Higher Education*, 148. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/148/>

Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Páez, M. & Puig, J. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art1.pdf>

Puig, J. M., Martín, X. & Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Fundación Zerbikas.

Puig, J.M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., De la Cerda, M., & Graell, M. (2013). *Rúbrica para la Autoevaluación y la Mejora de los proyectos de ApS*. Grup de Recerca en Educació Moral (GREM)

Radecke, M. W. (2007). Service-learning and faith formation. *Journal of College and Character*, 8(5), 1-28. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1618>

Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Graó.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic books.

Simonet, D. (2008). *Service-learning and academic success: The links to retention research*. Minnesota Campus Compact.

Tapia, M.N. (2015). *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. CELAM.

Zarzuela, A. & García, M. (2020). ¿Qué aprende el alumnado para su formación como docente en un itinerario curricular de aprendizaje-servicio? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 657-687. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662020000300657&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662020000300657&script=sci_arttext)

# Capítulo 15

## ¿Es posible una enseñanza bilingüe inclusiva? Claves para una práctica docente equitativa en contextos CLIL

Rebeca Mesas Jiménez,  
Universidad Rey Juan Carlos,  
España.

### 1. Introducción

#### 1.1. Enseñanza bilingüe: una enseñanza inclusiva

En un mundo cada vez más globalizado, donde el aprendizaje de lenguas se ha convertido en un imperativo educativo, surge una pregunta esencial: ¿puede la enseñanza bilingüe ser también una vía hacia la equidad y la inclusión?

En las últimas décadas, la implementación de programas de enseñanza bilingüe bajo el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o CLIL (Content and Language Integrated Learning) ha cobrado una relevancia creciente en diversos contextos educativos. Si bien algunos críticos señalan que el uso de una segunda lengua como vehículo de aprendizaje podría generar brechas y excluir al alumnado con menor dominio lingüístico, las investigaciones recientes muestran una tendencia opuesta, siempre que se cuente con una planificación pedagógica adecuada y con docentes formados en metodologías inclusivas (Hillyard, 2016; Pérez-Cañado, 2016, 2018).

De hecho, varios estudios empíricos corroboran que la integración de contenidos y lengua puede resultar sumamente beneficiosa para la equidad y la participación de todos los estudiantes. Por ejemplo, se ha observado que, en España, el enfoque CLIL contribuye a

mejorar la competencia en la L2 sin menoscabar la lengua materna ni el rendimiento académico global (Pérez-Cañado, 2018). Del mismo modo, Meyer et al. (2015) destacan que, al abordar los contenidos desde una perspectiva plurilingüe, el alumnado con diferentes perfiles y necesidades específicas encuentra más oportunidades para participar, reforzando así la dimensión inclusiva del proceso de aprendizaje. Esta idea se ve reforzada por los trabajos de Navés (2018), quien compara CLIL con otras metodologías (TBLT y EFL tradicional) y concluye que el aprendizaje integrado, al ser más contextualizado y colaborativo, reduce la brecha entre estudiantes con mayores y menores destrezas lingüísticas. Incluso en contextos hispanohablantes con realidades socioculturales dispares, CLIL puede resultar eficaz siempre que se adapten los materiales a diferentes estilos de aprendizaje (Hillyard, 2016).

Diversos autores, además, señalan la importancia de la formación docente y de la flexibilidad metodológica para consolidar la vertiente inclusiva de CLIL. Pérez-Cañado (2016) insiste en que el profesorado que domina estrategias de andamiaje y de adaptación curricular tiende a generar aulas más accesibles para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Asimismo, Coyle et al. (2020) subrayan la relevancia de integrar apoyos lingüísticos adicionales y materiales accesibles para incrementar la calidad y la equidad de los programas bilingües. Desde el plano del desarrollo de competencias comunicativas, Ruiz de Zarobe y Zenotz (2018) muestran que la instrucción combinada de contenido y lengua fomenta el trabajo cooperativo y el aprendizaje intercultural, factores clave para la inclusión. Finalmente, Pavón y Ellison (2018) recalcan que la colaboración interdisciplinar y la orientación comunicativa de los docentes evitan la exclusión de estudiantes con menor dominio de la lengua y promueven entornos de aprendizaje equitativos.

En conjunto, estos hallazgos evidencian que los programas de enseñanza bilingüe basados en CLIL pueden favorecer notablemente la inclusión educativa.

## 2. Objetivos generales del capítulo y su vínculo con la práctica docente.

El presente capítulo surge de una experiencia formativa en el Grado de Educación Primaria (Mención Bilingüe) de la Universidad Rey Juan Carlos, donde el alumnado fue desafiado a diseñar materiales didácticos inclusivos para contextos CLIL (Content and Language Integrated Learning). En concreto, se les encomendó desarrollar secuencias de aprendizaje con apoyo de eXelearning y estrategias de andamiaje (scaffolding), orientadas a la atención de la diversidad lingüística y cultural. Este enfoque bebe de estudios recientes que destacan la eficacia del CLIL para promover la equidad, siempre que se acompañe de formación docente específica y recursos ajustados a las necesidades del alumnado (Hillyard, 2016;

Meyer et al. 2015; Pérez-Cañado, 2016, 2018). Así, el capítulo persigue los siguientes objetivos:

1. Fundamentar el diseño inclusivo en entornos de enseñanza bilingüe: presentar las bases conceptuales y metodológicas que respalden la integración de contenidos curriculares y aprendizaje de una segunda lengua, subrayando el rol de las estrategias de diferenciación y andamiaje para favorecer la participación de todo el alumnado (Coyle et al., 2020; Pérez-Cañado, 2019).
2. Describir la implementación de eXelearning como recurso para la creación de materiales accesibles: explicar cómo la herramienta eXelearning permite elaborar secuencias de aprendizaje interactivas y flexibles, diseñadas para ajustarse a niveles diversos de competencia lingüística. De esta forma, se busca poner de manifiesto la combinación entre innovación tecnológica y sensibilidad inclusiva, en línea con las recomendaciones de estudios centrados en las competencias docentes para CLIL (Hillyard, 2016; Pavón & Ellison, 2020).
3. Fomentar la reflexión crítica y la mejora continua: brindar pautas de evaluación formativa y estrategias de autoanálisis para que el profesorado sea capaz de tomar decisiones pedagógicas basadas en la evidencia, tanto en la selección de contenidos como en la adaptación de recursos y la atención a la diversidad (Meyer et al., 2015; Pérez-Cañado, 2018).

### 3. Fundamentos de la Inclusión Educativa

El derecho a la educación, concebido como uno de los pilares fundamentales de la dignidad humana, fue consagrado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Este artículo subraya el derecho al pleno desarrollo de la personalidad, promoviendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos los grupos étnicos y religiosos. Este principio no surgió de forma aislada: tres años antes, en 1945, se fundó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con el objetivo de construir la paz mediante la cooperación internacional en materia de educación, ciencia y cultura.

En coherencia con este mandato, en 1960 se promulgó la *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*, un hito normativo que sentó las bases del concepto de inclusión educativa. En su artículo 1, se define la “discriminación” como:

"Toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por

finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza" (UNESCO, 1960, p. 119).

La Convención también recoge en su artículo 4 la noción de accesibilidad como eje del derecho educativo, al establecer la obligatoriedad de la enseñanza primaria y el acceso equitativo a los niveles secundarios y superiores. Asimismo, en el artículo 5, se reafirma que la educación debe orientarse al desarrollo pleno de la personalidad humana y a la promoción de la paz, la tolerancia y la cooperación entre los pueblos (UNESCO, 1960, p. 120).

En el contexto español, estos principios se incorporaron a la Constitución de 1978, cuyo artículo 27 reconoce el derecho de todos a una educación que fomente "el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales" (CE, art. 27). Este precepto refleja cómo la universalidad y la no discriminación constituyen condiciones esenciales para garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad.

En el plano internacional, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, supuso un punto de inflexión. El Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 establece como meta "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Naciones Unidas, 2015, p. 16). Este objetivo redefine la equidad educativa desde un enfoque práctico, al proponer acciones que permitan resultados efectivos de aprendizaje, con contenidos vinculados a los derechos humanos, la igualdad de género, la sostenibilidad y el reconocimiento de la diversidad cultural (Naciones Unidas, 2015, p. 20). Asimismo, se destaca la necesidad de crear entornos de aprendizaje inclusivos mediante la adecuación de infraestructuras y recursos.

En sintonía con esta agenda global, la legislación educativa española ha ido incorporando estos principios de forma progresiva. El Real Decreto 157/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, sitúa la inclusión educativa como eje central del sistema. A lo largo del texto, el término "inclusión" aparece reiteradamente para referirse a la atención individualizada, la prevención de dificultades de aprendizaje y la aplicación de metodologías diversificadas que garanticen la equidad. Entre sus principios pedagógicos también se destaca el compromiso con los derechos humanos y la contribución activa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Más recientemente, el informe de la UNESCO *Inclusion and Education: All Means All* (2020) amplía el concepto de inclusión más allá de las discapacidades, definiéndolo como un proceso orientado a responder a la diversidad de todos los estudiantes y eliminar las barreras que impiden su plena participación en la educación. Aunque el 68 % de los países

ya han adoptado definiciones formales de educación inclusiva, solo un 57 % integran en ellas a los colectivos marginados. El informe también aporta una distinción clave entre igualdad y equidad: mientras que la igualdad hace referencia a un estado deseable, observable (por ejemplo, igualdad de género), la equidad se centra en los procesos y medidas que hacen posible dicha igualdad. De igual modo, la inclusión se entiende como una expresión concreta de la equidad: un proceso continuo que acoge la diversidad promueve el sentido de pertenencia y reconoce el valor intrínseco de todas las personas.

Tanto el ODS 4 como los marcos legales y éticos mencionados coinciden en una idea central: la inclusión educativa debe ser universal y transversal, dirigida a niños, niñas, jóvenes y adultos, independientemente de su género, condición social, discapacidad, etnia, lengua, situación migratoria, orientación sexual, identidad de género, religión o cualquier otra característica que históricamente haya supuesto una barrera. En este sentido, el diseño de recursos pedagógicos adaptados —como los desarrollados en contextos de enseñanza bilingüe— se convierte en una herramienta estratégica para eliminar dichas barreras y avanzar hacia una educación verdaderamente equitativa.

#### 4. Sobre el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)

El enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), conocido internacionalmente como CLIL (Content and Language Integrated Learning), ha adquirido una notable proyección en los sistemas educativos contemporáneos debido a su naturaleza dual: permite al alumnado desarrollar simultáneamente competencias curriculares y lingüísticas mediante el uso de una lengua extranjera como medio de instrucción.

Desde esta perspectiva, la enseñanza bilingüe se concibe como aquella que promueve el desarrollo de una competencia bilingüe o plurilingüe a través del uso de dos o más lenguas vehiculares en una proporción significativa del currículo (Genesee & Nicoladis, 2008). En el enfoque AICLE, tanto el contenido como la lengua ocupan un lugar central: el aprendizaje disciplinar no puede dissociarse del aprendizaje lingüístico, y viceversa. La lengua extranjera, lejos de ser un fin en sí misma, adquiere una función instrumental y social, pues se emplea para acceder al conocimiento, comunicar ideas y construir significado en contextos auténticos.

Este modelo comenzó a institucionalizarse a raíz del impulso que la Comisión Europea y el Consejo de Europa dieron en los años noventa a la construcción de una ciudadanía plurilingüe y multicultural (García & Lin, 2017). Desde entonces, su expansión ha sido significativa en diversas regiones del mundo, adaptándose a múltiples realidades. Mientras en Canadá se consolidan programas de inmersión en lengua mayoritaria (como el inglés), en África proliferan los modelos de EMI (*English as a Medium of Instruction*) en entornos

donde el inglés no es lengua materna (Brock-Utne, 2007). En el contexto europeo, el término AICLE ha sido adoptado como referente para designar las experiencias de enseñanza bilingüe en entornos escolares (Coyle et al., 2010; Georgiou, 2012).

Diversas investigaciones destacan el potencial del enfoque AICLE para enriquecer el aprendizaje de lenguas mediante tareas cognitivamente exigentes y contextos comunicativos reales. Nikula (2007) y Nikula y Moore (2019) señalan que, en entornos AICLE, el uso de la L2 se convierte en vehículo para el debate crítico y la reflexión interdisciplinar. Esto favorece la llamada *multialfabetización* —un concepto que engloba las múltiples prácticas lingüísticas, culturales y cognitivas que se entrecruzan en la experiencia de aprendizaje (García, 2009)—, clave para una educación más profunda, crítica e inclusiva. En este sentido, la enseñanza bilingüe no se limita a una alternancia de códigos, sino que implica el diseño intencional de experiencias de aprendizaje que integren diferentes modos de representación y expresión. Ejemplos recientes, como los registrados en centros alemanes con alumnado refugiado, muestran cómo los docentes utilizan estrategias multilingües —como la traducción a la lengua materna— para facilitar la comprensión de contenidos complejos (Siepmann et al., 2021), lo cual refuerza el carácter inclusivo del enfoque.

Sin embargo, la implementación del modelo AICLE no está exenta de desafíos. Su éxito depende en gran medida del nivel lingüístico del profesorado y del alumnado, así como de la disponibilidad de materiales adecuados y adaptados. En algunos contextos, como señala Lo (2015), las limitaciones en la competencia en la L2 han condicionado negativamente los resultados del programa. En el caso de España, donde los programas AICLE se implementan de forma oficial desde 2004, un informe del Ministerio de Educación (2019) identificó diversas debilidades: entre ellas, el nivel insuficiente de inglés en docentes de áreas no lingüísticas, la escasez de recursos didácticos específicos y la escasa adaptación a la diversidad del alumnado.

A raíz de estas dificultades, ha cobrado fuerza el debate en torno al perfil del docente AICLE. Lejos de ser solo especialistas en su materia, estos profesionales deben adquirir también una sólida formación en didáctica de lenguas, estrategias de andamiaje lingüístico y metodologías inclusivas (Karabassova & Oralbayeva, 2023; Pérez-Cañado, 2017; Pham & Unaldi, 2022;). Pavón y Rubio (2010) insisten en que todos los docentes que imparten a través de una lengua extranjera deben asumir responsabilidad compartida en el desarrollo lingüístico de su alumnado. Esta exigencia ha dado lugar a una nueva generación de docentes que, además de dominar el contenido curricular, saben adaptar sus prácticas para integrar progresivamente la L2 en el aula, equilibrando los objetivos lingüísticos y conceptuales.

La planificación efectiva en AICLE requiere, por tanto, un cambio de paradigma en la formación inicial y permanente del profesorado. Es imprescindible dotar a los docentes de herramientas específicas que les permitan diseñar secuencias didácticas integradas, flexibles y contextualizadas, así como crear materiales adaptados a diferentes niveles de competencia lingüística (Meyer, 2013). En esta transformación educativa, el docente se convierte en pieza clave del éxito del modelo AICLE, siempre en colaboración con las administraciones educativas, que deben ofrecer el respaldo institucional y formativo necesario (Banegas, 2012).

### 5. Diseño de Actividades Multinivel

La planificación de actividades multinivel representa una estrategia pedagógica clave para favorecer la inclusión educativa en aulas cada vez más diversas, especialmente en contextos de enseñanza bilingüe. Este enfoque, fundamentado tanto en la zona de desarrollo próximo (ZDP) (Vygotsky, 1978) como en la taxonomía de Bloom revisada (Anderson & Krathwohl, 2001), permite ajustar el nivel de complejidad de las tareas a las capacidades, ritmos e intereses de cada estudiante. Así, se promueve un aprendizaje significativo donde nadie queda rezagado ni subestimado en su potencial de progreso.

En el ámbito de la formación inicial y permanente del profesorado, se ha constatado la efectividad de la instrucción diferenciada para asegurar la participación de un alumnado heterogéneo. Según Ruys et al. (2017), diseñar actividades a distintos niveles de dificultad e involucrar dinámicas colaborativas mejora el rendimiento y la motivación de estudiantes con necesidades muy diversas. Este principio se refuerza en los entornos bilingües, donde la barrera lingüística puede llegar a influir en la percepción del propio estudiante sobre su capacidad de aprendizaje (Silva & Meskill, 2020). La propuesta de andamiaje lingüístico y cognitivo —que considera progresivamente el nivel de complejidad (Bloom) y la ZDP de cada alumno— resulta crucial para la inclusión real en dichas aulas.

Asimismo, la evidencia empírica refleja el impacto positivo del escalonamiento de objetivos cognitivos propuestos por la taxonomía de Bloom en el logro académico. Adams (2015) comprobó que, al secuenciar tareas desde la comprensión y la aplicación hasta la evaluación y creación, se estimula un aprendizaje profundo y se facilitan estrategias de pensamiento crítico. Este proceso se intensifica en aulas bilingües cuando, además de diseñar actividades con distintos grados de complejidad, se aplican recursos que contemplan la dimensión lingüística (Lopes-Machado & Delgado, 2021). Por ejemplo, proponer un mismo contenido a través de distintas opciones de lectura (más o menos extensas) o con apoyos visuales y auditivos contribuye a que el alumnado progrese desde niveles básicos de comprensión hasta la producción e integración creativa de la segunda lengua. Por su parte, la formación docente emerge como un factor determinante para la eficacia de este modelo. Punt y

Beusaert (2022) señalan que la capacidad del profesorado para diagnosticar las necesidades del alumnado y diseñar actividades multinivel —acorde con la ZDP y la taxonomía de Bloom— se correlaciona de forma directa con el éxito de las intervenciones inclusivas. De igual modo, las aportaciones de Anderson y Krathwohl (2001) brindan una guía práctica para estructurar objetivos de aprendizaje de forma escalonada, permitiendo a los docentes combinar la perspectiva cognitiva con la lingüística para cada nivel de dominio.

En definitiva, el diseño de actividades multinivel constituye un puente efectivo entre la teoría y la práctica de la educación inclusiva en entornos bilingües. Al alinear la exigencia cognitiva con los diferentes niveles de competencia idiomática, y reforzar el proceso mediante estrategias de andamiaje individualizado, se logra impulsar el potencial de cada estudiante en su propia zona de desarrollo próximo. De esta manera, se promueve una experiencia educativa más justa, equitativa y enriquecedora para todos.

## 6. Propuesta Didáctica Multinivel con eXelearning

eXeLearning es una herramienta de autor de software libre que permite crear y publicar contenidos educativos digitales de forma sencilla y versátil (Martín & Pérez, 2020). Entre sus principales ventajas destaca la posibilidad de diseñar actividades interactivas, integrar recursos multimedia y estructurar los contenidos de manera modular. Su interfaz intuitiva facilita tanto la organización de la información como la adaptación de los materiales a distintos niveles de competencia, lo que la convierte en una plataforma idónea para desarrollar propuestas didácticas multinivel orientadas a la inclusión.

En el marco de esta propuesta formativa, los estudiantes de magisterio reciben una introducción teórico-práctica sobre el diseño de actividades multinivel y técnicas de andamiaje, basada en los principios de la zona de desarrollo próximo (Vyotsky, 1978) y la taxonomía de Bloom revisada (Anderson & Krathwohl, 2001). A partir de esta base, se les asigna un contenido curricular específico, correspondiente al área de Ciencias Naturales, y un nivel educativo determinado. El reto consiste en crear, mediante eXeLearning, una situación de aprendizaje en la que los contenidos científicos se trabajen a través del inglés, integrando estrategias de andamiaje lingüístico y cognitivo, así como actividades ajustadas a distintos niveles de desempeño.

Esta experiencia permite al futuro profesorado experimentar de forma activa cómo diseñar recursos educativos accesibles y adaptativos, en sintonía con los principios del enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Al mismo tiempo, promueve la reflexión sobre la necesidad de responder a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva, utilizando herramientas tecnológicas que potencian la diferenciación pedagógica.

Con el fin de garantizar la coherencia curricular, los estudiantes trabajan a partir de una plantilla estructurada que incluye los elementos esenciales de la programación didáctica: competencias específicas, criterios de evaluación, metodologías activas, estrategias inclusivas, referencias a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), competencias clave, contenidos curriculares y contextualización de la secuencia. Esta sistematización permite planificar propuestas completas, rigurosas y alineadas con el marco normativo vigente. Además, el trabajo se organiza en equipos cooperativos, favoreciendo un clima de colaboración y aprendizaje entre iguales (Johnson, Johnson & Holubec, 2013).

Figura 1: Elementos curriculares para el diseño de un proyecto multinivel

TITLE:		
SUBJECT:		
CYCLE:		
-----		
SPECIFIC COMPETENCES		ASSESSMENT
		CRITERIA
-----		
METHODOLOGY (PBL,		INCLUSIVE
GAMIFICATION, etc.)		TEACHING
		STRATEGIES
-----		
SDGs	KC (KEY COMP.)	CONTENTS
-----		
CONTEXT OF THE LS		
(LEARNING SITUATION)		
-----		

Nota: Este cuadro permite visualizar de forma compacta los elementos esenciales de un proyecto de actividades multinivel, incluyendo competencias específicas, criterios de evaluación, metodologías, estrategias inclusivas, referencias a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (SDGs), competencias clave (KC), contenidos y el contexto de la situación de aprendizaje. Elaboración propia.

Figuras 2 y 3: ejemplos de andamiaje lingüístico en contextos AICLE elaborados con eXeLearning.

<b>Actividad</b>	<b>Descripción didáctica</b>
Scaffolding for the Cards	Producción guiada sobre el origen de los alimentos. Uso de la estructura 'Food + come from + origin' para practicar gramática y contenido.
Scaffolding for the Debate	Interacción oral guiada con estructuras como 'We need to / We can / We have to' para debatir sobre sostenibilidad.
Scaffolding for the Traditional Plate	Descripción de platos tradicionales: origen, motivos de elección, beneficios y emociones asociadas.
Scaffolding for Writing	Redacción estructurada sobre acciones sostenibles: descripción, justificación y propuesta de nuevas ideas.

Scaffolding for the Cards  
 Producción guiada sobre el origen de los alimentos. Uso de la estructura 'Food + come from + origin' para practicar gramática y contenido.

The slide features a chalkboard background with the title 'SCAFFOLDING FOR THE CARDS' in large white letters. Below the title, the structure 'Food + come from + origin' is written in colorful text. An example sentence 'Apples come from trees' is shown at the bottom. On the left, a sidebar shows a navigation menu with categories like 'Healthy Choices, Healthy Planet', 'Become nutritionists', and '1. The Path to a Healthy Plate'.

Scaffolding for the Debate  
 Interacción oral guiada con estructuras como 'We need to / We can / We have to' para debatir sobre sostenibilidad.

The slide has a chalkboard background with the title 'SCAFFOLDING FOR THE DEBATE' in bold blue letters. It lists three structures: '• We need to ...', '• We can...', and '• We have to...'. An example sentence is provided: '"We need to protect animals and plants."', '"We can eat healthier."', and '"We have to help each other."' An illustration of three people sitting around a table is on the left. A sidebar on the left shows a navigation menu.

Scaffolding for the Traditional Plate  
 Descripción de platos tradicionales: origen, motivos de elección, beneficios y emociones asociadas.

The slide has a light yellow background with the title 'SCAFFOLDING FOR THE TRADITIONAL PLATE' in large, stylized letters. It includes several prompts: 'What it is: "This is [name of the dish]. It is a traditional food from [country/region]."', 'Why you chose it: "I chose this dish because..."', 'Why you think it is healthy: "I think this dish is healthy because it has..."', and 'How it makes you feel: "This dish makes me feel [emotion], because..."'. An illustration of a plate of food is at the bottom left. A sidebar on the left shows a navigation menu.

Scaffolding for Writing  
 Redacción estructurada sobre acciones sostenibles: descripción, justificación y propuesta de nuevas ideas.

The slide has a blue background with the title 'Scaffolding for writing' in large blue letters. It is divided into three sections: 'Describe the action:' with prompts like 'We can \_\_\_\_\_ to help the environment.' and 'This action is about \_\_\_\_\_.'; 'Explain why the action is good:' with prompts like 'This is good because it helps reduce \_\_\_\_\_.' and 'It's good for the environment because it reduces \_\_\_\_\_.'; and 'Suggest another idea:' with prompts like 'Another good idea is \_\_\_\_\_.' and 'We could also try \_\_\_\_\_ to make a difference.' A sidebar on the left shows a navigation menu.

## 7. Conclusiones

Los objetivos propuestos en este capítulo han guiado una reflexión crítica y aplicada sobre el potencial inclusivo de la enseñanza bilingüe en contextos AICLE. En primer lugar, se han fundamentado las bases teóricas y normativas que respaldan un enfoque CLIL orientado a la equidad, demostrando que la diferenciación didáctica y el andamiaje lingüístico son herramientas clave para garantizar la participación de todo el alumnado. En segundo lugar, se ha descrito el uso de eXeLearning como recurso accesible y flexible que permite crear materiales adaptativos ajustados a diversos niveles de competencia. Asimismo, se han presentado evidencias prácticas derivadas de la formación inicial del profesorado, donde los futuros docentes diseñaron actividades multinivel con una clara orientación inclusiva. Finalmente, se ha promovido la importancia de la autorreflexión pedagógica y del análisis crítico como medios para tomar decisiones educativas basadas en la evidencia. Todo ello contribuye a visibilizar que una enseñanza bilingüe inclusiva no solo es posible, sino deseable, siempre que se articule desde una perspectiva pedagógica sensible, colaborativa y transformadora.

## 8. Bibliografía

- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 103(3), 152–153. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Banegas, D. L. (2012). Integrating content and language in English language teaching in secondary education: Models, benefits, and challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(1), 111–136. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135526.pdf>
- Brock-Utne, B. (2007). Language of instruction and student performance: New insights from research in Tanzania and South Africa. *International Review of Education*, 53(5–6), 509–530. <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9065-9>
- Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Coyle, D., Meyer, O., & Halbach, A. (2020). *A pluriliteracies approach to teaching for learning: Putting a pluriliteracies approach into practice*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 117–130). Springer.
- Georgiou, S. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal*, 66(4), 495–504. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs047>
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2008). Bilingual first language acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of language development* (pp. 324–342). Blackwell.

- Hillyard, S. (2016). Differentiation and inclusion in CLIL: A practical guide. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 293–313.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom: The Jigsaw method*. Interaction Book Company.
- Karabassova, L., & Oralbayeva, B. (2023). CLIL teachers' pedagogical beliefs and practices: A study of Kazakhstan's secondary schools. *Language Teaching Research*, 27(2), 263–285.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Newbury House.
- Lo, Y. Y. (2015). How much is too little? The challenge of teaching content subjects through English. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 41–49.
- Lopes-Machado, L., & Delgado, P. (2021). Inclusive CLIL materials for multilingual learners: A design-based study. *Language and Intercultural Communication*, 21(6), 695–712.
- Martín, L., & Pérez, M. (2020). Diseño y evaluación de recursos digitales con eXeLearning: una experiencia en formación inicial del profesorado. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 11(2), 209–221.
- Meyer, O. (2013). Introducing a new pedagogical model for CLIL. In D. Marsh & O. Meyer (Eds.), *Quality interfaces: Examining evidence & exploring solutions in CLIL* (pp. 11–19). Eichstätt Academic Press.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000924>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Navés, T. (2018). TBLT, CLIL, and EFL: In search of effective teaching practices. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 24(2), 79–97.
- Nikula, T. (2007). Speaking English in Finnish content-based classrooms. *World Englishes*, 26(2), 206–223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2007.00502.x>
- Nikula, T., & Moore, P. (2019). Exploring interaction in CLIL. In S. Ballinger & P. Méndez (Eds.), *Content-based language teaching: Theory and practice* (pp. 209–227). Cambridge University Press.
- Pavón Vázquez, V., & Ellison, M. (2018). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65–78. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3967>
- Pavón, V., & Rubio, F. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45–58. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/31943>
- Pérez Cañado, M. L. (2017). CLIL teacher education: Where do we stand and where do we need to go?. In Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Bilingual Education: educational trends and key competences*. (pp. 129-144). Secretaría General Técnica.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta Linguarum*, 29, 51-70. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54022>

- Pérez Cañado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778>
- Pham, T. T. H., & Unaldi, A. (2022). The role of teacher education in implementing CLIL: A comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 154–171.
- Punt, M., & Beusaert, S. (2022). Differentiated instruction in teacher education: The role of teacher educators' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103809.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, *por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, número 52, de 2 de marzo de 2022.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Zenotz, V. (2018). Reading in a second or foreign language: A new perspective from the cognitive view. *International Journal of English Studies*, 18(2), 125–143.
- Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2017). Examining beginning teachers' learning related to differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 64, 117–130.
- Siepmann, C., Hauenschild, D., & Rehder, D. (2021). CLIL for newly arrived students: Supporting refugee education in Germany. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(7), 1029–1041.
- Silva, K., & Meskill, C. (2020). Language scaffolding in bilingual content classrooms: A sociocultural approach. *Journal of Language, Identity & Education*, 19(1), 58–72.
- UNESCO. (1960). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/right-education/convention-against-discrimination>
- UNESCO. (2020). Inclusion and education: All means all. UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2020-inclusion-and-education-all-means-all>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

# Capítulo 16

## Aprendizaje de los menores a través de las redes sociales fuera de la escuela y su relación con la familia

Lucía Montañés Lacal,  
Universidad de Zaragoza,  
España.

Ana Cebollero Salinas,  
Universidad de Zaragoza,  
España.

### 1. Introducción

El campo de investigación relativo a la educación informal es fundamental para comprender la realidad educativa actual, dado que vivimos en un mundo globalizado en el que el aprendizaje no únicamente se adquiere a través de la educación reglada. Rodríguez (2018) aludía a cómo la identidad personal se construye a partir de experiencias informales y cómo esto es fundamental dentro del proceso de aprendizaje, aún más, dado el uso generalizado de tecnología desde edades tempranas. Existen muchos agentes como la familia y los medios tecnológicos que influyen en la formación de identidades, creencias y percepciones de los alumnos a la hora de aprender. Especialmente las redes sociales, dónde los jóvenes son influenciados por diferentes agentes o trends del momento.

La educación informal es aquella que se realiza mediante prácticas del día a día, siendo un aprendizaje natural, casual y sin planificación. Diversos aprendizajes englobados dentro de la educación informal serían el aprendizaje de la lengua materna, el aprendizaje en el contexto familiar o a través de las redes sociales (Yilmaz, 2018). Precisamente en este concepto se enmarca la presente investigación, en cómo diferentes agentes como la familia

y los medios tecnológicos, concretamente las redes sociales, influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de diversas áreas de conocimiento, entre ellas la enseñanza matemática. Para abordar esta cuestión, primeramente, es necesario llevar a cabo una conceptualización del término educación informal y analizar cómo influye cada agente de forma específica en el aprendizaje, en primer lugar, las redes sociales y en segundo lugar la familia pudiendo conjugar la influencia de las familias y de las redes sociales en el aprendizaje.

## 2. Desarrollo

### 2.1. Influencia de las redes sociales en el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico

La realidad actual a partir de la digitalización es que cada vez más el aprendizaje de los estudiantes se da fuera de la escuela, tanto con las familias con quienes los alumnos comparten gran parte de su vida, como a través de medios tecnológicos, plataformas educativas y redes sociales (García-Aretio, 2019). En la era de la información actual, Internet está influyendo profundamente en el rendimiento académico de los niños y adolescentes siendo lo más empleado por ellos tanto los motores de búsqueda para fines académicos (98%), como redes sociales para mensajería instantánea (96%) para fines de interacción social (García-Martin y Cantón-Mayo, 2019). Ello refleja la necesidad de investigación acerca del papel de las redes sociales en el proceso de aprendizaje, especialmente debido a su fuerte presencia entre los jóvenes.

Desde el punto de vista educativo, en primer lugar, es imprescindible analizar la presencia y efectividad de redes sociales educativas, como Edmodo, en el contexto de la educación superior (Martínez-Sala y Alemany-Martínez, 2024), evidenciando la mejora de la competencia digital, aprendizaje de los contenidos y alfabetización digital gracias al uso realizado. Dichas mejoras también son observadas mediante el uso de otras plataformas educativas como Moodle, que, además, permiten el aprendizaje continuado aplicando metodologías innovadoras en el aula como el flipped classroom (Molina-Torres, 2024). En lo referente a la Educación Matemática de forma concreta, Wilson et al. (2023) estudiaron variables como los cambios en las actitudes y la identidad matemática de los estudiantes se vieron positivamente afectados por la participación en programas de mentoría por pares a través de redes sociales. Los resultados permitieron evidenciar que se favoreció la creación de una comunidad virtual, promoviendo el desarrollo de una identidad matemática positiva y reforzando conceptos en los que presentaban dificultades, favoreciendo, tanto la motivación hacia la materia, como su autoestima matemática.

Por otro lado, es necesario analizar a través de diversos estudios el papel de las redes sociales generalistas como Youtube e Instagram, dos de las redes sociales más influyentes del momento entre niños y adolescentes con un 82,9% y un 73,5% respectivamente (Megías, 2024). Por un lado, Youtube, permite a los docentes descubrir contenido de calidad y nuevas estrategias de enseñanza innovadoras y eficaces para su aplicación en el aula, lo cual mejora el proceso de aprendizaje del alumnado (Cordero-Arroyo et al., 2021). Por otro lado, Instagram permite la creación de espacios educativos donde la comunidad pueda acceder libremente a todos los recursos pedagógicos compartidos (Costa et al., 2022). Además, ambas aportan contenidos transferibles a la educación de los discentes, pudiendo ser utilizados en el aula bajo el paradigma del enfoque metodológico del flipped classroom (Secilla, 2020) ejerciendo una influencia positiva en aspectos psicológicos, culturales y sociales (Blasco, 2021).

## 2.2. Influencia de las redes sociales en la construcción de identidad de niños y adolescentes

No obstante, en el estudio de Blasco (2021) surgen ciertos aspectos que se han de tener en cuenta, como es el hecho de la influencia de las redes sociales en el abuso en el uso de tiempo (Cebollero-Salinas et al., 2021) y en la construcción de la identidad de los jóvenes. Respecto a este último se remarca la necesidad del pensamiento crítico en su uso, debido a que hoy en día los influencers se convierten en agentes de manipulación de los jóvenes, quienes quieren parecerse a sus ídolos construyendo en base a ello sus identidades. Es por ello que el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental, para poder discriminar entre lo fidedigno y lo inadecuado, tanto para su desarrollo personal como para su aprendizaje (Blasco, 2021).

En primer lugar, es necesario comprender cómo las redes sociales afectan a la construcción de la identidad de niños y adolescentes. Para ello, es necesario explorar la realidad de los niños y su interacción con Youtube en un estudio llevado a cabo por Aznar et al. (2019) en que se analizan canales que son gestionados por menores. Los resultados aportan evidencias de que independientemente de la edad y del género las redes sociales como Youtube influyen en la construcción de la identidad de los menores y su ámbito emocional, resultado compartido en la investigación de Del Prete y Redon Pantoja (2020). Sin embargo, fueron Pérez-Torres et al. (2018) quienes profundizaron en estos aspectos basándose en la teoría de la identidad de Erikson aportando resultados que iluminan sobre el tema, determinando que los youtubers son definitivamente referentes sociales clave para los jóvenes. Estos ejercen influencia sobre su autoconcepto y autoestima mediante la creación de vínculos emocionales entre seguidores y youtubers quienes los admiran y emplean sus videos para poder explorar su propia identidad, especialmente los relativos al tema vocaciones.

Esta idea es probada también en el estudio llevado a cabo por Casas y Sánchez (2022), en dentro del contexto educación de primaria y secundaria, obteniendo conclusiones similares, aunque aporta el matiz de cómo la influencia de los youtubers en la construcción de su identidad no afectaba a todos por igual. La variable del género marcaba la diferencia, en el caso de los chicos su prioridad era la identificación con la figura del youtuber y en el caso de las chicas la socialización. Finalmente, se pone de nuevo en relevancia la necesidad de desarrollo del pensamiento crítico a través de una educación mediática, involucrando a familias y docentes. Esto es debido a que no solo la influencia de los youtubers es ejercida en lo referente a la identidad, sino a las emociones, creencias y estado de ánimo, afectando todo ello directamente al aprendizaje.

Finalmente, es necesario comprender la relación entre identidad y aprendizaje tanto en alumnado de Educación Primaria como Secundaria. Para ello, se deben analizar diversos estudios centrados en el estudio de estas variables, como es el caso del estudio desarrollado por Quiroga et al. (2021) quienes determinan la bidireccionalidad del aprendizaje y la construcción de la identidad en niños y adolescentes en función de la edad y cómo efectivamente esto incidía en su proceso de aprendizaje. Otro estudio presentado por Bernal Guerrero y König Bustamante (2017) analiza cómo las percepciones de la educación de los adolescentes se relacionan con su construcción de la identidad. Los resultados determinan de forma marcada el papel de la familia en el proceso de construcción de la identidad influyendo esto en el proceso de aprendizaje, por lo que queda bajo evidencia cómo el papel de influencia de la familia se convierte en otro de los aspectos susceptibles y sustanciales de análisis teórico profundo.

### 2.3. Influencia de la familia en el rendimiento académico

La influencia de la familia es otro de los factores esenciales que condiciona el proceso de aprendizaje del alumnado (Fatimaningrum, 2021) puesto que existe una correlación entre el apoyo familiar y el rendimiento académico de los niños, así como el beneficio de las altas expectativas. Los factores contextuales como la familia ejercen un papel crucial, a través de los estilos de crianza y el apoyo que proporcionan a sus hijos e hijas y de nuevo se expone la importancia del apoyo de la familia para favorecer un aprendizaje estable y significativo, así como la construcción de un autoconcepto y autoestima que incidirán en el proceso de construcción de la identidad. En definitiva, la familia influye mediante el apoyo permitiendo la adquisición de valores, actitudes y habilidades que son determinantes para su identidad, así como una autopercepción y autoestima que les hará más o menos vulnerables (Costa et al., 2024). Adoptando la perspectiva de la asignatura de Matemáticas Gweshe y Brodie (2023) analizan variables de la construcción de una identidad matemática (personal y social)

y la percepción de apoyo o presión recibida de la familia en el entorno de secundaria. Entre los resultados obtenidos se encuentran el fuerte papel de influencia de la familia y como interés activo de los padres favorece al desempeño y una visión positiva de la materia (apoyo emocional). Por otro lado, la ausencia de una presión excesiva y altas expectativas favorecen a la motivación y rendimiento de los estudiantes (Estrada y Díez, 2011) y para el desarrollo de una identidad matemática positiva. Sin embargo, una presión significativa acompañada de una falta de apoyo familiar conlleva el desarrollo de emociones de ansiedad en los jóvenes. Sin duda la ansiedad moderada y controlada es favorable, pero si es excesiva es negativa para el aprendizaje (DiStefano et al., 2023), siendo además el apoyo, expectativas e interacciones positivas la clave para la reducción de la ansiedad matemática. Ahondando en las creencias y expectativas positivas de los familiares estas variables se relacionan con la motivación y el rendimiento de los estudiantes, destacando la necesidad de involucrar a las familias en el proceso educativo para mejorar la educación matemática (Estrada y Díez, 2011). Sin embargo, las creencias de los familiares acerca del fracaso como una falta de capacidad de los niños tienen una influencia negativa en el aprendizaje de los pequeños debido a su respuesta negativa ante el fracaso, que conllevaba que los niños y niñas se rindieran ante tareas que consideraban como un desafío. A través del análisis de ambos artículos se pone de manifiesto el peso de la influencia parental en el rendimiento académico y por ende en el aprendizaje, que influía asimismo en la ansiedad matemática de los niños y especialmente de las niñas mostrando una diferencia relativa al sexo (Su y He, 2024). Por otro lado, Bellon et al. (2022) analizaron la ansiedad de los padres y el rendimiento académico de los niños de primaria, determinando que esta ansiedad matemática excesiva afecta a cómo los padres interactúan en casa ya que evitan participar en actividades matemáticas con sus niños transmitiendo actitudes negativas hacia la materia. Este caso puede ser extrapolable a cualquier otra materia y por ello se propone abordar la ansiedad parental a través de programa de intervención en lo relativo a la dimensión emocional para poder favorecer una mejora en el rendimiento y aprendizaje de los menores.

Llegados a este punto y, dado que la literatura plantea que las redes sociales son agentes claros que ejercen influencia tanto positiva como negativa en el rendimiento académico en el aprendizaje y que la familia juega un papel fundamental en el rendimiento académico a través de sus expectativas. De ahí que podemos preguntarnos, ¿cómo conjugar la influencia de las familias y de las redes sociales de forma que redunde en mayor aprendizaje?

### 3. Discusión

De cara a abordar esta pregunta, se ha de considerar si los aspectos de las redes sociales que no juegan a favor del aprendizaje pueden ser abordados por la familia y de qué forma. Por un lado, sabemos que el acceso diario de los niños y niñas a internet es alto. El acceso de redes sociales la actividad principal de entretenimiento afectando al rendimiento (Smahel et al., 2020), por lo que la primera forma en la que la familia podría ser ejerciendo un papel de apoyo y de mediación para el uso equilibrado de las redes sociales que tiene ha de ser bajo la supervisión de la familia. La mediación parental digital podría evidenciarse como papel clave en la pregunta que nos hacemos ya que desde la literatura se indica que esta mediación protege del abuso de internet y otras conductas adaptativas siendo la supervisión parental uno de los factores determinantes para el uso adecuado de Internet (Cebollero-Salinas et al., 2021). Sin embargo, lo expuesto en el estudio de Andrade et al. (2022) con respecto al papel de la familia en el uso de las redes sociales, únicamente el 29,1% de los padres ponen normas en el uso de las TRIC, el 24% limitan el tiempo de uso, pero únicamente son el 13,2% quienes controlan los contenidos a los que acceden los menores. Por ello, se buscó la profundización en lo referido a la mediación parental, encontrando dos conceptos clave de mediación (Cebollero-Salinas et al., 2021): activa y restrictiva. No obstante, para llevar a cabo una mediación digital efectiva es necesario la aplicación de estrategias clave como establecer normas además de un enfoque educativo de la supervisión, (Elboj-Saso et al., 2023), siendo por tanto más beneficioso el enfoque activo de la mediación parental expuesto por Cebollero-Salinas et al. (2021), debido a su enfoque más centrado en el razonamiento y la comprensión que la simple imposición. Esto también es afirmado por Zhang et al. (2024) que lo relaciona con el estilo parental, determinando que la mediación activa debe ir acompañado de un estilo de crianza basado en la autonomía en la que se permite la libertad de elección, fomentando las habilidades de resolución de problemas con autonomía. Así se evita el control excesivo y se desarrolla la motivación intrínseca, factor clave para el rendimiento académico, siendo los niños capaces de autorregularse para el cumplimiento de las tareas escolares y reduciendo los niveles de estrés debido a una mayor autoestima y desarrollando su autonomía y pensamiento crítico necesarios para la toma adecuada de decisiones. Fruto de estas investigaciones se puede determinar que, el hecho de que los padres ejerzan un papel de apoyo y de mediación en el aprendizaje y en uso responsable de las redes sociales, es vital para la construcción de una identidad son factores positivos. Esto posibilita la deconstrucción de creencias negativas acerca del aprendizaje y de áreas de conocimiento como las Matemáticas, así como la capacidad de pensamiento crítico que evitará que los niños y niñas se dejen llevar por modos y pensamientos ajenos.

Por otro lado, las redes sociales también influyen en su construcción de la identidad influyendo negativamente en el rendimiento ya que, de acuerdo con diversas investigaciones, los menores construyen su identidad tanto personal como digital en base a ciertos influencers y youtubers, queriendo parecerse a ellos en todos los sentidos (Blasco, 2021). Esto podría llegar a afectar notablemente su rendimiento académico y aprendizaje, debido a que como ya se ha evidenciado en estudios anteriores, el papel de la familia es vital en el proceso de construcción de la identidad ejerciendo una influencia clave en el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico (Bernal Guerrero y König Bustamante, 2017), Por ello, para que ambos factores (redes sociales y familia) jueguen a favor, es necesario fomentar la construcción de una identidad positiva en presencial y en virtual, pero, para ello se requiere tener en cuenta el proceso de formación de creencias del alumnado, así como asegurar una ansiedad controlada por parte de los padres y los niños.

Sin duda la ansiedad moderada y controlada es favorable, pero si es excesiva es negativa para el aprendizaje, por ello es el apoyo, expectativas e interacciones positivas lo esencial para su reducción (DiStefano et al., 2023). Todo acaba remitiendo a la necesidad de trabajar las creencias y fomentar una ansiedad controlada a través de unas expectativas positivas de los padres, ya que de ello acaban emergiendo diversos estilos parentales determinantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograr que la influencia de la familia y de las redes sociales jueguen a favor para el aprendizaje de los niños y niñas se debe recapitular los resultados obtenidos en todas y cada una de las investigaciones aportadas. Sin duda alguna es evidente que el correcto manejo de los medios tecnológicos y redes sociales es lo que determina su utilidad y beneficio para el proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria y Secundaria siendo una variable clara el apoyo parental (Alam y Dubé, 2023) teniendo un claro impacto en diversas habilidades matemáticas como son la numeración, las operaciones, el reconocimiento de patrones y la resolución de problemas, lo cual es beneficioso para el aprendizaje general de los estudiantes, pero en concreto el aprendizaje Matemático.

#### 4. Conclusiones

Se ha evidenciado a partir de la revisión y el análisis de diversas investigaciones cómo el papel de la familia y de las redes sociales suponen una clara influencia en el proceso de aprendizaje. Es por ello que se debe tener en cuenta la influencia tanto positiva como negativa que la familia puede ejercer sobre los menores, mediante la presencia o ausencia de apoyo parental, ansiedad controlada o mediación familiar, tanto en su aprendizaje como en el uso de las redes sociales. Esto es expuesto en base a las conclusiones obtenidas a partir de diversas investigaciones como las realizadas por Alam y Dubé (2023), Andrade et al.

(2022), Blasco (2021), Bernal Guerrero y König Bustamante (2017), Cebollero-Salinas et al. (2021), Elboj-Saso et al. (2023) Smahel et al. (2020) y Zhang et al. (2024).

También entender el impacto esencial de las redes sociales en el aprendizaje y en la formación de identidad y como youtubers e instagramers no educativos pueden condicionar la visión de uno mismo y las creencias acerca de la escuela, siendo por ello esencial el desarrollo del pensamiento crítico y la competencia digital para poder discriminar entre los mensajes positivos o de odio que aportan diversos influencers. Sin embargo, hay que diferenciar la influencia que ejercen estos de los edutubers o edugramers, quienes aportan contenido educativo en estas mismas redes sociales, cuya influencia por lo contrario es positiva, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Por ello, es necesario remitirse en la influencia conjunta de ambos factores (familia y redes sociales) entendiendo que una adecuada mediación e implicación familiar en el uso adecuado de las redes sociales es lo que permitirá a los jóvenes convivir con las redes sociales y la tecnología de una forma segura para sí mismos. La mediación parental digital podría evidenciarse como papel clave en la pregunta que nos hacemos ya que desde la literatura se indica que esta mediación juega un protector del abuso de internet y otras conductas adaptativas. La falta de supervisión familiar digital presente en nuestra sociedad es lo que hace que los niños crezcan con la ausencia de un pensamiento propio y crítico que les haga preguntarse si lo que ven por redes sociales es real y adecuado o si por el contrario no deberían tomarlo como referencia.

Sin duda, hay un largo camino por recorrer en lo expuesto, especialmente en la comprensión de la importancia de la construcción positiva de la identidad personal y digital, así como el equilibrio académico y emocional, entendiendo que el apoyo y la confianza familiar es la base del éxito en el aprendizaje y en el desarrollo vital. La solución aportada por los numerosos estudios revisados y analizados es la adecuada formación de los padres, no solo en el correcto manejo de los recursos tecnológicos disponibles, sino en cómo llevar de forma efectiva una educación y mediación digital. Ello es esencial para potenciar los beneficios del uso de las redes sociales y para el desarrollo de la autorregulación, que servirá no solo para evitar los posibles riesgos digitales, sino para educar de forma libre aludiendo al desarrollo de la responsabilidad académica.

## 5. Referencias bibliográficas

Alam, S. S., & Dubé, A. K. (2023). A Digital Home Numeracy Practice (DHNP) model to understand the digital factors affecting elementary and middle school children's mathematics practice. *Mathematical Teaching and Learning: Perspectives on Mathematical Minds in the Elementary and Middle School Years* (pp. 109-131). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-31848-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-031-31848-1_7)

- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A., & Suárez, F. (2022). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. UNICEF España. [https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Informe\\_estatal\\_impacto-tecnologia-adolescencia.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Informe_estatal_impacto-tecnologia-adolescencia.pdf)
- Aznar Díaz, I., Trujillo Torres, J. M., Romero-Rodríguez, J.-M., & Campos Soto, M. N. (2019). Generación Niños YouTubers: Análisis de los canales YouTube de los nuevos fenómenos infantiles. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 56, 67-78. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.06>
- Bellon, E., van Bergen, E., & Dowker, A. D. (2022). Is parental mathematics anxiety associated with young children's arithmetical performance? *Education Sciences*, 12(11), 812. <https://doi.org/10.3390/educsci12110812>
- Bernal Guerrero, A., & König Bustamante, K. L. (2017). Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal | Adolescents' perceptions of education according to personal identity. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 181-198. <https://doi.org/10.22550/REP75-2->
- Blasco Fontecilla, H. (2021). El impacto de las redes sociales en las personas y en la sociedad: Redes sociales, redil social, ¿o telaraña? *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 49, 7. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2021.49.007>
- Casas, J. A., Jiménez, D., & Sánchez, S. (2022). Estudio exploratorio sobre la influencia de los youtubers en los adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e06. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e06.4088>
- Cebollero-Salinas, A., Cano Escoriaza, J., & Orejudo Hernández, S. (2021). Abuso de Internet y adolescentes: Gratificaciones, supervisión familiar y uso responsable. *Digital Education Review*, 39, 42–59. <https://www.digitaleducationreview.com>
- Cordero-Arroyo, G., Murillo Peralta, S., & Valenzuela, I. (2023). Estudio de caso de los canales de edutubers mexicanos especializados en contenidos para profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 25–37.
- Costa, A., Moreira, D., Casanova, J., Azevedo, Â., Gonçalves, A., Oliveira, Í., Azevedo, R., & Dias, P. C. (2024). Determinants of academic achievement from the middle to secondary school education: A systematic review. *Social Psychology of Education*, 27(6), 3533–3572. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09941-z>
- Costa Román, Ó., Forteza Martínez, A., Matarín Rodríguez-Peral, E., & Alonso López, N. (2022). Influencers educativos españoles en la red social Instagram. En P. González Aldea, E. Herrero Curiel, J., Gil Quintana & D. Recio Moreno (Coords.), *Alfabetización mediática y factor relacional* (pp. 106-121). Fragua.
- Del Prete, A., & Redon Pantoja, S. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1–11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-183>
- DiStefano, M., Retanal, F., Bureau, J-F., E.Hunt, T., Lafay, A., P.Osana, H., Skwarchuk, S-L., Trepiaik, P., Xu, C., LeFevre, J-A., & A.Maloney, E. (2023). Relations between math achievement, math anxiety, and the quality of parent–child interactions while solving math problems. *Education Sciences*, 13(3), 307. <https://doi.org/10.3390/educsci13030307>

- Elboj, C., Íñiguez-Berrozpe, T., Cebollero-Salinas, A., & Bautista Alcaine, P. (2023). "Listen to me!" The role of family supervision and parental phubbing in youth cyberbullying. *Family Relations*, 73(3), 1568-1587. <https://doi.org/10.1111/fare.12968>
- Estrada Roca, A., & Díez-Palomar, J. (2011). Las actitudes hacia las Matemáticas: Análisis descriptivo de un estudio de caso exploratorio centrado en la Educación Matemática de familiares. *Revista de Educación Matemática*, 9(2), 116-132. <https://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=4731312>
- Fatimaningrum, A. S. (2022). Parental involvement and academic achievement: A meta-analysis. *Psychological Research and Intervention*, 4(2), 57–67. <https://doi.org/10.21831/pri.v4i2.45507>
- García-Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- García-Martín, S., & Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar*, 59, 73–81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>
- González Aldea, P., Herrero Curiel, E., Gil Quintana, J., & Recio Moreno, D. (2022). Alfabetización mediática y factor relacional. In González Aldea, P., Herrero Curiel, E., Gil Quintana, J., & Recio Moreno, D. (coords.) *Alfabetización mediática y factor relacional* (pp. 7-28). Fragua.
- Gweshe, L. C., & Brodie, K. (2023). Learners' mathematical identities: Exploring relationships between high school learners and significant others. *Mathematics Education Research Journal*, 36(3), 917-944. <https://doi.org/10.1007/s13394-023-00479-5>
- Martínez-Sala, A.-M., & Alemany-Martínez, D. (2022). Redes sociales educativas para la adquisición de competencias digitales en educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 209–234. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000100209&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000100209&script=sci_arttext)
- Megías Quirós, I. (2024). *Desde el lado oscuro de los hábitos tecnológicos: Riesgos asociados a los usos juveniles de las TIC*. Centro Reina Sofía, Fundación Fad Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10580052>
- Molina-Torres, M. P. (2024). Flipped classroom to teach digital skills during COVID-19. *Journal of Technology and Science Education*, 14(1), 158–168. <https://doi.org/10.3926/jotse.2256>
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., & Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar*, 55, 73-82. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., & Miranda, J. K. (2021). Identidad personal en niños y adolescentes: Estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 19(2), 1-26. <https://doi.org/10.11600/rlesnj.19.2.4448>
- Rodríguez Illera, J. L. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 30(1), 259-272. <https://doi.org/10.14201/teoredu301259272>
- Secilla Garrido, M. (2020). TICs, Edugramers, Edutubers, Aprendizaje digital y Redes sociales Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de Andalucía. <http://hdl.handle.net/10334/5760>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Olafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries* EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science, London, UK. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>

- Su, A., & He, G. (2024). The effects of parents' failure beliefs on children's math achievement: children's math self-efficacy, responses to failure and intelligence mindset as mediators. *European Journal of Psychology of Education*, 39(3), 3011-3028. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00833-6>
- Wilson, A. T., Wang, X., Galarza, M. O., Knight, J., & Patiño, E. (2023). Math attitudes and identity of high schoolers impacted through participating in informal, near-peer mentoring. *International Journal of Research in Education and Science*, 9(2), 535-545. <https://doi.org/10.46328/ijres.3473>
- Yılmaz, O. (2018). Analysis of Alienation in Informal Education: Media Skepticism and Spiral of Silence in the Network Society. *International Journal Of Higher Education*, 7(4), 110-122. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p110>
- Zhang, Y., Niu, G., Cao, M., Hong, J., & Zhou, Z. (2024). How does parental autonomy support influence adolescents' academic performance? The mediating roles of active parental internet mediation and parent-child cohesion. *Current Psychology*, 43(33), 26823-26835. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06316-7>

# Capítulo 17

## **Estrategias pedagógicas para estudiantes altamente sensibles: una guía práctica para familias y profesionales de la educación**

Miryam Muñoz Guitart,  
Universidad Rey Juan Carlos,  
España.

### 1. Introducción

Las personas altamente sensibles se caracterizan por tener una fuerte reactividad emocional y empatía, tener un procesamiento de la información profundo, una fácil sobreestimulación y una gran capacidad sensitiva ante estímulos sutiles (Aron *et al.*, 2012; Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023). El hecho de que tengan esta forma de ser les puede hacer sentirse “raras” y a su vez, poco comprendidas por aquellas personas que no comparten dicho rasgo de personalidad (Aron, 2020). Además, el hecho de que entre el 15-30% de la población (Aron y Aron, 1997; Lionetti *et al.*, 2018; Pluess *et al.*, 2018) tenga dicho rasgo de personalidad arroja luz sobre la cantidad de estudiantes que pueden encontrarse en aulas escolares y no reciben la atención ni ayuda necesarias para desarrollarse de manera adecuada. Esto, puede provocar en dichas personas la aparición de algunas patologías o aspectos que les lleve a no regularse emocionalmente de manera apropiada (Aron, 2020).

### 2. Guía práctica para profesionales de la educación y familias

El objetivo fundamental de la presente guía es proporcionar estrategias prácticas y accesibles para apoyar el desarrollo de los niños y niñas altamente sensibles. En esta parte se encuentra una justificación de la propuesta, información para la detección de estudiantes

altamente sensibles, la relación del rasgo con otras patologías, así como las estrategias que se pueden tener en cuenta tanto desde el aula como desde el hogar a la hora de atender la diversidad de este tipo de alumnado.

## 2.1. Introducción a la guía didáctica

El hecho de proponer una guía radica en la necesidad que tenemos desde el sistema educativo no sólo de entender dicho rasgo de personalidad, sino también de poder atender de manera idónea a nuestro estudiantado. Para ello, es necesario que los docentes estén formados y que los alumnos entiendan qué es la sensibilidad, qué implica ser altamente sensible y cómo podemos acompañar y respetar a aquellas personas altamente sensibles.

No existe hasta la fecha ninguna guía de estas características, aunque sí hay autores que han trabajado estos aspectos en diferentes publicaciones, la mayoría de corte divulgativo, como Elaine Aron con su “Manual de trabajo para la persona altamente sensible. Una guía práctica para personas altamente sensibles y grupos de discusión de PAS” o Judith Orloff con “Guía de supervivencia para personas altamente empáticas y sensibles.

A nivel científico se cuentan con las aportaciones de Carter (2022) y Tillmann (2019) donde exponen aspectos en los que estudiantes altamente sensibles se ven enormemente influenciados a la hora de aprender en el aula. Si bien es cierto, aunque ser altamente sensible tiene beneficios, los estudios de estas autoras apuntan a las limitaciones que se encuentran, como: mayor sensibilidad a la luz artificial y, por ende, preferencia por la luz natural, mayor sensibilidad a los ruidos y, por ello, tendencia a estudiar en espacios silenciosos, como su propia casa o la biblioteca y, mayor reacción a los olores relacionados con los productos de limpieza empleados en el centro educativo o perfumes fuertes (Carter, 2022).

A su vez, también se sienten más abrumadas y sobreestimuladas cuando se sienten observadas (aspecto muy relacionado con la evaluación) y mayor agobio ante la realización de exámenes, lo que implica que, en ocasiones, les resulte complicado recordar la información por el estrés que les genera (Carter, 2022).

Otro hallazgo importante fue la figura del docente. Aquellos docentes que son altamente sensibles, no sólo son más empáticos con sus estudiantes, sino que también perciben mejor sus necesidades y las atienden de manera más específica (Tillmann, 2019). Sin embargo, estos docentes han de ser precavidos ya que su fuerte sensibilidad les puede llevar a situaciones de difícil equilibrio entre lo personal y laboral (Tillmann, 2019).

## 2.2. Detección de personas altamente sensibles

Actualmente existen varios instrumentos de medida que permiten detectar el rasgo de personalidad. Sin embargo, no se debe perder de vista que los instrumentos se limitan a recabar información y es, en última instancia, el profesional, quien ha de determinar si la persona evaluada realmente está respondiendo correctamente al cuestionario o si necesita de otras pruebas complementarias para la detección del mismo.

Las escalas más empleadas hasta la fecha son la HSP, de Elaine Aron, la HSC de Michael Pluess y el OEQ-II de Kazimierz Dabrowski. La escala HSC tiene una escala para niños y adultos (que se emplea de 8 a 18 años) y está validada en diferentes idiomas: inglés, holandés, coreano e italiano y se está validando en otros idiomas, como japonés, árabe y alemán. A su vez, existe un cuestionario dirigido a los padres para evaluar la sensibilidad de sus hijos (menores de 8 años). Ésta, está validada para población española por Costa López *et al.* (2022).

Dicha escala se compone de 12 ítems con una respuesta en escala tipo Likert con 7 opciones (1 es nada y 7 es extremadamente) y mide la alta sensibilidad dividiendo el continuo en tres. Aquellas personas cuyas puntuaciones se encuentran entre 1 y 4 se considera que tienen baja sensibilidad; aquellas que puntúan entre 4 y 4,5 se considera que tienen una sensibilidad media y aquellas que puntúan de 4,5 a 7 son consideradas altamente sensibles (Sensitivity Research, 2025).

La HSP está en inglés y está validada para población española por Chacón *et al.* (2021). En el caso del cuestionario OEQ-II, está validado desde el polaco al inglés, al mexicano y al castellano. Al español lo validó Pardo de Santayana (2002).

La HSP es una escala de 27 ítems con una escala tipo Likert que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo) en la que se van sumando las puntuaciones marcadas. La puntuación máxima que se puede obtener es de 189 puntos, pero para ser considerada una persona altamente sensible, se ha de llegar, al menos, a 160 en caso de ser varón y a 167 en caso de ser mujer (Chacón *et al.*, 2021).

Finalmente, el cuestionario OEQ-II consta de 50 preguntas, divididas, a su vez, en 5 sobreexcitabilidades o dimensiones y cuya respuesta tiene una gradación de 5 respuestas posibles, donde se marca “No” si esa persona no se siente identificada con la afirmación propuesta, hasta “Muchísimo” si la identificación es muy clara. Las sobreexcitabilidades son: Psicomotora, Sensitiva, Imaginativa, Intelectual y Emocional. Al final, se suman las puntuaciones de cada sobreexcitabilidad y se divide entre el número de afirmaciones por dimensión (10). De aquí se obtiene una puntuación entre 0 y 5. Se puede empezar a considerar una persona altamente sensible a partir de 3,5 en las sobreexcitabilidades sensitiva, emocional e intelectual, aunque se es más sensible cuantas

más dimensiones tenga significativas (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024). Como se decía con anterioridad, son instrumentos válidos, pero la persona que evalúa tiene que ser conocedora del rasgo para detectar correctamente a este tipo de alumnado. Muchas veces, no hace falta un instrumento de medida para detectar determinados problemas, pues la experiencia nos lo indica. Sin embargo, es bueno cotejar con datos la información percibida. Al responder a estas escalas, lo que se obtiene es una puntuación que sitúa al sujeto en un continuo. Cuanto más cerca esté el sujeto del extremo superior, más sensible es.

### 2.3 Relación del rasgo de personalidad con otras patologías

Son numerosos los estudios que han relacionado la alta sensibilidad o sensibilidad del procesamiento sensorial con diferentes patologías. Es importante recordar que, aunque por forma de ser, las personas altamente sensibles puedan tener mayor predisposición a padecer algunas patologías, ser altamente sensible no implica poseer un trastorno psicopatológico ni estar enfermo.

Investigaciones científicas como las de Assary *et al.* (2018) explican cómo el genotipo, sobre todo, determinadas regiones polimórficas, están relacionadas con la depresión, el estrés, el TDAH o la ansiedad. Sin embargo, exponen que, aunque haya una base genética que propicie que se puedan desarrollar esas patologías, el contexto ambiental es crucial para el desarrollo de las mismas. De aquí que sea especialmente importante el contexto educativo, no sólo en el hogar, sino también, en el centro educativo.

Otros estudios recalcan esta influencia del contexto más cercano en el desarrollo de patologías por forma de ser. Esto pone de relieve la teoría de la sensibilidad ambiental (Belski y Pluess, 2009) y la sensibilidad a las Ventajas (Pluess y Belski, 2013). Cuanto más positivo y comprensivo sea el ambiente en el que el individuo se desarrolle, menos riesgo tendrá de sufrir alguna de las patologías anteriormente mencionadas. Por tanto, se puede afirmar que las experiencias vividas modifican la respuesta a los estímulos y, éstas, a su vez, tienen la capacidad de cambiar fenotípicamente a la persona. Es decir, se tiene muy en cuenta la plasticidad en el desarrollo (Pluess, 2015).

Con lo expuesto anteriormente, las patologías, por tanto, que más se presentan en personas altamente sensibles son: ansiedad, depresión, estrés y regulación emocional deficitaria (Brindle *et al.*, 2015). A su vez, se ha relacionado con alexitimia y autismo por características que comparte (Liss *et al.*, 2018), pero, en cualquier caso, todo viene relacionado con la afectividad negativa que generalmente presentan las personas altamente sensibles (Jagiellowicz *et al.*, 2024).

En contrapartida, aquellas patologías con las que se puede confundir dicho rasgo de personalidad por la similitud de características que comparten, como se ha mencionado anteriormente son: el Trastorno del Espectro Autista, la esquizofrenia y el trastorno de estrés post-traumático. Se ha descartado su identificación por las distintas zonas cerebrales que se iluminan en una resonancia magnética a la hora de responder a estímulos. Es decir, no es lo mismo ser altamente sensible que poseer alguno de estos trastornos, pues la manera de responder ante los estímulos es diferente (Acevedo *et al.*, 2017).

De igual modo, las personas altamente sensibles son más sensibles a la medicación, pues con dosis menores se consiguen los mismos resultados que en aquellas personas que tienen una sensibilidad baja o media (Jagiellowicz *et al.*, 2024). Asimismo, las personas altamente sensibles se ven particularmente beneficiadas de la terapia, lejos de ser un aspecto negativo en sus vidas (Aron, 2020).

## 2.4 El papel de los profesionales de la educación

Aunque las personas altamente sensibles no están consideradas como grupo de personas con necesidades educativas especiales, es importante reconocer la alta relación que existe entre personas altamente sensibles y aquellas que poseen altas capacidades. Éstas últimas se encuentran dentro del grupo de personas con necesidades de apoyo educativo (Ministerio de Educación, 2024), pues lejos de lo que se ha pensado hasta hace poco, las personas con altas capacidades también necesitan sentirse apoyadas y estimuladas para poder crecer y desarrollarse de manera adecuada (Reyero y Tourón, 2000).

Con esto, es importante que los docentes sean capaces de detectar a este tipo de alumnado, pues sabiendo cómo son los estudiantes, podrán atender sus necesidades de manera adecuada. Para ello, no sólo han de conocer los rasgos que poseen estas personas, sino también los instrumentos que sirven para detectar el rasgo y las posibles respuestas que se pueden dar al alumnado en base a sus necesidades.

El docente va a ser la persona que más tiempo pase con el estudiante a lo largo de la jornada y es quien mejor puede observar sus manifestaciones. Algunas características que pueden observarse en el aula son: estudiantes muy creativos, minuciosos, perfeccionistas y con gusto por lo estético.

También pueden tener un pensamiento profundo acerca de las cosas que se cuestionan y/o mostrarse o parecer distraídos frecuentemente por aspectos como la luz o el ruido (Tiesco, 2007).

Además, aunque existe una relación alta con respecto a las AACC, también existe bastante relación (incluso comparten características comunes) con personas con TDAH (Valdez Sierra *et al.*, 2018). Esto también es importante saberlo, pues puede pasar por alto la

sensibilidad por centrarnos únicamente en el aspecto visible de la dificultad de aprendizaje. El tutor deberá, por tanto, conseguir que en el aula haya un clima adecuado y con un nivel de ruido y luz lo mejores posible, pues no se trata de beneficiar solamente a las personas altamente sensibles, sino al conjunto del alumnado (Martínez Domínguez, 2021). Por otro lado, procurará que sus estudiantes conozcan el termino de “alta sensibilidad” y lo trabajará a fin de entender y comprender a su/s compañero/s con dicho rasgo de personalidad. En conjunto con el departamento de orientación, se pueden proponer actividades que se encuentren inmersas dentro del Plan de Acción Tutorial y que sirvan para el aprendizaje y manejo del rasgo. El orientador/a, a su vez, deberá estar también formado/a para poder detectar bien a estos estudiantes y ver si pudiera haber una dificultad de aprendizaje añadida con la que pudiera compartir características. Así mismo, deberá dar indicaciones a los tutores en caso de que sea necesario y deberá propiciar una buena orientación a dichos estudiantes en cuanto a lo académico y profesional se refiere. Debido a la forma de ser de estos estudiantes, parece que es razonable pensar que pudiera haber determinadas profesiones en las que una persona altamente sensible pudiera encontrarse más a gusto desempeñándolas (Martínez Domínguez y Porto Pedrosa, 2025), sin dejar de lado, que las personas altamente sensibles pueden dedicarse siempre a lo que más les guste y en concordancia a sus aptitudes.

## 2.5 El papel de la familia

La familia es el otro entorno en el que el estudiante pasa más tiempo a lo largo del día. Es el núcleo en el que nace y se desarrolla como persona (Hertfelder, 2013) y es aquel en el que el estudiante necesita sentirse más comprendido y acogido. Cuando en una familia uno de los hijos es altamente sensible y no se comprende el rasgo por parte de los padres, el niño/a sufre enormemente, pues se percibe diferente a los demás y se le puede tachar de sensible, quejica o “tiquismiquis” Por el contrario, cuando en la familia se comprende el rasgo, las personas altamente sensibles crecen con una fortaleza, pues se han desarrollado en un ambiente positivo con respecto al mismo (Belski y Pluess, 2009).

El ambiente parental es crucial para cualquier persona, pero especialmente para las personas altamente sensibles. La familia es el primero modelo de referencia en cuestión de valores, relaciones... (Tiesco, 2007). Por ello, es importante que, en ésta, la comunicación y los estilos educativos favorezcan un desarrollo armónico de sus integrantes (Hertfelder, 2013). Estilos educativos basados en la sobreprotección, permisivismo o donde se pone poca atención a los niños, han mostrado una mayor relación con patologías como la depresión, la ansiedad y con trastornos obsesivos (Liss *et al.*, 2005 y Lionetti *et al.*, 2019). Además, existen estudios como los de Liss *et al.* (2005), Belski y Pluess (2009) o los de

Hartman *et al.* (2023) donde no sólo se habla del ambiente familiar, sino del ambiente previo al nacimiento, es decir, el periodo prenatal. Dicho periodo es particularmente sensible a la hora de desarrollarse un embrión y el contexto en el que se desarrolle va a tener un impacto más o menos positivo en el desarrollo posterior. De igual modo, aquellas madres que han padecido alguna patología, como ansiedad o depresión durante el embarazo, hacen que el “ti niño/a tenga más posibilidades de desarrollar dichas patologías (Phua *et al.*, 2017). Por ello, es importante que se cuide el ambiente en el que se desarrollan los niños desde el mismo momento de la concepción y se favorezca un buen clima familiar en los años inmediatamente posteriores (periodo postnatal). De igual modo, el contexto escolar ha de acompañar.

## 2.6 Aspectos a tener en cuenta en estudiantes altamente sensibles

En este apartado se van a exponer algunas consideraciones y, posteriormente, algunas ideas que pueden servir en ambos contextos (escolar y familiar) para atender a este tipo de alumnado, sobre todo, si se es simplemente altamente sensible.

En primer lugar, se hace necesario entender que ser altamente sensible es un rasgo de personalidad biológico (Aron y Aron, 1997) que se posee desde que el niño/a nace y no se puede erradicar. Lo que sí se puede hacer es modularlo o aprender a gestionarlo a través de la educación.

Por otro lado, los niños y niñas altamente sensibles a menudo detectan infinidad de estímulos que le hacen atender al detalle de todo, por ello muchas veces pueden ser falsamente diagnosticados como déficit de atención o dar la sensación de que están distraídos constantemente (Martínez Domínguez y Porto Pedrosa, 2025). En realidad, lo que les ocurre es que se encuentran sometidos a una gran sobreestimulación donde una gran cantidad de información se recibe de manera simultánea y necesitan desconectar. Cada niño/a, tiene distintas maneras de regularse, pero no serán extraños casos en los que haga falta enseñarles a adoptar medidas que les ayuden a enfrentar esa sobresaturación diaria.

Asimismo, al tener gran capacidad sensitiva, tenemos que saber que determinados estímulos pueden ser muy fuertes para ellos/as, hasta tal punto que les pueda impedir la concentración en el aula. Esto ocurre, por ejemplo, cuando hay demasiado ruido en el aula o con las etiquetas de la ropa. Esta capacidad sensitiva, no sólo afecta a la parte física, sino también a la emocional. Dicho de otro modo, son personas que se dan cuenta de cuándo una persona no se encuentra a gusto en un lugar determinado, distinguir si alguien está mintiendo o ser capaces de establecer conexiones donde aparentemente no las hay (Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023).

Además, son niños/as especialmente empáticos y pueden serlo hasta tal punto, que pueden llegar a sentir aquello que se les está contando. Por este motivo, son niños/as que normalmente están dispuestos a ayudar a los demás y que pueden ser víctimas de los deseos de los demás por la dificultad que tienen para ser asertivos.

Al tener un procesamiento de la información tan profundo, ante un disgusto o una situación que perciben como injusta, pueden verse enredadas durante un periodo de tiempo generalmente prolongado. Esto se debe a su capacidad de “rumiación” ante aquello que les ha desagradado (Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023).

Teniendo en cuenta todo esto, es importante dotar de una serie de pautas generales que sirven para cualquier estudiante y que cuidarían especialmente a estos estudiantes altamente sensibles.

En primer lugar, descanso. Es necesario que los estudiantes duerman lo suficiente. Esta necesidad fisiológica permite que haya un adecuado aprendizaje (Muñoz Guitart y Martínez Domínguez, 2023).

Por otro lado, propiciar que el alumno/a haga ejercicio físico. No es necesario realizar algo de gran intensidad, sino de realizar actividades que impidan cronificar el estrés que padecen estas personas por estar largos periodos de tiempo alerta (Muñoz Guitart y Martínez Domínguez, 2023).

Ligado a todo esto, tener una buena alimentación. Aquellos estudiantes que realicen las comidas previstas (sin hacer largos ayunos) y lo hagan de manera equilibrada, estarán mejor predispuestos al aprendizaje y la buena salud (Muñoz Guitart y Martínez Domínguez, 2023).

Importancia del juego. Éste permite el desarrollo de la creatividad, la imaginación y sirve para desarrollar destrezas y habilidades. Además, resulta agradable y baja los niveles de estrés (Muñoz Guitart y Martínez Domínguez, 2023).

Desde el hogar se puede propiciar que los niños/as tengan alguna afición que les motive y los lleve a querer mantener el interés por algo (Muñoz Guitart y Martínez Domínguez, 2023). Esto puede ser leer, decorar, hacer manualidades. En este punto es importante destacar el tema de las pantallas.

Inicialmente, pueden parecer refugios en los que uno descansa, pero, para estos niños/as, es algo que intensifica esa sobreexcitación, por lo que suele agitarles más de lo que realmente les descansa. También es interesante ver cómo éstas tareas de despeje es necesario que las hagan al llegar a casa. Muchas veces pensamos que el niño/a lo primero que tiene que hacer al llegar a casa es ponerse a hacer los deberes para no perder tiempo, sin embargo, para un niño/a altamente sensible esto puede ser muy tedioso, pues necesitan de un tiempo de descanso frente a toda la estimulación que perciben a lo largo del día. Esto les va a permitir desconectar para poder volver a conectar (Acevedo *et al.*, 2021).

Desde el centro educativo se pueden permitir aspectos como que el niño/a utilice tapones para los oídos para aislarse del ruido, respetar sus ritmos a la hora de realizar las tareas o permitirle que vaya al baño o hacer un recado. De manera complementaria a todo lo anterior, hablar con el alumno/a de sus necesidades y estar pendientes de aquello en lo que les podamos ayudar. Finalmente, tanto desde el centro educativo como desde el hogar, propiciar la regulación o gestión emocional. Hacer ver al estudiante que es normal lo que le pasa, que “no es un bicho raro”, que es bueno que aprenda a identificar qué le pasa y ante qué situaciones, cosas o personas se sienten desbordados emocionalmente.

### 3. Conclusiones

Ser altamente sensible es un rasgo biológico (Aron y Aron, 1997) que puede modularse a través de la educación. Por este motivo, es particularmente importante la teoría de la Sensibilidad Ambiental (Pluess, 2015) donde el contexto influye directamente en la configuración de la persona. De aquí que tanto la detección temprana como la comprensión por parte del entorno más cercano del estudiante sean cruciales.

Teniendo en cuenta que hay trastornos y dificultades de aprendizaje que pueden confundirse o pasar desapercibidas durante el periodo escolar, docente y departamento de orientación deberán trabajar conjuntamente con la familia a fin de atender correctamente a dichas personas (Valdez Sierra et al., 2018 y Hertfelder, 2013).

Finalmente, recalcar la importancia de seguir investigando en este campo con el fin de arrojar más luz y poder dar más pautas tanto a las familias como a docentes y orientadores, así como concienciar y adaptar el aula a todos los dicentes del aula.

### 4. Referencias bibliográficas

- Acevedo, B., Santander, T., Marhenke, R., Aron, A. y Aron, E.N. (2021). Sensory Processing Sensitivity Predicts Individual Differences in Resting-State Functional Connectivity Associated with Depth of Processing. *Neuropsychobiology*, 80, 185-199. <https://doi.org/10.1159/000513527>
- Acevedo, B.P., Jagiellowicz, J., Aron, E., Marhenke, R., Aron, A. (2017). Sensory processing sensitivity and childhood quality's effects on neural responses to emotional stimuli. *Clinical Neuropsychiatry*, 14(6), 359-373.
- Aron, E.N. (2020). Clinical assessment of sensory processing sensitivity. En, Acevedo, B. P. (Ed.). *The Highly Sensitive Brain: Research, Assessment, and Treatment of Sensory Processing Sensitivity*. (Pp. 234-237). Elsevier Science. [Edición de Kindle].
- Aron, E.N., Aron, A. y Jagiellowicz, J. (2012). Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 262-282.
- Aron, E. N. and Aron, A. (1997). Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversión and Emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345-368. DOI: 10.1037//0022-3514.73.2.345

- Assary, E., Vincent, J.P., Keers, R. y Pluess, M. (2018). Gene-environment interaction and psychiatric disorders: review and future directions. *Seminars in Cell and Developmental Biology*, 77, 133-143. DOI: 10.1016/j.semcdb.2017.10.016
- Belski, J. y Pluess, M. (2009). Beyond Diathesis Stress: Differential Susceptibility to Environmental Influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885-908. <https://doi.org/10.1037/a0017376>
- Biencinto López, C. y Muñoz Guitart, M. (2023). Alta sensibilidad en estudiantes universitarios. Comprobación de las propiedades psicométricas de la HSP-Scale. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 1(32), 47-68. <https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.03>
- Carter, K. (2022). I can't concentrate; Creating Environments that Support Highly Sensitive Learners to Thrive. *Whitireia Journal of Nursing, Health and Social Services*, 29, 33-46.
- Chacón, A., Pérez-Chacón, M., Borda Mas, M., Avargues-Navarro, M.L. y López-Jiménez, A.M. (2021). Cross-Cultural Adaptation and Validation of the Highly Sensitive Person Scale to the Adult Spanish Population (HSPS-S). *Psychology Research and Behaviour Management*, 14, 1041-1052.
- Costa-López, B., Ruiz-Robledillo, N., Albaladejo-Blázquez, N. Baryla-Matejczuk, M. y Ferrer-casales, R. (2022). Psychometric properties of Spanish version of the highly sensitive child scale: the parent version. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph19053101>
- Hartaman, S., Belski, J. y Pluess, M. (2023). Prenatal Programming of environmental sensitivity. *Translational Psychiatry*, 13(1), 161. <https://doi.org/10.1038/s41398-023-02461-y>
- Hertfelder Tenreiro, C. (2013). *Relación entre el estilo educativo familiar, el temperamento y las habilidades adaptativas en niños de 4 y 5 años*. [Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales]. Universidad Rey Juan Carlos.
- Jagiellowicz, J., Acevedo, B.P., Tillmann, T., Aron, A. y Aron, E.N. (2024). The relationship between sensory processing sensitivity and medication sensitivity: brief report. *Frontiers in Psychology*, 16, 14:1320695. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1320695>
- Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G.L., Jagiellowicz, J. y Pluess, M. (2018). Dandelions, tulips and orchids: evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry*, 8(24). <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>
- Liss, M., Timmel, L., Baxley, K. y Killingsworth, P. (2005). Sensory processing sensitivity and its relation to parental bonding, anxiety and depression. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1429-1439. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.007>
- Martínez Domínguez, L. M. y Porto Pedrosa, L. (2025). Prácticas sociales y educación de menores con sensibilidad del procesamiento sensorial. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 11(1), 49-63. <https://bit.ly/414RPIH>
- Martínez Domínguez, L.M. (2021). *Educación la inteligencia sensible. Guía para padres de hijos con alta sensibilidad*. EUNSA.
- Muñoz Guitart, M. y Martínez Domínguez, L.M. (2023). Personas Altamente Sensibles y Burnout en educación. En, Hernán Losada, I. y Anguita Osuna, J.E. (eds.). *Innovación educativa y formación docente. Últimas aportaciones en la investigación* (pp.226-236). Dykinson.

- Pardo de Santayana, R. y Muñoz Guitart, M. (2024). La capacidad compleja: un diagnóstico educativo en las altas capacidades. En, Barrera-Algarín, E., López Meneses, E. y Sarasola Sánchez-Serrano, J.L. (Coords.). *Altas capacidades y Educación: una aproximación desde la investigación* (pp.129-142). Dykinson.
- Pardo de Santayana, R. (2002). *El alumno superdotado y sus problemas de aprendizaje: Validación del EOQ-II como prueba de diagnóstico*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. DoctaComplutense. <https://bit.ly/4bgmW6Z>
- Phua, D.Y., Kee, M.K.Z.L., Koh, D.X.P., Rifkin-Graboi, A., Daniels, M., Chen, H., Chong, Y.S., Broekman, B.F.P., Magiati, I., Kernani, N., Pluess, M. y Meaney, M.J. (2017). Positive maternal mental health during pregnancy associated with specific forms of adaptive development in early childhood: Evidence from a longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 29(5), 1573-1587. <https://doi.org/10.1017/S0954579417001249>
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K.J., Krapohl, E., Aron, E.N. y Aron, A. (2018). Environmental sensitivity in children: Development of the High Sensitivity Child Scale and identification of sensitivity groups. *Developmental Psychology*, 54(1), 51-70. <https://doi.org/10.1037/dev0000406>
- Pluess, M. (2015). Individual differences in Environmental Sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9(3), 138-143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>
- Pluess, M. y Belski, J. (2013). Vantage Sensitivity: Individual Differences in Response to Positive Experiences. *Psychological Bulletin*, 139(4), 901-916. <https://doi.org/10.1037/a0030196>
- Reyero, M. y Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 58(215), 7-38.
- Sensitivity Research. (2025). Cuestionarios Alta Sensibilidad. <https://sensitivityresearch.com/self-tests/>
- Tiesco, C.L. (2007). Patterns of overexcitabilities in identified gifted students and their parents: A hierarchical model. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 11-22. <https://doi.org/10.1177/0016986206296657>
- Tillmann, T. (2019). *Sensory-Processing Sensitivity in the Context of the Teaching Profession and its Demands: Blessing, curse or both?* [Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie, Ludwig-Maximilian-Universität München]. <https://core.ac.uk/download/pdf/228091148.pdf>
- Valdez Sierra, M.D., Aguiñaga Maldonado, L.A., Morales González, J.S., Verche Borges, E., Borges del Rosal, A. y Rodríguez Cervantes, D.J. (2018). Atención e impulsividad en Niños con Alta Capacidad Intelectual y Niños con TDAH. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(3), 503-516.

# Capítulo 18

## Programa MIA de educación emocional en Educación Infantil: Estudio preliminar

Sara Núñez-Pajuelo, Universidad  
Nacional de Educación a  
Distancia (UNED), España.

Lidia Losada, Universidad  
Nacional de Educación a  
Distancia (UNED), España.

Juan-Carlos Pérez-González,  
Universidad Nacional de  
Educación a Distancia (UNED),  
España.

### 1. Introducción

Desde el preámbulo de la LOMLOE (2020) se promueve la educación emocional, si bien aún faltan propuestas prácticas de programas de intervención en educación emocional basados en la evidencia. En concreto, la investigación evaluativa sobre programas de educación emocional en la etapa de Educación Infantil es un campo de estudio con escasas contribuciones hasta la fecha (Pérez-González y Expósito-Casas, 2022). La educación emocional merece una planificación específica y estratégica, en el diseño de la intervención, durante el proceso de aplicación y en el momento de evaluar sus efectos en el alumnado; en contraposición al desarrollo de procesos asistemáticos, los programas diseñados para el desarrollo y adquisición de competencias emocionales requieren sistematicidad (Losada, 2024). El desarrollo socioafectivo tiene su mayor expansión en la infancia, por lo que la

Educación Infantil es una etapa clave para la promoción del desarrollo de la competencia emocional.

### 1.1. La educación emocional en la legislación educativa.

La LOMLOE (2020) menciona la educación emocional de manera específica en varias ocasiones, representando un avance importante en la legislación educativa. En esta ley se introduce el término educación emocional de forma clara, mencionándolo al menos cinco veces a lo largo del texto legislativo (Lozano y Hernández, 2022). Dentro de las competencias transversales, se subraya la necesidad de trabajar la educación emocional de manera transversal en todas las etapas educativas, desde la educación infantil hasta la educación secundaria, asegurando que el desarrollo emocional se integre en diferentes áreas del currículo, como parte de las competencias clave. En su artículo 14, dedicado a los principios pedagógicos de la Educación Infantil, se destaca la importancia del desarrollo emocional desde los primeros años. En ambos ciclos de la Educación Infantil se establece que se debe atender progresivamente al desarrollo afectivo y a la gestión emocional, junto con otros aspectos fundamentales como las habilidades sociales y la adquisición de valores (Lozano y Hernández, 2022).

A pesar de los grandes avances al incluir la educación emocional en la legislación, se deja un gran margen para interpretar, influenciando la aplicación práctica. Por ello, es necesario analizar el Real Decreto 95/2002 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil. En su artículo 4, se especifica que el fin de esta etapa educativa es contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones, entre ellas la emocional (Real Decreto 95/2002, p. 5). Por otro lado, en cuanto a los principios pedagógicos, en su artículo 6 se establece que de forma progresiva se atenderá entre otros, a la gestión emocional (Real Decreto 95/2002, p. 5). También, podemos encontrar referencias a la educación emocional en el artículo 7, ya que uno de los objetivos de la etapa se encuentra la de desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas (Real Decreto 95/2002, p.6).

Por último, las Leyes Orgánicas y el Real Decreto se concretan aún más en los Decretos de cada comunidad autónoma. Nuestro estudio está llevado a cabo en la Comunidad de Madrid, por lo tanto, analizaremos el Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil. En su artículo 5, establece como uno de los objetivos “Desarrollar capacidades relacionadas con emociones y afectos” (Decreto 36/2022, p. 17). De forma más específica, teniendo en cuenta que el programa va dirigido a niños y niñas pertenecientes al segundo ciclo de Educación Infantil, en el Decreto 36/2022 encontramos la siguiente competencia específica con sus correspondientes criterios de evaluación para este segundo

ciclo “Reconocer, manifestar y regular sus emociones expresando necesidades y sentimientos para lograr una seguridad emocional y afectiva” (Decreto 36/2022, p. 30).

Todo ello, queda recogido en un bloque de contenidos llamado “Desarrollo y emociones” (ver Tabla 1), en el que se trabajan una serie de conocimientos, destrezas y actitudes (Decreto 36/2022, p. 32).

**Tabla 1**

*Bloque de contenidos “Desarrollo y emociones” (Decreto 36/2022, p. 32)*

<b>CONTENIDOS</b>	
<b>BLOQUES</b>	<b>CONOCIMIENTOS, DESTREZAS Y ACTITUDES</b>
<b>B. Desarrollo y emociones.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramientas para la gestión de las emociones: identificación, expresión y aceptación y control de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses.</li> <li>- Estrategias de ayuda y colaboración en contextos de juego y rutinas. Ofrecimiento y solicitud de ayuda para sí mismo y para los demás. Valoración de la actitud de ayuda de otras personas.</li> <li>- Estrategias para desarrollar la seguridad en sí mismo, el reconocimiento de sus posibilidades y la asertividad respetuosa hacia los demás.</li> <li>- Aceptación de errores y correcciones: manifestaciones de superación y logro, control de la frustración, error como oportunidad de aprendizaje.</li> <li>- Valoración del trabajo bien hecho: desarrollo inicial de hábitos y actitudes de esfuerzo, constancia, organización, atención e iniciativa. Aceptación de correcciones para mejorar sus acciones.</li> </ul>

### 1.2. Programa VERA de educación emocional en educación primaria.

En el marco de la teoría de la inteligencia emocional rasgo (Petrides et al., 2016) se han desarrollado iniciativas de educación emocional prometedoras como el Programa VERA, dirigido a Educación Primaria (Benito-Moreno, 2017).

El Programa VERA (Vamos a Emocionarnos, Reforzarnos y Aprender) de Benito-Moreno (2017) es un programa de educación emocional basado en la evidencia y diseñado para niños de Educación Primaria. El modelo teórico que fundamenta el diseño de este programa es el Modelo de Inteligencia emocional Rasgo o "autoeficacia emocional rasgo" (Petrides, Mavroveli, y Furnham, 2007; Petrides, 2010), que hace referencia a disposiciones de personalidad o tendencias de comportamiento (Benito-Moreno, 2017).

En cuanto a la concepción de la Inteligencia Emocional (IE) como disposición de personalidad, estos autores consideran que existen quince facetas emocionales las que

componen este constructo: adaptabilidad, asertividad, valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás, expresión emocional, gestión emocional de los demás, regulación emocional, baja impulsividad, habilidades de relación, autoestima, automotivación, conciencia social, manejo del estrés, empatía rasgo, felicidad rasgo y optimismo rasgo (Petrides, Mavroveli, y Furnham, 2007; Petrides, 2010).

No obstante, Mavroveli y Petrides (2008) interpretan que solo nueve dimensiones son claramente identificables en la etapa evolutiva de la infancia: adaptabilidad, asertividad, percepción emocional de uno mismo y de los demás, expresión emocional, regulación emocional, baja impulsividad, habilidades de relación, autoestima y automotivación (Mavroveli y Petrides, 2008).

A su vez, Benito-Moreno (2017), teniendo en cuenta las características evolutivas de los alumnos de Educación Primaria, restringió los contenidos de su programa VERA a seis dimensiones de la IE rasgo, según el orden en que formaron parte de la secuencia de sesiones: valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás, expresión emocional, baja impulsividad (reflexividad), regulación emocional (Autorregulación), adaptabilidad y habilidades de relación (relaciones con iguales) (Benito-Moreno, 2017).

### 1.3. Adaptación del programa VERA de educación emocional a la etapa de Educación Infantil

En el presente trabajo se presenta una adaptación original y ampliación de este programa a la etapa de Educación Infantil, bajo la denominación de Programa Modelo de Intervención Afectiva (MIA). Los contenidos del programa MIA parten del programa VERA, aunque han sido adaptados a esta etapa educativa a la hora de diseñar las sesiones.

El objetivo principal es aportar una nueva herramienta para trabajar la educación emocional en Educación Infantil, promoviendo el desarrollo integral de los niños, proporcionándoles herramientas para reconocer, comprender y gestionar sus emociones de manera adecuada desde edades tempranas. A partir de dicho objetivo existen otros objetivos específicos:

- 1) Identificar y reconocer las propias emociones y las ajenas.
- 2) Desarrollar la capacidad de gestionar sus emociones.
- 3) Expresar sus emociones de manera adecuada.
- 4) Fomentar la empatía y la resolución pacífica de conflictos.
- 5) Favorecer la autoestima.
- 6) Desarrollar habilidades sociales.
- 7) Comenzar a usar estrategias simples de regulación emocional.

El programa MIA, al igual que el programa VERA, incluye también objetivos extensivos al resto de la comunidad educativa, como son:

- 1) Mejorar el clima de convivencia de aula y de centro.
- 2) Fomentar la implicación de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos.

A continuación, se detallan las diferencias y similitudes de ambos programas para realizar la adaptación (ver Tabla 2), realizando ajustes tanto en los contenidos, como en la metodología, asegurando que se adecúen al desarrollo de los niños y niñas más pequeños. En este proceso, se simplifican los conceptos, priorizando el aprendizaje a través del juego. Además, se introducen recursos visuales y manipulativos para facilitar la comprensión. Se modifican también las estrategias de evaluación, pasando de pruebas escritas a observaciones y reflexiones grupales. Estos cambios se justifican en la necesidad de respetar los ritmos de aprendizaje en la primera infancia, fomentando un entorno seguro, lúdico y estimulante que favorece el desarrollo integral del niño.

**Tabla 2**

*Programa VERA vs Programa MIA*

	<b>PROGRAMA “VERA” EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	<b>PROGRAMA “MIA” EDUCACIÓN INFANTIL</b>
<b>Sesiones de trabajo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicio: breve explicación de los objetivos de la sesión.</li> <li>- Desarrollo: realización de las actividades propuestas, basadas en dinámicas participativas.</li> <li>- Evaluación final: valoración rápida de la sesión por parte de los alumnos, mediante el uso de preguntas abiertas para que reflexionen sobre su experiencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicio: en la asamblea se introduce el tema y el cuento correspondiente a cada sesión.</li> <li>- Desarrollo: realización de las actividades propuestas, basadas en dinámicas participativas.</li> <li>- Evaluación final: valoración rápida de la sesión por parte de los alumnos, mediante el uso de preguntas abiertas para que reflexionen sobre su experiencia.</li> </ul>
<b>Materiales didácticos</b>	Tanto alumnos como profesores usan cuadernillos para estructurar las actividades.	<b>Cuentos:</b> a través de su personaje, MIA, se introducen los contenidos a trabajar.

	<p>Los cuadernillos de los alumnos incluyen espacios para completar, reflexionar y dibujar, lo que refuerza los contenidos vistos durante la sesión.</p> <p>Se usa el personaje VERA (una chica ficticia de Primaria) como protagonista o acompañante de las actividades.</p>	<p><b>Muñeca (MIA):</b> un personaje ficticio cercano, transmisor de la Inteligencia Emocional que, a través de sus cuentos, potencia las capacidades físicas, cognitivas, sociales y emocionales.</p> <p><b>Expresiones faciales:</b> utilizando la imagen facial de MIA, ayuda a identificar y nombrar emociones, mejorando la empatía y comunicación.</p>
<p><b>Actividad es temáticas</b></p>	<p>Las actividades se organizan en torno a temas emocionales clave, como reconocer las emociones propias y ajenas, adaptarse a diferentes situaciones, y expresar emociones adecuadamente.</p> <p>Los niños también aprenden a debatir en grupo y compartir experiencias emocionales.</p>	<p>Las actividades parten del centro de interés de los niños de estas edades, de sus intereses y motivaciones relacionándolas con los contenidos del programa.</p>
<p><b>Herramientas complementarias</b></p>	<p>Agenda de las Emociones: Los niños registran sus emociones semanalmente, lo que facilita el seguimiento personal y la reflexión. También fomenta la participación de las familias en el proceso educativo.</p> <p>Rincón de la Paz: Un espacio en el aula donde los niños pueden ir para reflexionar y gestionar conflictos o emociones intensas</p>	<p><b>Rincón de la paz:</b> Un espacio en el aula donde los niños pueden ir para reflexionar y gestionar conflictos o emociones intensas. Se incluye en este rincón <b>pictogramas</b>, que ayudarán a los niños a poder regular su conducta y expresar sus emociones.</p>

El objetivo del presente estudio es evaluar la eficacia del Programa MIA sobre la competencia emocional y la competencia social de los alumnos.

## 2. Método

Se empleó un diseño cuasiexperimental de investigación evaluativa, con enfoque cuantitativo, con grupos control y de intervención.

### 2.1. Muestra

La muestra está compuesta por 116 alumnos de tres, cuatro y cinco años de un colegio público de la Comunidad de Madrid, de los cuales 54 fueron niñas (46,6 %) y 62 niños (53,4%).

A su vez, la muestra se divide en dos grupos: grupo de intervención (n=58) a los cuales se les aplicó los cuestionarios de forma previa y posterior a las actividades piloto con el objetivo de verificar la incidencia de estas; y grupo control (n=58), al que se le aplicó los cuestionarios de forma paralela sin esperar mejoras en este grupo.

### 2.2. Instrumentos

Los instrumentos empleados en este estudio son:

Cuestionario de inteligencia emocional para niños - Forma corta para profesores (TEIQue-CBTF), un cuestionario original de Pérez-González (2013) a partir de la adaptación del TEIQue-CSF de Mavroveli y Petrides (2007). Este cuestionario consta de 10 ítems medidos en una escala Likert de 4 puntos (0=completamente en desacuerdo; 1=ni de acuerdo; 2=ni de acuerdo ni en desacuerdo; 3=de acuerdo; 4=completamente de acuerdo). Los nueve primeros ítems permiten calcular una puntuación global en inteligencia emocional (en adelante, IE) rasgo, que resultó fiable (ver Tabla 3). El décimo ítem se refiere a la madurez emocional global del niño. En este trabajo utilizaremos los términos inteligencia emocional y competencia emocional como intercambiables, al considerar el primero como indicador del segundo.

Cuestionario sociométrico *Guess Who* 4 (Losada et al., 2017). Ha sido adaptado a la etapa de Educación Infantil con la finalidad de obtener información de las distintas relaciones entre sujetos que conforman los grupos, teniendo en cuenta una serie de consideraciones de acuerdo con el desarrollo motor, cognitivo, afectivo y social entre los tres y los seis años. El procedimiento consiste en que cada alumno señale, de entre todos sus compañeros del grupo, a uno de ellos o a sí mismo respondiendo a las siguientes preguntas: ¿quién es el compañero/a que tiene más amigos? (líder), ¿quién es el compañero/a más alegre? (amable),

¿quién es el compañero/a que más ayuda a los demás? (cooperador). En el cuestionario se ha prescindido de la variable acosador de la versión original y se han introducido, en su lugar, las siguientes preguntas: ¿quién es el compañero/a con el que más te gusta estar? y ¿quién es el compañero/a con el que está más contenta la profesora? Los cinco ítems se combinaron para calcular una puntuación global como indicador de reputación social o competencia social, si bien la fiabilidad fue baja (ver Tabla 3).

### 2.3. Procedimiento

El estudio se llevó a cabo durante el segundo y tercer trimestre del curso académico 2020-2021. En primer lugar, en febrero de 2021, se procedió a informar a las familias y se solicitó el consentimiento para la participación de sus hijos e hijas. Posteriormente, durante los meses de marzo y abril, con previo consentimiento del director del centro, las profesoras tutoras de los grupos participantes en el estudio cumplimentaron los cuestionarios de forma previa a la implantación del programa MIA. Este programa se desarrolla a través de seis sesiones que se corresponden con las seis dimensiones previamente citadas del Programa de educación emocional “VERA” de Benito-Moreno (2017), además de una sesión inicial y final de evaluación. Por otra parte, se procedió a aplicar el cuestionario sociométrico a los alumnos. Por último, en mayo y junio de 2021, se volvieron a realizar ambos cuestionarios de forma posterior a la implantación del programa.

## 3. Resultados

Para evaluar el impacto del programa, se llevaron a cabo análisis descriptivos, incluyendo medias y desviaciones típicas, así como análisis de varianza (ANOVAs y ANCOVAs) sobre las puntuaciones obtenidas en el TEIQue por las tutoras, tanto en la condición experimental (intervención) como en la de control, durante la fase de pretest y postest. Además, se calculó el tamaño del efecto mediante la  $d$  de Cohen, considerando los siguientes umbrales: pequeño ( $< .50$ ), moderado ( $.50-.79$ ) y grande ( $\geq .80$ ) (Cohen, 1988). El procesamiento de los datos se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS 29.0 (IBM Corp., 2023).

Para evaluar la fiabilidad de los cuestionarios utilizados en el estudio, se calcularon los índices de consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach y el Omega de McDonald (ver Tabla 3). Los resultados obtenidos se detallan en la Tabla 3, los cuales indican que el TEIQue-CBTF presenta una alta fiabilidad como consistencia interna, con un Alfa de Cronbach y un Omega de McDonald de .87 en el grupo de intervención y de .90 en el grupo de control.

En el caso del índice de competencia social, la fiabilidad resultó baja, con la excepción del segundo tiempo en el grupo control. Estos resultados sugieren que los ítems del cuestionario

podrían no estar midiendo de manera homogénea el mismo constructo teórico. Por ello, la interpretación de esta puntuación en competencia social ha de ser cautelosa.

**Tabla 3**

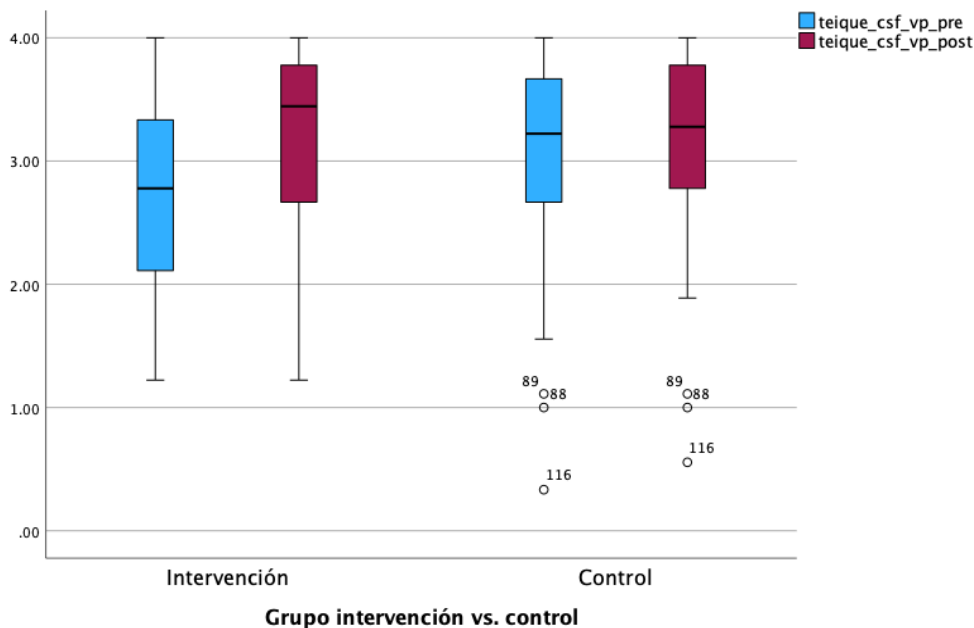
*Índices de consistencia interna: Alfa de Cronbach y Omega de McDonald*

VARIABLES	TIEMPO 1				TIEMPO 2			
	GI		GC		GI		GC	
	Alfa	$\Omega$	Alfa	$\Omega$	Alfa	$\Omega$	Alfa	$\Omega$
<b>TEIQUE GLOBAL</b>	.87	.87	.90	.90	.87	.87	.90	.90
<b>C. Soc</b>	.49	.45	.56	.54	.58	.57	.69	.70

En la Figura 1 se representan las puntuaciones medias en inteligencia emocional, antes y después del Programa MIA, para el grupo de intervención y para el grupo control. Se calcularon asimismo las medias y desviaciones típica de las puntuaciones obtenidas en los instrumentos en dos momentos de evaluación, tanto a nivel de ítem como a nivel de escala: Tiempo 1 (pretest) y Tiempo 2 (postest), diferenciando entre el grupo de intervención y el grupo de control (ver Tabla 5).

**Figura 1.**

*Grupo intervención vs. control en pretest y postest de Inteligencia Emocional*



En cuanto a las asociaciones entre las variables competencia emocional y competencia social los resultados del cálculo de correlaciones muestran que no son variables

relacionadas entre sí, ni en el grupo de intervención, ni en el grupo control (ver Tabla 4). La correlación de las puntuaciones pretest y postest en el TEIQue es de .99 en el grupo control y de .92 en el grupo de intervención.

**Tabla 4**

*Correlación de puntuaciones pretest y postest en inteligencia emocional (TEIQue-CBTF) y en Competencia Social (sociométrico)*

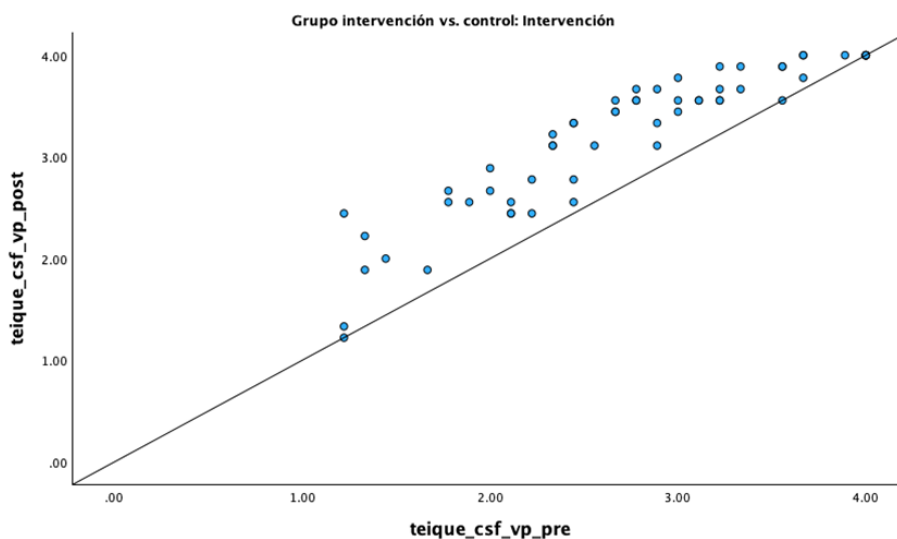
	TEIQue (t1)	TEIQue (t2)	Csoc (t1)	Csoc (t2)
TEIQue (t1)		.92***	.00	.02
TEIQue (t2)	.99***		.00	.01
Csoc (t1)	.12	.13		.75***
Csoc (t2)	.14	.14	.71***	

*Nota:* Grupo control: por encima de la diagonal; Grupo intervención: por debajo de la diagonal.

La Figura 2 muestra ganancias en el grupo de intervención al comparar las puntuaciones en inteligencia emocional antes y después de aplicar el programa MIA.

**Figura 2.**

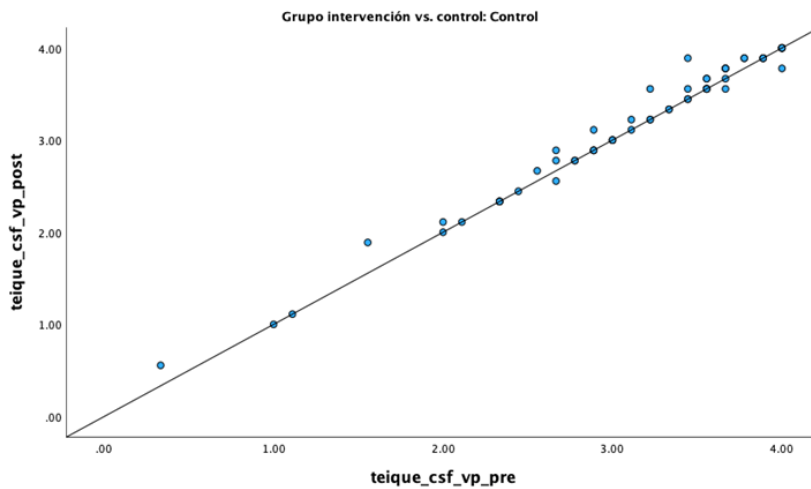
*Diagrama de dispersión de pretest y postest en Inteligencia Emocional: grupo de intervención*



La Figura 3 muestra una práctica ausencia de cambios en el grupo de control antes y después de aplicar el programa MIA.

**Figura 3.**

*Diagrama de dispersión de pretest y posttest en Inteligencia Emocional: Grupo control*



**Tabla 5**

*Media y desviación típica en los grupos de intervención y control en las variables de inteligencia emocional y competencia social*

VARIABLES	TIEMPO 1				TIEMPO 2			
	GI		GC		GI		GC	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
TEIque_1	2.53	1.34	3.22	0.97	2.57	1.35	3.22	.97
TEIque_2	2.88	1.03	3.14	0.95	3.46	.75	3.17	.92
TEIque_3	2.53	1.37	2.91	1.34	3.19	1.26	2.98	1.29
TEIque_4	2.62	1.15	3.05	1.19	3.33	1.14	3.09	1.16
TEIque_5	2.48	1.19	2.6	1.2	2.95	1.00	2.74	1.12
TEIque_6	2.67	1.19	2.93	1.2	2.86	1.10	2.86	1.26
TEIque_7	3.03	0.92	3.31	0.82	3.59	.68	3.45	.75
TEIque_8	2.88	0.9	3.22	0.86	3.52	.65	3.28	.85
TEIque_9	2.93	1.24	3.19	1.03	3.41	.86	3.21	1.04
TEIque_10	2.55	1.03	2.86	1.02	3.33	.98	2.96	.99
socio_1	4.96	5.7	5.28	5.9	4.41	6.05	5.19	5.46
socio_2	4.7	5.67	4.88	6.55	4.12	4.69	5.18	5.99
socio_3	5.44	6.5	4.9	6.1	4.37	5.23	4.75	6.58
socio_4	5.05	5.6	5.29	5.47	3.82	5.22	5.2	6.11
socio_5	4.4	5.3	4.98	7.56	4.41	4.7	4.72	6.74
TEIQue GLOBAL	2.73	.81	3.06	0.8	3.21	.71	3.11	.79
C. Soc	4.91	3.32	5.06	3.84	4.23	3.18	5.01	4.15

Para controlar las diferencias iniciales entre el grupo de intervención y el grupo control, y evaluar el efecto del programa con mayor precisión, se realizó primero un análisis de varianza (ANOVA) en el momento pretest (tiempo 1) y luego uno de covarianza (ANCOVA) en el momento posttest (tiempo 2) (ver Tabla 6).

**Tabla 6**

*Análisis de varianza (ANOVA) en tiempo 1 (pretest) y análisis de covarianza (ANCOVA) en tiempo 2 (posttest) comparando los grupos de intervención vs. control*

VARIABLES	TIEMPO 1			TIEMPO 2		
	ANOVA			ANCOVA		
	F	p	d	F	p	d
TEIque_1	10,046**	.002	1.17	358,499***	<.001	1.18
TEIque_2	1,991	.161	.99	13,843***	<.001	.84
TEIque_3	2,276	.134	1.35	5,479*	.021	1.28
TEIque_4	3,925	.050	1.17	9,191**	.003	1.15
TEIque_5	0,297	.587	1.19	7,709**	.006	1.06
TEIque_6	1,361	.246	1.19	.000	1.00	1.18
TEIque_7	2,914	.091	.87	2,499	.117	.72
TEIque_8	4,455*	.037	.88	10,527**	.002	.76
TEIque_9	1,488	.225	1.14	8,202**	.005	.95
TEIque_10	2,670	.105	1.02	15,282***	<.001	.98
socio_1	0,089	.767	5.80	0,729	.395	5.76
socio_2	0,029	.866	6.12	1,397	.240	5.38
socio_3	0,215	.644	6.30	0,126	.723	5.94
socio_4	0,050	.823	5.54	1,980	.162	5.68
socio_5	0,218	.641	6.53	0,092	.762	5.81
TEIQue GLOBAL	4,988*	.027	.81	5,785*	.018	.75
C. Soc	0,053	.818	3.59	2,716	.102	3.70

Los resultados del ANOVA revelaron que los grupos no eran equivalentes en su nivel de inteligencia emocional de partida, dado que el grupo control superaba ligeramente al grupo de intervención ( $p=.027$ ;  $d=.81$ ). Los resultados del ANCOVA, controlando el posible efecto de esta ausencia de equivalencia inicial, indican que el Programa MIA fue eficaz ( $p=.018$ ) en la mejora de la inteligencia emocional rasgo de los niños del grupo de

intervención, con un tamaño del efecto medio-alto ( $d$  de Cohen=.75) a nivel de escala, y un tamaño del efecto alto ( $d$ =.98) a nivel del ítem de madurez emocional general. También se observaron mejoras atribuibles al programa MIA en los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 8 y 9.

### 3.2. Efectos del programa en ambos sexos

Para valorar si el efecto el programa fue similar en ambos sexos, primero se realizaron ANOVAs con las puntuaciones pretest y, posteriormente, ANCOVAs con las puntuaciones posttest (covariando las puntuaciones pretest) en las variables objeto de estudio en niños y niñas del grupo de intervención. Los resultados se presentan en la Tabla 7.

**Tabla 7**

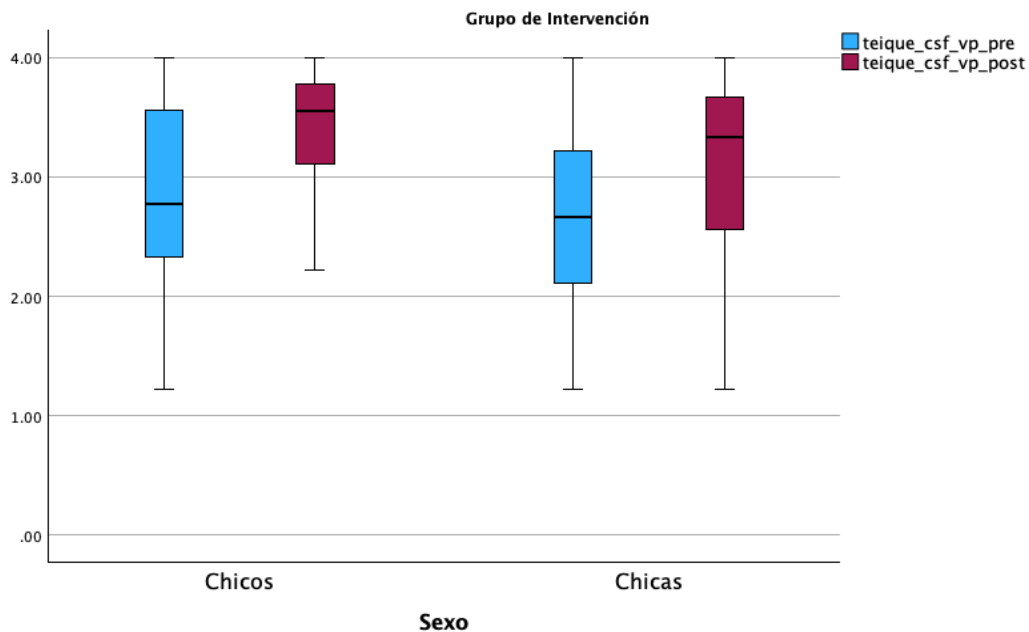
*Análisis pretest y posttest de Inteligencia Emocional en chicos vs. Chicas*

VARIABLES	TIEMPO 1						TIEMPO 2				
	CHICOS (n=25)		CHICAS		ANOVA		CHICOS		CHICAS		ANCOVA
	Media (DT)	Media (DT)	F	p	d	Media (DT)	Media (DT)	F	p	d	
TEIque_1	2.44 (1.45)	2.61 (1.27)	0,215	.644	1.35	2.44 (1.45)	2.67 (1.29)	10,401**	.002	1.36	
TEIque_2	2.92 (.95)	2.85 (1.09)	0,068	.796	1.04	3.60 (.58)	3.36 (.86)	3,532	.066	.75	
TEIque_3	2.56 (1.30)	2.51 (1.44)	0,015	.903	1.38	3.28 (1.17)	3.12 (1.34)	0,939	.337	1.27	
TEIque_4	2.76 (1.05)	2.51 (1.23)	0,638	.428	1.16	3.52 (.96)	3.18 (1.26)	4,878*	.031	1.14	
TEIque_5	2.84 (1.14)	2.21 (1.16)	4,194*	.045	1.16	3.2 (.87)	2.76 (1.06)	13,396***	<.001	.98	
TEIque_6	2.96 (1.27)	2.45 (1.09)	2,638	.110	1.17	3.2 (1.0)	2.61 (1.12)	14,848***	<.001	1.07	
TEIque_7	3.08 (1.04)	3.00 (.83)	0,107	.745	.92	3.76 (.53)	3.45 (.75)	5,148*	.027	.66	
TEIque_8	2.76 (1.09)	2.97 (.73)	0,769	.384	.90	3.52 (.65)	3.51 (.67)	0,002	.968	.66	
TEIque_9	3.20 (1.08)	2.73 (1.33)	2,105	.152	1.23	3.60 (.58)	3.27 (1.01)	10,473**	.002	.85	
TEIque_10	2.84 (.94)	2.33 (1.05)	3,607	.063	1.01	3.56 (.71)	3.15 (1.12)	6,389*	.014	.97	
socio_1	5.18 (4.56)	4.79 (6.50)	0,064	.802	5.75	4.97 (5.75)	3.99 (6.31)	0,537	.467	6.08	
socio_2	5.20 (5.96)	4.30 (5.50)	0,354	.554	5.70	4.50 (4.86)	3.84 (4.61)	0,306	.582	4.72	
socio_3	5.65 (7.19)	5.28 (6.05)	0,045	.834	6.56	4.03 (6.33)	4.63 (4.32)	0,227	.636	5.27	
socio_4	5.40 (5.23)	4.79 (5.94)	0,163	.688	5.64	4.03 (4.69)	3.67 (5.66)	0,074	.787	5.26	
socio_5	4.95 (5.19)	3.99 (5.439)	0,470	.496	5.33	5.18 (4.56)	3.83 (4.79)	1,237	.271	4.69	
TEIQue GLOBAL	2.84 (.80)	2.65 (.82)	0,741	.393	.81	3.35 (.55)	3.10 (.80)	13,227***	<.001	.71	
C. Soc	5.28 (3.10)	4.63 (3.50)	0,533	.469	3.33	4.54 (2.9)	3.99 (3.4)	0,924	.341	3.19	

Los resultados del ANOVA pretest confirmaron que no existían diferencias estadísticamente significativas ( $p$ =.393) entre niños y niñas del grupo de intervención antes de comenzar la intervención. Los resultados de los ANCOVAs posttest en función del sexo muestran que el cambio estimulado por el programa en el grupo de intervención fue más favorable para los niños, quienes experimentaron una mejora significativamente mayor que las niñas en la mayoría de los ítems. A continuación, se muestra dichos cambios diferenciales en chicos y en chicas representados gráficamente (ver Figura 4).

**Figura. 4.**

*Comparación de puntuaciones pretest vs postest en grupo de intervención, separadas por sexo.*



#### 4. Discusión y conclusiones

El estudio tuvo como objetivo analizar los efectos del Programa MIA percibidos por parte de los docentes sobre la competencia emocional de los alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil. En primer lugar, los análisis estadísticos sugieren que la intervención tuvo un efecto positivo en la mejora de la Inteligencia Emocional Rasgo (IER), con mayores ganancias a favor de los chicos. Los resultados del ANCOVA refuerzan la idea de que la mejora observada no se debe a diferencias previas en el pretest, sino al impacto real de la intervención. Estos hallazgos destacan la importancia de considerar el sexo al diseñar programas de educación emocional, ya que los efectos pueden variar en función de esta variable (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).

En segundo lugar, los resultados mostraron que, mientras que la versión utilizada del TEIQue demuestra ser una herramienta fiable para la medición, el Cuestionario sociométrico requiere una revisión y posible ajuste para mejorar su consistencia interna y garantizar mediciones más precisas en muestras de alumnado escolarizado en la etapa de Educación Infantil. Quizás la fiabilidad variaría si no se hubiera limitado el número de nominaciones a uno.

Por último, los resultados en su conjunto permiten enfatizar la importancia de implementar, durante esta etapa educativa, programas para fomentar la competencia emocional, tal y como promueve la LOMLOE (2020). Teniendo en cuenta las escasas contribuciones a la investigación evaluativa sobre programas de educación emocional en Educación Infantil

(Giménez-Dasí, Fernández Sánchez y Daniel, 2016; Pérez-González y Expósito-Casas, 2022;), nuestros resultados sugieren que el Programa MIA contribuye a ofrecer una herramienta de intervención eficaz respaldada por la investigación.

Como limitación del estudio, cabe destacar que el desarrollo cognitivo y social está en proceso, lo que puede dar lugar a respuestas al azar en las nominaciones del cuestionario sociométrico, lo que pudiera haber afectado a la elección de los niños y las niñas. Las diferencias individuales también son un factor clave, ya que cada niño presenta diferencias en su desarrollo emocional, influenciado por su personalidad y su entorno familiar, pero esto no lo hemos controlado. Además, el tamaño de la muestra del estudio de investigación es limitado y se circunscribe a un único centro educativo de un ámbito geográfico concreto, lo que dificulta poder ofrecer resultados extrapolables a la población española de segundo ciclo de Educación Infantil; por tanto, convendría continuar con nuevos estudios de evaluación del programa MIA, ampliando el tamaño y la procedencia geográfica de la muestra.

Con todo, nuestro estudio, a pesar de sus limitaciones, ha mostrado con rigor, mediante una investigación evaluativa con grupo control, que la educación emocional en la etapa de Educación Infantil puede ser eficaz con bajo consumo de recursos, en este caso a través de una intervención cuya duración fue de tan solo seis sesiones basadas en el trabajo con materiales sencillos y cuentos.

## 5. Referencias bibliográficas

- Benito-Moreno, S. C. (2017). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa VERA de educación emocional en la etapa de educación primaria*. Tesis doctoral: UNED. <https://espacio.uned.es/entities/publication/d5a62e9d-3acb-47fd-ad10-370107dc8ac9/full>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, *por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid núm. 136, de 9 de junio de 2022.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10239>
- Giménez-Dasí, M. (2009). El mundo social de 3 a 6 años. En S. Mariscal, M. Giménez-Dasí, N. Carriedo, A. Corral (Coords.), *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida* (pp. 189-219). Mc Graw Hill
- IBM Corp. (2023). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0*. IBM Corp.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, Boletín Oficial del Estado núm. 340 de 30 de diciembre de 2020.

- Losada, L., Cejudo, J., Benito-Moreno, S., y Pérez-González, J.C. (2017). El cuestionario sociométrico Guess Who 4 como screening de la competencia social en educación primaria. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-19. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.csc>
- Losada, L. (2024) Educación emocional: caracterización y propuestas de intervención. En Hernández-Pérez, E., Pena, M., & Losada, L. (Eds.), *Aprendizaje emocional y social* (pp. 81–130). Sanz y Torres.
- Lozano Mas, M. Y., & Hernández Arroyo, S. (2022). La educación emocional en la legislación educativa. Análisis a partir de los Decretos de contenidos mínimos emanados de la LOMLOE. *Human Review*, 11(2), 2-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4023>
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C.& Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, 516–526. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0696-6>
- Pérez-González, J. C. (2013). *TEIQue-CBTF: Una versión de 10 items del TEIQue-Child Form para su cumplimentación por el profesor*. Trabajo de investigación sin publicar. UNED.
- Pérez-González, J. C., & Expósito-Casas, E. (2022). *Aprendizaje y desarrollo en la infancia*. Sanz y Torres.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J. M. J., Furnham, A. & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8, 335–341. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00507>
- Piqueras, J. A., Mateu-Martínez, O., Cejudo, J., & Pérez-González, J. C. (2019). Pathways into psychosocial adjustment in children: Modeling the effects of trait emotional intelligence, social-emotional problems, and gender. *Frontiers in Psychology*, 10, 507. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00507>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, *por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado núm. 28, de 02 de febrero de 2022.

# Capítulo 19

## **Liderazgo cívico y neurodiversidad: Aplicación del Modelo QDN para el fortalecimiento del carácter y la mejora en el proceso de toma de decisiones**

Soraya Oronoz, Universidad Rey  
Juan Carlos, España.

### 1. Introducción

En el presente texto se realiza una aproximación a la cuestión de la intervención educativa ante la neurodiversidad desde y para el liderazgo cívico en el marco de la Educación Sensible y de la Responsabilidad Social Educativa, proponiendo el modelo QDN (Oronoz, 2024) como estrategia educativa inclusiva y facilitadora de los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Para ello, se exponen los conceptos de liderazgo cívico y neurodiversidad, resaltando la relevancia de la intervención educativa con discentes que presentan dicha condición y abordando aspectos ligados al liderazgo cívico, a la Educación Sensible y a la Responsabilidad Social Educativa. Además, se reflejan los fundamentos básicos del modelo mencionado como propuesta para la intervención educativa ante la diversidad en cualquiera de los niveles educativos dentro de la educación reglada.

Indicado lo anterior, se especifica que el Modelo QDN (Oronoz, 2024) surge como una herramienta práctica vinculada a cuestiones de liderazgo cívico y desarrollo de la moral autónoma (Barnhart y Dierickx, 2021). Este modelo se focaliza en el descubrimiento de la propia tendencia de carácter, en la formulación de los «no negociables» y en el reconocimiento de lo que se quiere, lo que se debe, lo que se necesita, lo que se puede y lo

que se cree querer, deber, necesitar y poder, para lograr habitar en un «merezco» desde un autoconcepto y una autoestima ajustados. Todo ello se aborda en el marco de la Educación Sensible propuesta por Martínez-Domínguez (2022) y en base al concepto de Responsabilidad Social Educativa (Martínez-Domínguez, Plaza de la Hoz et al., 2023).

## 2. Objetivo

El objetivo general que se plantea es aproximarse a la cuestión de estudio sobre la intervención educativa ante la neurodiversidad desde y para el liderazgo cívico en el marco de la Educación Sensible y de la Responsabilidad Social Educativa, proponiendo el modelo QDN (Oronoz, 2024) como estrategia educativa.

Los objetivos específicos que se persiguen son los siguientes:

- Aproximarse al conocimiento de los conceptos de liderazgo cívico y de neurodiversidad, contrastando información extraída de bases de datos científicas.
- Proponer la Educación Sensible y la Responsabilidad Social Educativa en el marco de la intervención en el aula ante la neurodiversidad para y desde el liderazgo cívico.
- Exponer los fundamentos teóricos del modelo QDN como propuesta didáctica para la intervención educativa ante la neurodiversidad, reflejando resultados de su implementación en el aula en el marco de un estudio piloto llevado a cabo en el curso 2023-2024.

## 3. Fundamentación

### 3.1 Conceptualización del liderazgo cívico

Tal como refieren Castiñeira y Lozano, (2012), el liderazgo cívico es comprendido como un activo social y se define como la capacidad de los individuos para influir de modo positivo en su comunidad, partiendo de valores democráticos y bajo el paraguas de la responsabilidad social.

Por otro lado, Ginebra (2020) resalta que el liderazgo cívico también es conocido como funcional, e indica que se caracteriza por propiciar confianza y un ambiente sano que fomenta el desarrollo de las personas y que reconoce e impulsa las potencialidades para obtener como resultado el crecimiento del individuo.

Se resalta que lo opuesto al liderazgo cívico sería el liderazgo destructivo, que es aquel que acaba intoxicando el entorno en el que se desarrolla dicho liderazgo.

En el anterior sentido, autores como Barelds, Wisse et al. (2018) afirman que el liderazgo destructivo suele ser ejercido por personas que poseen rasgos propios de la Triada Oscura de Personalidad y que tienden a manifestar conductas manipuladoras, egocentrismo, falta

de empatía, crueldad, hostilidad, codicia, comportamiento poco ético o inmoral y/o satisfacción de las propias necesidades a costa del sacrificio de otros individuos.

Siguiendo con la anterior idea, Calderón-Mafud, (2024) resalta que las conductas propias del liderazgo destructivo pueden impactar de modo más negativo en individuos con neurodivergencias, tanto en el entorno académico como en el profesional.

Dentro del ámbito educativo, los maestros han de realizar su intervención desde el propio liderazgo cívico para potenciar el mismo en los discentes, y para ello resulta clave potenciar la Inteligencia Sensible (Oronoz, 2023).

En este sentido, la educación que potencia la Inteligencia Sensible y el liderazgo cívico es aquella que se hace desde, por y para el crecimiento integral del individuo, comprendiendo a cada sujeto como ser único, valioso, con potencialidades y vulnerabilidades; haciendo que el mismo se sienta valorado de modo positivo, y que a su vez se sienta parte de un nosotros, para lo cual, la empatía, la solidaridad y el buen hacer, resultan esenciales.

Comprender la educación desde y para el liderazgo cívico comporta la valoración positiva de la diversidad, propiciando un proceso de aprendizaje-enseñanza personalizado, sensible, respetuoso y que permita el florecimiento de las virtudes humanas a través de la educación del carácter (Bernal, 1998) y que redunde en beneficios para el desarrollo integral de todos los individuos, focalizando la diversidad como necesaria y valiosa.

Indicado lo anterior, se hace alusión a la mala utilización del concepto de «educar para la igualdad» y se apuesta en este texto por la educación para la equidad, dejando el término «igualdad» para lo que concierne a igualdad de oportunidades, pero incidiendo en la importancia de ofrecer experiencias educativas inclusivas, personalizadas y que partan del papel compensador de la educación para propiciar igualdad de oportunidades, valorando de modo positivo la diversidad a nivel general y especialmente en lo que respecta a la neurodiversidad, concepto que se aborda en el siguiente apartado.

### 3.2 Conceptualización de la neurodiversidad

El concepto de neurodiversidad se refiere a la variabilidad natural en el funcionamiento neurológico humano (Singer, 2016). Este enfoque propone que las diferencias neurológicas, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), la dislexia y otras condiciones no tendrían que ser vistas como trastornos que requieren corrección, sino como variaciones naturales que enriquecen la diversidad humana.

La autora anteriormente indicada, destaca la importancia de reconocer y valorar las habilidades únicas y las perspectivas que las personas con neurodivergencias aportan a la

sociedad, cuestión que se vincula en gran medida con el concepto de Educación Sensible de Martínez-Domínguez (2022).

Por otro lado, Armstrong (2010) contribuyó al estudio de la neurodiversidad, enfatizando la necesidad de un cambio de paradigma desde un enfoque basado en el déficit hacia uno que resalte las fortalezas y potencialidades de las personas neurodivergentes. Este autor, defiende la idea de que las diferencias neurológicas pueden ser fuente de talentos excepcionales en áreas como la creatividad y la resolución de problemas.

En cuanto a la neurodiversidad y la intervención educativa, Armstrong (2012) refiere que conviene realizar una intervención educativa que se enfoque en las fortalezas y potencialidades de estos estudiantes, en lugar de sus dificultades. Por otro lado, Amador Fierros et al. (2021) sostienen que los discentes con neurodivergencia requieren un proceso de aprendizaje-enseñanza personalizado, ya que la falta de apoyo adecuado y la incompreensión desde el centro educativo hacia ellos pueden llevar a dificultades en su progreso académico.

Lo hasta aquí descrito refleja la relevancia de establecer sinergias entre el liderazgo cívico ante la neurodiversidad desde el proceso personalizado y humanizado de aprendizaje-enseñanza, cuestión en la que se profundiza a continuación.

### 3.3 Liderazgo cívico ante la neurodiversidad en el proceso de aprendizaje-enseñanza

En el contexto de la neurodiversidad, el liderazgo cívico adquiere una dimensión especial, ya que implica reconocer y valorar las diferencias neurológicas como una fuente de riqueza y diversidad en la sociedad (Singer, 2016).

En el anterior sentido, la intervención educativa ha de ser respetuosa con la originalidad de cada individuo y focalizada en la valoración positiva de la diversidad, así como en el liderazgo cívico.

Por otro lado, la Educación Sensible sirve de base para potenciar el liderazgo cívico en los discentes con y sin neurodiversidad, y si además se encuadra en el marco del concepto de la Responsabilidad Social Educativa, se puede partir de un enfoque integral que propicie que se potencien las capacidades únicas de los estudiantes, promoviendo su desarrollo como líderes cívicos comprometidos con su comunidad y aportando cuestiones de valor.

De igual modo, los profesionales de la enseñanza han de educar desde el liderazgo cívico para el liderazgo cívico, es decir, ser líderes cívicos para ayudar a sus discentes en la adquisición de hábitos que les lleven a ser ciudadanos cívicos con moral autónoma y ética de mínimos respetuosa para con todos los congéneres. Para ello, puede ser una opción de interés partir de los fundamentos de la educación del carácter (Bernal, 1998).

Se considera por su parte relevante añadir que la Responsabilidad Social Educativa se conecta de modo estrecho con el concepto de moral vivida de Gómez y Muguerza (2007). A su vez, la educación para el liderazgo cívico conlleva potenciar el descubrimiento de cuestiones vinculadas con la ética de mínimos y de máximos de la que habla Cortina (2021). Indicado lo anterior, se enfatiza en la importancia de que los docentes sean verdaderos referentes con liderazgo cívico, capaces de ayudar en el florecimiento humano desde la valoración positiva de la diversidad contribuyendo en el fortalecimiento del carácter de los alumnos.

Teniendo en cuenta lo descrito, seguidamente se propone la utilización de la Educación Sensible y de la Responsabilidad Social Educativa en la intervención educativa ante la diversidad para y desde el liderazgo cívico.

### 3.4 La Educación Sensible y la Responsabilidad Social Educativa en el marco de la intervención en el aula ante la neurodiversidad

Aunque son muchos los autores que han abordado el estudio del concepto de la neurodiversidad, en este texto se parte de la conceptualización ya señalada en apartados anteriores, suponiendo por ende un potencial que ha de ser cuidado desde una intervención educativa basada en la Educación Sensible (Martínez-Domínguez, 2022), promoviendo una pedagogía que respete y potencie la originalidad y la sensibilidad de cada individuo.

Este tipo de educación busca crear un entorno educativo donde los estudiantes puedan desarrollar su autoconcepto y autoestima ajustados, facilitando así su desarrollo integral y, por ende, siendo una excelente opción para la atención a la diversidad desde la valoración positiva de la misma. Este enfoque trata de propiciar que los estudiantes florezcan en un ambiente que valore sus diferencias de modo positivo y que proporcione las herramientas necesarias para que el proceso de aprendizaje-enseñanza sea significativo y enriquecedor. Por otro lado, la Responsabilidad Social Educativa complementa la Educación Sensible al enfatizar la obligación de las instituciones educativas de contribuir al desarrollo social, económico y ambiental de la comunidad (Martínez-Domínguez y Plaza de la Hoz, et al., 2023). De tal modo, se promueve la formación de ciudadanos comprometidos y conscientes de su entorno, integrando valores éticos y sociales en consonancia con una educación que potencie el pensamiento democrático y crítico bajo una moral vivida no heterónoma.

Siguiendo lo anterior, la Responsabilidad Social Educativa reconoce que los centros educativos deben actuar como agentes de cambio, fomentando la inclusión y la equidad en la educación, por lo que la atención educativa ante la neurodiversidad debiera ser uno de sus puntos de intervención prioritarios.

En conclusión, la Educación Sensible y la Responsabilidad Social Educativa ofrecen un marco focalizado en el liderazgo cívico desde la propia labor del docente en su intervención

educativa, que no solo respeta las diferencias neurológicas, sino que también potencia las capacidades únicas de cada estudiante, contribuyendo así a una sociedad inclusiva y equitativa.

#### 4. Propuesta de intervención educativa ante la neurodiversidad basada en el modelo QDN

Con ánimo de concretar el modo en que se puede propiciar un proceso de aprendizaje-enseñanza basado en la Educación Sensible, en el liderazgo cívico y en la Responsabilidad Social Educativa, se refleja a continuación el modelo QDN de Oronoz (2024).

Este modelo se basa en la Educación Sensible y en la valoración positiva de la originalidad de cada individuo, promoviendo un ambiente educativo que fomente una autoestima y un autoconcepto ajustados. La aplicación de este modelo en el ámbito educativo puede ayudar a los estudiantes con neurodiversidad a desarrollar habilidades de autorregulación y a mejorar su proceso de toma de decisiones.

La implementación del modelo QDN en la práctica docente implica la adopción de estrategias que promuevan la reflexión y el autoconocimiento de los estudiantes. Esto incluye la realización de actividades que fomenten el autodescubrimiento y la autocomprensión desde las edades más tempranas, así como el cultivo del carácter mediante el reconocimiento de las propias tendencias y aquello que se quiere, se debe, se necesita y se puede para llegar a lo que se «merece» desde un sano autoconcepto y una autoestima ajustada. Para ello, el docente ha de generar un entorno de apoyo y de valoración positiva de la diversidad bajo el paraguas del concepto de Responsabilidad Social Educativa.

Tal como se refleja en Oronoz (2024), el modelo QDN se basa en una serie de pasos estructurados que permiten a los estudiantes descubrir y fortalecer su carácter, averiguando aquello que no es negociable en sus vidas, así como lo que quieren, deben, pueden y necesitan, potenciando una mejora en el proceso de toma de decisiones que puede llevar a una autorregulación en el comportamiento y a vivir en un «merezco» en base a un autoconcepto y a una autoestima ajustados.

A continuación, se indican algunos de los fundamentos teóricos del modelo referido recogidos en una tabla:

Tabla 1. Fundamentos teóricos del modelo QDN.

Autor	Teoría
Festinger (1957).	Disonancia cognitiva.
Habermas (2018).	Ética discursiva.
Sócrates. Siguiendo lo descrito por Vargas-González y Quintero-Carvajal (2023).	Mayéutica socrática.
Nussbaum (1993).	Ética transcultural.
Carson (2021).	Sentido del asombro.
Ornoz (2022).	Método Civic_Us.
Maslow (1975).	Pirámide de las necesidades.
Freud (1998).	Psicoanálisis.
Martínez-Domínguez (2022).	Educación sensible.
Kant (1785)	Imperativo categórico kantiano.
Otros autores como Shopenhauer (2007), Hume (1981), etc.	Estudios sobre liderazgo cívico y sobre persuasión y autogobierno.

Extraído de Ornoz (2024).

Desde un planteamiento científico elaborado a partir de una revisión bibliográfica de textos vinculados con los autores recogidos en la anterior tabla, así como gracias al estudio piloto con encuesta realizado con estudiantes matriculados en el curso 2023-2024 en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de la Universidad Rey Juan Carlos y en el Grado en Educación Infantil de Eserp Digital Business & Law School, surge el modelo que se propone en este texto y que parte de las siguientes preguntas:

1. ¿Quién eres más allá de lo que debes ser o de lo que te dijeron que eras?
2. ¿Sabes lo que quieres, debes, puedes y necesitas? ¿Conoces por qué crees querer, deber, poder y necesitar lo indicado?

El modelo QDN se podría implementar en cualquier nivel educativo con sus correspondientes adaptaciones. En este caso, se indica lo realizado con los estudiantes antes mencionados.

En este sentido, se propone a los discentes reflexionar sobre que el temperamento se asocia a algo generalmente innato, mientras que el carácter se suele vincular con la educación del temperamento. 3. Se plantean dos tipos básicos de tendencias de temperamento para educar el carácter: tendencia base y tendencia cúspide (se explican en este texto más adelante).

Sin profundizar en exceso, se hace referencia a que el modelo se fundamenta especialmente en lo siguiente: División de la personalidad psíquica de Freud (1998):

- «Quiero»: instancia conectada con el «ello» de Freud.
- «Debo»: instancia conectada con el «super-yo» del autor.
- «Necesito»: instancia mediadora entre el «Quiero» y el «Debo», es decir, guardaría cierta similitud con el «Yo» de Freud.

Aplicación de la Pirámide de Maslow (1975): el «Necesito» partiría del reconocimiento de las necesidades fisiológicas básicas. Por ejemplo, «necesito beber agua, alimentarme, sentirme valorado...» y se iría de modo paulatino subiendo los escalones de la pirámide para llegar a la autorrealización.

Sinergias entre el Imperativo categórico kantiano y el modelo QDN: el modelo que se propone parte de la necesidad de obrar de tal manera que la máxima de la propia conducta pueda ser universalizable, tal como refiere Kant (1785).

A su vez, se apuesta por la ética del amor propio de Savater (1995).

El Sentido del asombro de Carson (2021): el modelo parte de la necesidad de fomentar el asombro para potenciar el aprendizaje significativo.

QDN y su conexión con la Teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957): el modelo que se propone se conecta con la comprensión de los aspectos de la disonancia (pensamiento, emoción, acción), ya que requiere caer en la cuenta de por qué se piensa o se siente que se quiere, debe o necesita una determinada cuestión, y lleva por ende a la posibilidad de procesar el propio comportamiento para responder (con componente cognitivo sin perder por ello la parte emocional) y no únicamente a reaccionar de modo instintivo (entendiendo la respuesta como un mecanismo elaborado a nivel cognitivo que requiere de procesos cognitivos más complejos que la mera reacción, vinculada más al instinto y a la emoción).

Educación Sensible de Martínez-Domínguez (2022): la Educación Sensible dispone a las personas a captar su ser original como coexistente con el origen, el cosmos y las demás personas, invitando a ser valientes y conformarse con su ser original, cultivando un mundo de «nosotros-maduros» en su día a día.

QDN y la implicación ética del «ser» y el «deber ser» en la educación en valores: ya Hume (1981) reflexionaba sobre la implicación ética del «ser» como modo de obrar de un individuo dentro de la sociedad en relación con los demás y del «deber ser» como las normas que determinan si los actos del individuo en cuestión son correctos o no. En este sentido, se postula el «ser» en conexión con lo que Aranguren (2003) define como moral, y Gómez y Muguerza (2007) acotan como moral vivida, y por otro lado el «deber ser» como esa cosa llamada ética.

Partiendo de los anteriores fundamentos se procede a reflejar los pasos básicos que se plantean en el modelo QDN y que se deben adaptar a los diferentes niveles educativos atendiendo al desarrollo evolutivo y a las características psicoevolutivas, así como a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes:

A) Descubrimiento de la propia tendencia de carácter:

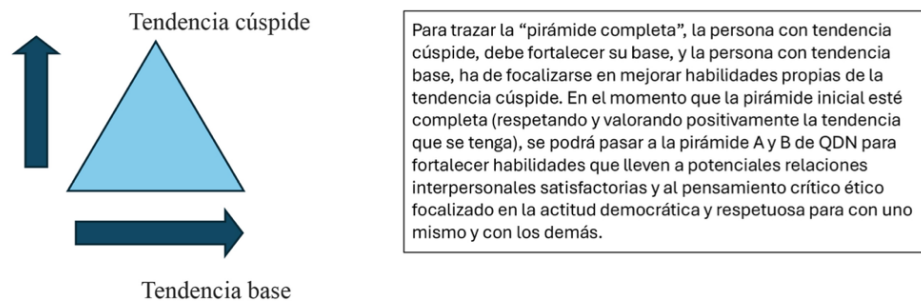
Los estudiantes son guiados a través de actividades y reflexiones que les permiten identificar sus propias tendencias y características personales. Se plantea una tendencia de carácter “Cúspide” y otra “Base”.

Tabla 2. Tendencias de carácter en QDN.

Tendencia base	Tendencia cúspide
Tipo de personalidad: calmados, con tendencia a la reflexión, a pensar antes de actuar, a responder en lugar de reaccionar, con sólidos modos de proceder, aunque en algunos casos pueden presentar esquemas de comportamiento rígidos.	Tipo de personalidad: alegres, entusiastas, soñadores, con muchos proyectos en mente y con tendencia a no acabarlos, pueden resultar poco coherentes en ocasiones, a ser poco realistas y a olvidar cubrir necesidades básicas de sus vidas.
Orientación en la pirámide de Maslow (1975): se enfocan en las necesidades básicas, por lo que son muy realistas, poco soñadores y por ende, pueden presentar dificultades para la autorrealización.	Orientación en la pirámide de Maslow (1975): en la teoría QDN, están en lo que Platón denominaba “Mundo de los Sentidos”, pero si se centran, pueden construir una base sólida para poder llegar a autorrealizarse.
Peligros: exceso de prudencia, falta de creatividad, monotonía en sus proyectos de vida.	Peligros: no suelen calibrar el peligro, olvidan atender a necesidades básicas, son como “un bólido muy potente, con frenos de bicicleta”.
Lo ideal sería que el individuo logre construir su pirámide inicial o “0” de modo completo, respetando su tendencia y valorándola de modo positivo. Si un individuo tiene tendencia cúspide, tendrá que trabajar en su parte base (sin dejar de lado su orientación cúspide) y, por el contrario, si un individuo tiene tendencia base, sería preciso que también cuidase la parte cúspide con el objetivo de completar la pirámide.	

Extraído de Oronoz (2024).

Figura 1. Modo de reconocer la tendencia de carácter en QDN.



Extraído de Oronoz (2024).

B) Formulación de los “no negociables”:

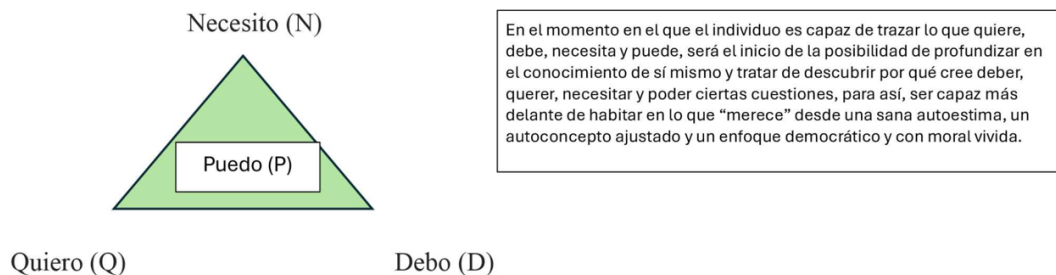
Se anima a los estudiantes a definir aspectos de sus vidas que consideran innegociables y a escribirlos en una pirámide, siendo sus “cimientos”.

C) Reconocimiento de lo que se quiere, se debe, se necesita y se puede:

A través de prácticas, los estudiantes aprenden a diferenciar entre sus deseos, obligaciones, necesidades y capacidades, y a reconocer la importancia de cada uno en su proceso de toma de decisiones.

Se propone para ello elaborar una pirámide A con ejemplos de lo que necesitan, quieren, pueden y deben por ejemplo con respecto a sus estudios actuales.

Figura 2. Pirámide A. Reconocimiento de lo que se necesita, se puede, se quiere y se debe siguiendo el modelo QDN.

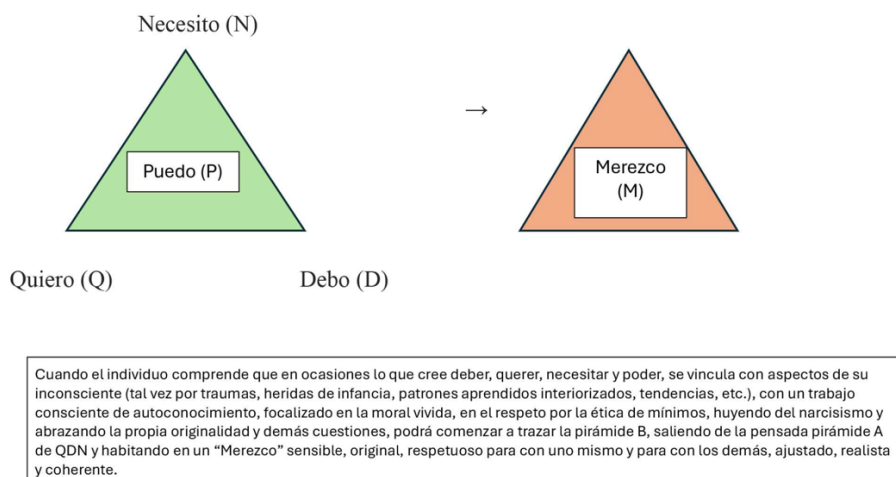


Extraído de Oronoz (2024).

#### D) Habitar en un "merezco" sensible:

Se trabaja en el desarrollo de un autoconcepto y una autoestima ajustados, que permitan a los estudiantes sentirse merecedores de sus logros y aspiraciones, así como responsables de contribuir y de ayudar a su comunidad, para ello se les insta a pensar en qué destacan, qué pueden ofrecer y qué merecen en base a ellos. Se anima así a realizar la "pirámide B".

Figura 3. Pirámide B (QDN→M).



Extraído de Oronoz (2024).

## 5. Resultados

Se realizó un estudio piloto sobre la implementación del modelo QDN con estudiantes de Grado en Educación Infantil y de Máster Universitario en Formación del Profesorado en la Universidad Rey Juan Carlos en el curso académico 2023-2024.

Los resultados del estudio muestran que los estudiantes que participaron en la formación con este modelo, experimentaron mejoras en su proceso de toma de decisiones y en el fortalecimiento de su carácter. Esto, podría resultar de especial interés para aplicar dicho modelo con estudiantes con neurodiversidad.

En el anterior sentido, se señala que la implementación del modelo QDN en la formación docente ofrece una serie de beneficios para los individuos con o sin neurodiversidad. Estos beneficios incluyen:

- Mejora en la toma de decisiones:

Los estudiantes aprenden a tomar decisiones más reflexivas y menos impulsivas, lo que puede redundar en una mejora en la gestión de los propios impulsos y comportamientos.

- Fortalecimiento del carácter:

El modelo ayuda a los estudiantes a descubrir y fortalecer sus valores y principios fundamentales, lo que contribuye a un desarrollo personal más sólido.

- Desarrollo del autoconcepto y la autoestima:

A través de actividades y reflexiones, los estudiantes trabajan aspectos vinculados al autoconcepto y a la autoestima ajustados, que les permiten sentirse merecedores de sus logros y aspiraciones y que, a su vez, desde el enfoque de una Educación Sensible y del concepto de Responsabilidad Social Educativa apuesta por propiciar las contribuciones a la comunidad.

Tabla 3. Diseño muestral del estudio piloto sobre la implementación del modelo QDN.

<b>Universo</b>	Estudiantes universitarios matriculados en el curso 2023-2024 en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de la URJC en las especialidades de Ciencias Sociales o de Intervención Socio-Comunitaria o en los Grados en Educación Infantil o Marketing de Eserp Digital Business & Law School. El número de alumnos que participaron en las sesiones fue de 60.
<b>Muestra</b>	40
<b>Margen de error</b>	El margen de error del estudio piloto es de 8,34 con un % obtenido de 31 y un intervalo de confianza del 95%.
<b>Mecanismo de recogida de datos</b>	Google Forms y Excel.
<b>Temporalización del estudio</b>	El estudio se realizó en el segundo cuatrimestre del curso académico 2023-2024. El formulario se lanzó en el mes de junio de 2024 y se cerró a finales del mes de julio de dicho año. Los datos se analizaron en los meses de julio y agosto de 2024.
<b>Ética de la investigación</b>	El formulario autocumplimentado se lanzó para ser rellenado por los informantes de modo voluntario y anónimo, previo consentimiento informado y tras la evaluación en sus asignaturas para que no supusiera conflicto de intereses en ningún caso. Por su parte, la investigadora aplicó todos los criterios precisos en ética de la investigación educativa dado que cuenta con certificado de ICEB en Comités éticos asistenciales.

Extraído de Oronoz (2024).

En relación con datos cuantitativos alcanzados en el estudio piloto, se señalan los siguientes:

- Más del 80% de la muestra indica que con QDN ha podido trabajar cuestiones vinculadas a la educación del carácter, así como de autoestima y de autoconcepto, lo que se considera esencial para la mejora en el proceso de toma de decisiones.
- En lo que concierne a si QDN es percibida por los informantes como medio de ayuda para comprender aspectos relevantes para poner en práctica mecanismos que afectan a la propia toma de decisiones, los resultados apuntan a que, en efecto, se percibe así, ya que nadie

respondió que no a esta cuestión y el 80% se decantó por la opción «sí» y el restante 20% por la opción «tal vez».

- El 95% de los informantes indica que, gracias a la formación con el modelo QDN, ha comprendido qué es la moral autónoma y el liderazgo cívico.
- Los resultados indican que los informantes consideran esencial saber lo que quieren, lo que deben, necesitan y pueden en lo que respecta a su desarrollo profesional.
- En cuanto a la construcción de pirámides de «no negociables», son bastantes los informantes que señalan su utilidad para su vida personal y profesional (ascendiendo a un 87,5% en el caso de lo vinculado a lo profesional).
- Un porcentaje significativo de informantes refiere que QDN impacta de modo positivo en el autoconocimiento y en el fortalecimiento del carácter para tomar decisiones de modo informado y crítico (superando el 80% de la muestra).

## 6. Conclusión

A lo largo del presente texto se han expuesto los conceptos de liderazgo cívico y neurodiversidad. De igual modo, se ha resaltado la importancia de la intervención educativa desde y para el liderazgo cívico con discentes con neurodiversidad mediante una revisión bibliográfica, cumpliendo de tal manera con el primer objetivo específico planteado.

De igual modo, el segundo objetivo específico también se ha alcanzado, ya que se ha propuesto la Educación Sensible y la Responsabilidad Social Educativa en el marco de la intervención en el aula ante la neurodiversidad.

En cuanto al tercer objetivo específico que se pretendía alcanzar, también se ha logrado, puesto que se han expuesto los fundamentos del modelo QDN como propuesta didáctica para la intervención educativa ante la neurodiversidad y se han reflejado algunos de los primeros resultados extraídos de un estudio piloto.

Por otro lado, se resalta que la implementación del modelo QDN en la formación docente muestra resultados prometedores en el fortalecimiento del carácter, el liderazgo cívico y la mejora en el proceso de toma de decisiones, según el estudio piloto realizado, cuestión que puede resultar relevante en un modelo personalizado de aprendizaje para estudiantes con o sin neurodiversidad.

El modelo señalado parece ofrecer una herramienta práctica para abordar los desafíos y oportunidades que presenta la neurodiversidad en las aulas, y contribuye a la promoción de una educación inclusiva que vaya más allá de perseguir el «éxito» académico, ya que pretende servir para el desarrollo integral de los individuos, potenciando el autoconocimiento y la regulación de conducta en base a aspectos sencillos que ayudan a reconocer la propia tendencia de carácter, a averiguar lo que se quiere, lo que se debe, lo

que se puede y lo que se necesita para llegar a lo que se merece desde un plano no narcisista, basado en la reflexión y en la valoración positiva de uno mismo y de los demás.

## 7. Referencias bibliográficas

- Amador Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., et al. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la Educación Superior*, 50(200), 129-150. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>
- Aranguren, J. L. (1963). *Ética*. Madrid: Revista de Occidente.
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences*. Da Capo Lifelong Books.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós.
- Armstrong, T. (2012). *The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*. Da Capo Lifelong Books.
- Barelds, D. P. H., Wisse, B., Sanders, S., & Laurijssen, L. M. (2018). No Regard for Those Who Need It: The Moderating Role of Follower Self-Esteem in the Relationship Between Leader Psychopathy and Leader Self-Serving Behavior. *Frontiers in Psychology*, 9, 307987.
- Barnhart, A. J., & Dierickx, K. (2021). *Cultures and cures: neurodiversity and brain organoids*. *BMC Medical Ethics*, 22(1), 1-6.
- Bernal Martínez de Soria, A. (1998). *Educación del carácter/educación moral: Propuestas educativas en Aristóteles y Rousseau*. Pamplona: EUNSA.
- Calderón-Mafud, J. L. (2024). Liderazgo destructivo. Factores psicosociales y deterioro organizacional: revisión de la literatura. *Acciones e investigaciones sociales*. Nº45. 2024.
- Carson, R. (2021). *El sentido del asombro*. Ediciones Encuentro.
- Castiñeira, À., y Lozano, J. M. (2012). *El poliedro del liderazgo: Una aproximación a la problemática de los valores en el liderazgo*. Libros de Cabecera.
- Cortina, A. (2021). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Booke.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson & Company.
- Freud, S. (1998). *Conferencias sobre la introducción al psicoanálisis*. Newcomb Librería Press.
- Ginebra, J. (2020). *El liderazgo y la acción*. Editorial XYZ.
- Gómez, C., y Mugerza, J. (2007). *La aventura de la moralidad: Paradigmas, fronteras y problemas de la ética*. Alianza Editorial.
- Hume, D. (1981). *A Treatise of Human Nature*. Oxford University Press.
- Kant, I. (1785). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (M. García Morente, Trad.). Madrid: Editorial XYZ.
- Martínez-Domínguez, L. M. (2022). *Educación Sensible: Una propuesta pedagógica para el desarrollo integral*. Editorial Universitaria.
- Martínez-Domínguez, L. M., Plaza de la Hoz, et al. (2023). *Responsabilidad Social Educativa: Principios y prácticas para una educación inclusiva*. Editorial Académica.
- Maslow, A. H. (1975). *Motivation and personality*. Harper & Row.

Oronoz, S. (2023). Liderazgo cívico e inteligencia sensible vs liderazgo destructivo y triada oscura de la personalidad. En R. Oliver Cuello (Ed.), *El derecho, la empresa y la comunicación en la sociedad de la información* (pp. 189-232). Colección Observatorio de Investigación de ESERP.

Oronoz, S. (2024). QDN: un modelo teórico-práctico para el fortalecimiento del carácter y la mejora en el proceso de toma de decisiones. En R. Crisóstomo Gálvez (Dir.), *Intersecciones jurídicas, económicas y sociales: perspectivas contemporáneas desde la inteligencia artificial hasta la regulación internacional* (pp. 443-483).

Savater, F. (1995). *Ética como amor propio*. Grijalbo Mondadori.

Singer, J. (2016). *NeuroDiversity: The Birth of an Idea*. Judy Singer.

## Capítulo 20

# Estrategias para el alumnado de altas capacidades y alto potencial

Vanesa Redondo Trujillo,  
Universidad Nacional de  
Educación a Distancia

La identificación y el apoyo del alumnado con altas capacidades y alto potencial representa un desafío significativo dentro del ámbito educativo, requiriendo un enfoque multifacético que abarque tanto el desarrollo cognitivo como el social y emocional. Este alumnado presenta unas características específicas que requieren una intervención especializada ya que puede impactar en su desarrollo emocional, las relaciones interpersonales y su rendimiento académico (Yanik y Afat, 2022). Tradicionalmente, las estrategias educativas se han centrado en homogeneizar el aprendizaje, sin embargo, esta aproximación puede resultar limitante para aquellos cuyas habilidades sobrepasan del promedio, impidiendo que alcancen su máximo potencial. Por lo tanto, es imprescindible implementar estrategias diferenciadas que respondan a las necesidades específicas de este grupo de estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor que fomente su desarrollo integral. La implementación efectiva de estas estrategias requiere una comprensión profunda de sus características cognitivas, emocionales y sociales, así como de las barreras que pueden obstaculizar su progreso académico y personal.

### 1.1. Características sociales, emocionales y neurocognitivas

El alumnado con altas capacidades intelectuales exhibe características neurocognitivas distintivas que influyen en su proceso de aprendizaje y adaptación social y emocional. Estos estudiantes se destacan por desarrollar un tipo de pensamiento y un proceso de aprendizaje que los diferencian de sus compañeros. Demuestran una notable capacidad para procesar información de manera rápida y eficiente, estableciendo conexiones complejas entre conceptos aparentemente dispares; muestran un pensamiento divergente y una elevada conectividad neuronal, lo que influye en su manera de procesar la información y regular sus

emociones (Berboth, y Morawetz, 2021; Solé et al., 2019). Asimismo, este procesamiento no se produce de manera secuencial, sino que se ramifica ofreciendo múltiples conexiones entre las que tienen que elegir. Suelen tener una gran capacidad de abstracción, pensamiento crítico y resolución de problemas, lo que les permite abordar tareas complejas con mayor facilidad y creatividad. Otro aspecto diferencial es la alta sensibilidad que suelen tener estos alumnos, por lo que es fundamental crear espacios amigables y acogedores que potencien su desarrollo y les permitan expresar todas sus capacidades (Winkler y Voight, 2016; Wood, et al., 2024).

Debido a estas características neurocognitivas y emocionales distintivas del alumnado con altas capacidades, es fundamental proporcionarles retos y desafíos apropiados que estimulen su curiosidad y les permitan profundizar en áreas de su interés, evitando así el aburrimiento y la desmotivación. Además, es primordial validar los posibles riesgos asociados a su perfil, ofreciéndoles herramientas y estrategias para afrontarlos de manera efectiva. De manera concreta, este alumnado puede presentar sobre excitabilidades emocionales, sensoriales, imaginativas, intelectuales y psicomotoras que, si no se gestionan adecuadamente, pueden generar frustración, ansiedad y dificultades en las relaciones interpersonales. En ocasiones, una alta intensidad emocional puede afectar negativamente al proceso de aprendizaje y a la percepción del mundo que los rodea. Incluso pueden desarrollar un gran perfeccionismo, problemas de sueño, o dificultades de ajuste social y emocional. Por lo tanto, es esencial proporcionar a estos estudiantes un apoyo integral que les permita desarrollar estrategias para canalizar de forma saludable sus características neurocognitivas y emocionales, y así alcanzar su máximo potencial tanto a nivel académico como personal.

El alumnado con altas capacidades presenta características emocionales y cognitivas complejas que requieren un enfoque educativo y de apoyo especializado para maximizar su potencial y bienestar (Hoferichter, y Raufelder, 2024). Estos estudiantes destacan por su capacidad para procesar información de manera rápida y eficiente, su gran habilidad para el pensamiento crítico y la resolución de problemas, y su notable sensibilidad e intensidad emocional. Sin embargo, estas características también pueden conllevar desafíos como la frustración, la ansiedad o dificultades en las relaciones interpersonales si no se gestionan adecuadamente. Por lo tanto, es fundamental proporcionar a este alumnado un ambiente de aprendizaje que responda a sus necesidades específicas, ofreciéndoles retos y desafíos apropiados que estimulen su curiosidad y les permitan desarrollar todo su potencial, tanto a nivel académico como personal.

Se tuvo en cuenta la necesidad de promover un desarrollo integral y equilibrado del alumnado superdotado y de alta capacidad. Con este fin, se intentó implementar un enfoque educativo que permitiese potenciar al máximo su desempeño, evitando que su gran

potencial se vea limitado o frustrado por problemas relacionados con la motivación, las relaciones sociales o el posible desequilibrio entre sus diversas habilidades. De esta manera, se buscó ofrecer a estos estudiantes un ambiente propicio que les ayudase a alcanzar su máximo desarrollo personal y académico, sin que factores emocionales o sociales obstaculizasen la expresión de su gran talento y capacidades.

## 1.2. La importancia del aprendizaje social y emocional

El aprendizaje social y emocional, SEL<sup>13</sup>, es el proceso mediante el que los individuos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsables. Este proceso engloba cinco áreas clave de competencia: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables. A nivel internacional, la organización CASEL<sup>14</sup> (2024) ofrece un marco teórico y práctico a partir de la investigación e implementación de una red de colaboradores que se ha expandido a varios países del mundo.

Desde este modelo se establece el CASEL 5, que recoge cinco áreas clave de competencia social y emocional: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables.

La autoconciencia implica poseer las destrezas necesarias para comprender las propias emociones, pensamientos, valores y fortalezas. Esta competencia permite identificar y reconocer las propias emociones, desarrollar un sentido de confianza y propósito, y adoptar una mentalidad de crecimiento. Esto ayuda a los estudiantes a entender cómo sus pensamientos, sentimientos y acciones se influyen mutuamente en diferentes contextos. Ser autoconsciente también implica ser capaz de identificar tanto las propias fortalezas como las áreas de mejora, con el fin de establecer objetivos de desarrollo personal fundamentados. El autocontrol se refiere a la capacidad de regular las propias emociones, pensamientos y comportamientos de manera adecuada. Esto significa gestionar las emociones y usar estrategias de autocontrol, autodisciplina y automotivación; así como establecer y cumplir metas personales y colectivas, demostrando voluntad y perseverancia en el proceso. Implica la habilidad de monitorear y modular las propias reacciones emocionales ante diferentes situaciones, adaptando la respuesta de manera apropiada. Además, el autocontrol involucra la capacidad de aplazar la gratificación, concentrarse en tareas a pesar de distracciones, y

---

<sup>13</sup> SEL por su acrónimo en inglés: Social and Emotional Learning

<sup>14</sup> CASEL por su acrónimo en inglés: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

regular los impulsos de forma que favorezcan un comportamiento alineado con los propios valores y objetivos.

En cuanto a la conciencia social, esta se refiere a la capacidad de comprender diferentes perspectivas y puntos de vista en diversos contextos culturales, así como de demostrar empatía. Esto conlleva la habilidad de interpretar y responder adecuadamente a las señales sociales, mostrando gratitud, empatía y compasión hacia los demás. Ser socialmente consciente implica reconocer y valorar las diferencias individuales y culturales, lo que permite establecer conexiones significativas y colaborar de manera efectiva con personas de diversos orígenes y experiencias.

Por su parte, las habilidades para relacionarse incluyen la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y significativas con los demás. Esto requiere la capacidad de comunicarse efectivamente, colaborar, resolver conflictos y trabajar en equipo. Estas habilidades implican la habilidad de escuchar activamente, expresar pensamientos y sentimientos de manera apropiada, negociar y llegar a acuerdos, y trabajar de manera conjunta para alcanzar objetivos comunes. Además, conllevan la capacidad de reconocer y respetar las diferencias individuales, mostrando empatía y valorando las aportaciones de los demás. En resumen, las habilidades para relacionarse permiten al individuo desarrollar conexiones significativas, resolver problemas de forma colaborativa y contribuir de manera positiva a los diferentes contextos sociales.

Finalmente, la toma de decisiones responsables implica la capacidad de tomar decisiones informadas y éticas, teniendo en cuenta el bienestar propio y el de los demás. Para ello es necesario demostrar curiosidad y mentalidad abierta, identificar soluciones o evaluar opciones y consecuencias, y asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas. Esta habilidad de tomar decisiones responsables es fundamental para permitir al individuo navegar de manera efectiva a través de las diversas situaciones y desafíos que se presentan en la vida.

Se considera que este aprendizaje de las competencias sociales y emocionales es un pilar fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente aquellos con altas capacidades. Estas habilidades les permitirán comprender mejor sus emociones, regular su comportamiento, establecer relaciones positivas con los demás y tomar decisiones informadas. Todo ello contribuye a que estos estudiantes puedan maximizar su potencial y lograr un desarrollo saludable y equilibrado.

## 2. Propuesta educativa

### 2.1. Objetivos

El objetivo principal de esta propuesta es proporcionar al alumnado herramientas para comprender el funcionamiento de su cerebro, así como de sus emociones, desarrollar

habilidades sociales que le ayuden a fomentar el autoconocimiento y la autorregulación emocional. De esta manera, se busca fortalecer su autoestima y favorecer su adaptación al entorno escolar y social, permitiéndoles desarrollar todo su potencial.

## 2.2. Enfoque metodológico

En el desarrollo de la propuesta se han llevado a cabo a través de metodologías activas y experienciales. Se ha usado el juego como motor de aprendizaje a través del que el alumnado puede explorar, experimentar y construir su propio conocimiento. Se incorporó a través de sus intereses las artes plásticas como vehículo para expresar emociones, fomentando la creatividad y el pensamiento divergente. Y se crea un entorno seguro y de apoyo donde el alumnado se sienta cómodo para compartir sus experiencias, reflexionar sobre sus emociones y desarrollar habilidades sociales, como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos.

La propuesta tomó en cuenta los principios de la neuroeducación, entendiendo cómo el cerebro aprende y cómo las emociones influyen en el proceso de aprendizaje. Por un lado, se trabajó con un enfoque de enseñanza personalizada, adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante, partiendo de sus intereses y fomentando un aprendizaje significativo (Kalamari y Drossinou-Korea, 2024). Y por otro, se proporcionó un enfoque interdisciplinar, integrando dos perfiles docentes, el acompañamiento del equipo docente y la implicación de la orientación educativa fueron clave para el éxito del proyecto y, para fomentar el trabajo en equipo y proporcionar una visión global de las necesidades del alumno (Acosta y Elizabeth, 2022, Dianovi et al., 2022; Kavianpour, 2023).

En el modo de enseñanza y aprendizaje, fue flexible permitiendo al alumnado avanzar a su propio ritmo y profundizar en los temas de su interés. Asimismo, tomar en cuenta algunos de los aspectos expuestos por Hattie (2017) sobre un aprendizaje visible sería fundamental para la programación de tareas por parte de los docentes. Específicamente, el establecimiento de objetivos claros, la retroalimentación frecuente, la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje; así como la propia implicación y el entusiasmo del profesorado implicado.

## 2.3. Desarrollo de las sesiones

Las sesiones de este programa se desarrollaron siguiendo una estructura flexible y adaptada a las necesidades específicas del grupo. El trabajo se organizó en torno a dos líneas complementarias que se retroalimentaban entre sí. Por un lado, el conocimiento del funcionamiento del cerebro y las emociones, donde se abordaron temas como la estructura del cerebro, sus diferentes partes y funciones, el papel del sistema límbico y la gestión de las emociones, así como la importancia que tienen las emociones en el proceso de

aprendizaje. Y por otro lado, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, donde se trataron aspectos como el autoconocimiento, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo, elementos fundamentales para el crecimiento personal y la adaptación social.

Durante las primeras sesiones, se realizaron diversas actividades con el objetivo de crear un ambiente de confianza. En primer lugar, se presentó el programa en su conjunto y se establecieron, de manera colaborativa, las normas de convivencia que regirían el desarrollo de las sesiones. Para lograr este ambiente de confianza y seguridad, se llevaron a cabo dinámicas de conocimiento mutuo, donde el alumnado tuvo la oportunidad de presentarse y compartir información sobre sí mismos. Estas actividades permitieron que los estudiantes se sintieran cómodos y libres para expresarse abiertamente.

Asimismo, se realizaron cuestionarios para conocer en profundidad las necesidades y los intereses del grupo. Estos datos fueron fundamentales para adaptar el desarrollo de las sesiones a las características e inquietudes del alumnado. Además, se solicitó a los estudiantes que elaboraran mapas individuales de sus propios intereses, con el fin de que estos fueran tenidos en cuenta a la hora de planificar las actividades. Por último, se llevó a cabo una puesta en común de estos mapas de intereses individuales, lo que permitió identificar temas y preocupaciones compartidas por el grupo y crear así un mapa de intereses colectivo.

Posteriormente, se trabajó el conocimiento del funcionamiento del cerebro y las emociones, de forma que el alumnado adquiriera herramientas para la gestión de sus propias emociones y aprendiera a autorregularse. Se expusieron los principales conocimientos sobre el cerebro, las partes más importantes y sus funciones, haciendo hincapié en el sistema límbico y en cómo las emociones influyen en el proceso de aprendizaje. De manera complementaria, se realizaron ejercicios prácticos para conocer y comprender mejor procesos cognitivos clave como la memoria y la atención, que desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje y el rendimiento académico. Estas actividades permitieron a los estudiantes profundizar en el funcionamiento de su cerebro y desarrollar estrategias para aprovechar al máximo sus capacidades cognitivas.

En cuanto a las sesiones de educación emocional, se realizaron diversas actividades para favorecer el autoconocimiento y la identificación de emociones. Los estudiantes exploraron la expresión de sus emociones a través de diferentes lenguajes, haciendo especial hincapié en el artístico, donde utilizaron técnicas plásticas. Se llevó a cabo la creación de un mapa emocional en el que cada participante aportaba su visión personal. Se tomó en cuenta el material de Punset y Bisquerra (2020) donde recogen un enfoque innovador sobre la representación emocional como un universo. De esta manera, se construyó un mural colectivo que representaba las emociones del grupo, profundizando en el reconocimiento de las emociones básicas y otras secundarias, qué relación tienen entre sí y cómo se

manifiestan en el cuerpo. Estas actividades permitieron a los estudiantes explorar y representar sus emociones de una manera creativa y lúdica, así como desarrollar una mayor comprensión y empatía hacia las emociones de los demás. A través de la elaboración del "Universo de las emociones", los alumnos pudieron plasmar de forma visual y simbólica la complejidad y diversidad de sus experiencias emocionales, estableciendo conexiones entre las diferentes emociones y su influencia en el comportamiento y bienestar personal. Este enfoque resultó ser una herramienta muy potente para que los estudiantes logaran una mayor autoconciencia y autoconocimiento.

Asimismo, se realizaron sesiones que incorporaban técnicas proyectivas para expresar e identificar emociones, utilizando diferentes materiales como cartas, cuentos con diferentes imágenes y dibujos, así como la representación de escenas a través de juguetes. Estas actividades permitieron a los estudiantes explorar y representar sus emociones de una manera creativa y lúdica. Además, se llevaron a cabo ejercicios para fomentar la empatía y la comprensión de las emociones de los demás, donde aprendieron a identificar las emociones de los otros a través de la observación y la escucha activa. De esta forma, los estudiantes desarrollaron habilidades fundamentales para la gestión emocional y las relaciones interpersonales.

Para finalizar, se realizó una evaluación individual de las diferentes sesiones, en la que los estudiantes pusieron en común lo aprendido durante el programa. Además, se llevó a cabo una autoevaluación en la que cada participante reflexionó sobre las habilidades y conocimientos que habían desarrollado a lo largo de las diferentes actividades. Por su parte, también los propios alumnos se evaluaron entre ellos de manera anónima. Al concluir el programa, los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir y discutir en grupo todo lo aprendido durante las sesiones. Asimismo, realizaron una autoevaluación individual, reflexionando sobre las habilidades y conocimientos que habían adquirido a través de las diversas actividades. Adicionalmente, los propios alumnos se evaluaron mutuamente de forma anónima, lo que permitió una retroalimentación más completa.

En la evaluación realizada, se recogió información detallada sobre el impacto del programa en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales del alumnado. Además, se indagó en su grado de satisfacción con el mismo. Los estudiantes informaron de su gran satisfacción hacia las actividades que se ajustaban a sus intereses particulares, mostrando una alta motivación y persistencia en la realización de dichas tareas.

### 3. Conclusiones

La implementación de estrategias sociales, emocionales y neuro educativas en el aula ha demostrado ser una herramienta valiosa y eficaz para potenciar el desarrollo integral del

alumnado de altas capacidades y alto potencial, ofreciendo un marco de intervención sólido y efectivo. Se toma en cuenta que este colectivo representa un grupo heterogéneo, con características y necesidades específicas que requieren de metodologías y estrategias adaptadas y enfocadas a un perfil particular.

Al proporcionar un entorno de aprendizaje enriquecido y estimulante, basado en el conocimiento profundo del funcionamiento del cerebro y la gestión efectiva de las emociones, se favorece notablemente la motivación intrínseca, la creatividad y el pensamiento crítico de estos estudiantes. Asimismo, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales promueve una convivencia positiva, la resolución constructiva de conflictos y el bienestar emocional del alumnado en su conjunto (Durlak, et. al, 2022; González-Ramírez, 2023).

Para poder abordar este programa en los centros, se requiere de una visión global e integradora que involucre a toda la comunidad educativa, desde los docentes y orientadores hasta las familias y el propio alumnado.

Se propone como un pilar necesario también la formación en el profesorado desde varios campos de actuación:

1. Formación a los equipos responsables de evaluar y detectar de manera temprana a este alumnado. En esta formación es fundamental abordar el diagnóstico diferencial entre altas capacidades y trastornos del neurodesarrollo. En dicha identificación es esencial conocer las dificultades de inhibición y la demora de respuesta que pueden tener estos alumnos. Siendo conscientes que no todo el alumnado presenta una rapidez de respuesta. Asimismo, es ineludible la impartición de formación continua sobre estrategias de intervención para este alumnado.
2. Formación a los equipos directivos para liderar desde una pedagogía basada en un modelo educativo basado en el éxito. En este punto es ineludible que los equipos directivos sepan que la formación del profesorado y el diseño de programas de intervención y de enriquecimiento curricular han de ser prioritarios. Además de enriquecer la cultura del centro, se convierte en un aspecto diferencial y motivador tanto para alumnado como para el propio profesorado.
3. Formación a los docentes para realizar en los centros educativos donde no existan programas especiales una pedagogía multinivel que pueda atender la diversidad de capacidades del aula. En cuanto a esa formación, es importante que el profesorado sepa diseñar actividades multinivel, estrategias de cooperación y trabajo en pequeños grupos, y la evaluación formativa y criterial. En este caso partiendo siempre del campo de intereses de estos alumnos.

Por tanto, se trata de implementar un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad que pueda atender de manera efectiva las necesidades de todo el alumnado, independientemente de sus capacidades y dificultades.

## Referencias

- Acosta, P., & Elizabeth, M. (2022). Neuroeducation: A Transdisciplinary Approach from the Prism of Cognitive Processes and Learning Styles in University Students. *Global Journal of Human-Social Science*, 22(G4), 5–28. <https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/4065>
- Berboth, S., & Morawetz, C. (2021). Amygdala-prefrontal connectivity during emotion regulation: A meta-analysis of psychophysiological interactions. *Neurophysiologia*, 153. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2021.107767>.
- CASEL (2024). *What is the CASEL framework? A framework creates a foundation for applying evidence-based SEL strategies to your community*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Dianovi, A., Siregar, D., Mawaddah, I., & Suryaningsih, S. (2022). Guidance and Counselling in Education. *World Psychology*, 1(2), 99-107. <https://doi.org/10.55849/wp.v1i2.95>
- Durlak, J., Mahoney, J., & Boyle, A. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- González-Ramírez, C. (2023). Neuroeducation and cognitive development in higher education: innovative approaches and effective practices. *Journal of Teaching and Educational Research*, 9(23), 34. <https://doi.org/10.35429/jter.2023.23.9.34.38>.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores: Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Ediciones Paraninfo.
- Hoferichter, F., & Raufelder, D. (2024). Mind, brain and education-Neuromechanisms during child development. *The British Journal of Educational Psychology*, 95(2), 223-233. <https://doi.org/10.1111/bjep.12702>.
- Kalamari, A., & Drossinou-Korea, M. (2024). The teaching programs and strategies. The perspective with neuroeducation and neuropedagogy: tribution to the teacher and writer kostas christakis. *European Journal of Special Education Research*, 10(5), 24-34. <https://doi.org/10.46827/ejse.v10i5.5499>
- Kavianpour, A. (2023). A New Model of Online Team Teaching. In *2023 Congress in Computer Science, Computer Engineering, & Applied Computing (CSCE)*, (pp. 2754-2755). IEEE. <https://doi.org/10.1109/csce60160.2023.00453>.
- Punset, E., y Bisquerra, R. (2020). *Universo de Emociones* (Quinta). PalauGea Comunicación SL.
- Solé-Casals, J., Serra-Grabulosa, J., Romero-García, R., Vilaseca, G., Adan, A., Vilaró, N., Bargalló, N., & Bullmore, E. (2019). Structural brain network of gifted children has a more integrated and versatile topology. *Brain Structure and Function*, 224(7), 2373 - 2383. <https://doi.org/10.1007/s00429-019-01914-9>.

- Yanik, Z., & Afat, N. (2022). Metacognitive awareness as a predictor of social emotional learning skills in gifted and talented students. *Gifted and Talented International*, 37, 109 - 118. <https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2053316>.
- Winkler, D., & Voight, A. (2016). Giftedness and Overexcitability. *Gifted Child Quarterly*, 60, 243 - 257. <https://doi.org/10.1177/0016986216657588>.
- Wood, V., Bouchard, L., De Wit, E., Martinson, S., & Van Petegem, P. (2024). Prevalence of Emotional, Intellectual, Imaginational, Psychomotor, and Sensual Overexcitabilities in Highly and Profoundly Gifted Children and Adolescents: A Mixed-Methods Study of Development and Developmental Potential. *Education Sciences*, 14(8), 817. <https://doi.org/10.3390/educsci14080817>

## Capítulo 21

# Rutinas de pensamiento: aplicabilidad de recursos y estrategias cognitivas en el Grado de Magisterio en Educación Infantil

Manuel Segura Berges,  
Universidad de Zaragoza,  
España.

Ana Leonarte Benedí,  
Universidad de Zaragoza,  
España.

Nerea Oto Millera, Universidad  
de Zaragoza, España.

Guillem Fernández Catalán,  
Universidad de Zaragoza,  
España.

### 1. Fundamentación

#### 1.1. Origen del Proyecto Zero

El Proyecto Zero (*Project Zero*), creado en la Escuela Superior de Educación de la Universidad de Harvard, es una renombrada iniciativa de investigación centrada en la comprensión y mejora de los procesos de aprendizaje a través del conocimiento de la actividad cognitiva, especialmente en las artes y la educación interdisciplinar (Gardner, 1976). La investigación de este proyecto demuestra la importancia de la teoría general del símbolo en la educación artística, superando la dicotomía entre arte y ciencia e influyendo en sus reflexiones estético-filosóficas (Contini, 2019).

Fundado por el filósofo Nelson Goodman en 1967, el proyecto ha evolucionado para abordar diversos retos y oportunidades educativos mediante una investigación innovadora y aplicaciones prácticas. El proyecto recibió financiación federal y privada, lo que le ha permitido crecer y adaptarse a lo largo de los años. David Perkins y Howard Gardner se sumaron como codirectores a dicho proyecto, teniendo sus investigaciones gran relevancia en la comprensión de aspectos esenciales del aprendizaje humano, como las capacidades de pensamiento.

Aunque el proyecto comenzó como un grupo de investigación informal con el propósito de documentar y explorar nuevas prácticas educativas relacionadas con el arte, pronto adquirió un formato más estructurado y se involucró de lleno en la reforma educativa con la idea de enseñar a aprender. De esta forma, el grupo buscaba tener un impacto directo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptando la enseñanza a las exigencias del contexto social y educativo (Gardner, 2016).

## 1.2. Origen del Proyecto Pensamiento Visible

El Proyecto Pensamiento Visible (*Visible Thinking*) tiene sus raíces en el grupo de investigación Proyecto Zero. Lo fundó Perkins en 2005 tras años de investigación sobre el pensamiento y aprendizaje infantil, con la idea central de hacer visible el pensamiento, ya que se aprende mejor lo que se puede ver y escuchar (Rodríguez & De Galarreta, 2015).

De esta manera, Perkins propone que a través de la educación se puede trabajar para que el pensamiento sea más visible, aportando al alumnado mayores contenidos sobre los que construir y aprender. Para ello, propone el uso del lenguaje del pensamiento como un modelo de reflexión y la incorporación de rutinas de pensamiento (Perkins, 2003; Tishman & Perkins, 1997).

Así, este enfoque busca combinar el aprendizaje en áreas de contenido con el desarrollo del pensamiento de los estudiantes para lograr un aprendizaje más profundo y estudiantes más reflexivos. Perkins pretendía disponer a los individuos hacia el gusto y disfrute del pensamiento, las ganas de descubrir la realidad y la construcción de su propio aprendizaje sobre la vida al tiempo que se profundiza en unos contenidos determinados (Mukhtar, 2024).

El pensamiento visible está basado en seis principios fundamentales: el aprendizaje como consecuencia del pensamiento, el pensamiento como una cuestión de disposición y no solo de habilidad, el desarrollo del pensamiento como una tarea social, la visibilización del pensamiento, la importancia de la cultura del aula y la concepción de la escuela como una cultura de pensamiento para el docente (Ritchhart & Perkins, 2008).

El objetivo final de la implementación de este tipo de estrategias es generar una cultura sólida del pensamiento en las aulas. Se ha encontrado que los centros educativos y docentes que promueven el pensamiento visible han mostrado cambios positivos en la cultura escolar y el proceso de aprendizaje del alumnado, e incluso han mostrado mejoras en el rendimiento académico a largo plazo (Ritchart & Perkins; 2008). También promueve una participación más activa, aumenta la confianza del alumnado y su conciencia sobre las estrategias de pensamiento (Ritchhart et al., 2006; Ritchhart et al., 2008).

Este proyecto se ha aplicado en diversos niveles educativos, promoviendo un entorno donde el pensamiento grupal e individual es valorado y fomentado (Rodríguez & De Galarreta, 2015).

El proyecto *Making Learning and Thinking Visible* (MLTV), que comenzó en 2017 en las escuelas secundarias italianas y se encuentra en su segunda fase, es un ejemplo de la aplicación de los marcos de *Project Zero*, específicamente *Making Learning Visible* (MLV) y *Visible Thinking* (VT), en colaboración con el Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa de Italia (Panzavolta et al., 2019).

### 1.3. Origen de las rutinas de pensamiento

Es con esta finalidad con la que se crean las rutinas de pensamiento, herramientas estructuradas utilizadas repetidamente en el aula para apoyar movimientos específicos del pensamiento, como hacer conexiones y considerar diferentes perspectivas (Rodríguez & De Galarreta, 2015). Promueven la práctica de los 8 movimientos que el cerebro realiza para comprender: cuestionar los procesos, considerar distintas perspectivas, razonar con evidencia, hacer conexiones con conocimientos previos, describir, hacer conclusiones, construir explicaciones, interpretaciones y teorías y descubrir complejidad (Cifuentes-Garzón, 2018).

Son unos patrones sencillos compuestos por preguntas o afirmaciones abiertas que invitan a pensar sobre un determinado tema o aspecto de la realidad de forma coherente y organizada (Castro, 2015). En este sentido, los estudios muestran que las respuestas afirmativas a estas preguntas generan en el alumnado un mayor interés y compromiso hacia el proceso de aprendizaje (Perkins, 2003).

Estas rutinas pueden emplearse en numerosas ocasiones e integrarse de forma útil y sencilla en el proceso de aprendizaje de las distintas materias (Perkins, 2003; Thisman, 2002). Existen numerosas rutinas de pensamiento, pero comparten la característica principal de su facilidad de uso y aplicación en las aulas (Perkins, 2003).

#### 1.4. Beneficios del uso de las rutinas de pensamiento

Las rutinas de pensamiento han demostrado ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda y a establecer un lenguaje cognitivo común en el aula (Heredia, 2017), ya que ayudan a los estudiantes a establecer conexiones significativas con el contenido, mejorando su comprensión y rendimiento académico (Ramos-Vallecillo et al., 2024).

Estos movimientos representan los 8 tipos de pensamiento útiles a la hora de asimilar nuevos conceptos. Además, su estimulación facilita la comprensión y el aprendizaje y aporta grandes beneficios para la labor del docente y el alumnado: favorece una mejor planificación de la enseñanza, ayuda a fomentar el pensamiento visible, permite focalizar la atención y mejorar el compromiso y la independencia en el aprendizaje (Magallanes et al., 2022).

Son herramientas valiosas en el aula ya que mejoran el pensamiento crítico (Manurung et al., 2019), el compromiso y la colaboración entre los estudiantes (Tham, 2024), permitiéndoles analizar información y fomentar la curiosidad (Williams & Moore, 2021).

Al hacer visible el proceso de aprendizaje, estas rutinas no solo enriquecen la experiencia educativa, sino que también preparan a los estudiantes para aplicar su conocimiento de manera más efectiva en diferentes contextos.

#### 1.5. Aplicación didáctica de las rutinas de pensamiento en el alumnado universitario

La aplicación de las rutinas de pensamiento se conforma como un engranaje o herramienta intermediaria que permite afianzar conocimientos en todo tipo de etapas educativas. Murillo et al. (2016) exponen que en las aulas ineficaces los docentes utilizan estrategias didácticas muy pobres en las que no hay cabida para preguntas abiertas, reflexiones, correlaciones y colaboración, ya que el docente se limita a entregar el material que corresponde y a supervisar que sus alumnos/as completen la tarea.

Para superar esta visión conductista de la enseñanza, las rutinas de aprendizaje suponen una transformación y giran en torno a la siguiente secuencia didáctica: partir de los saberes previos, conocer la utilidad y funcionalidad de esta estrategia, la aproximación a diversas fuentes, el trabajo colaborativo y reflexivo y la transferencia de lo aprendido en el momento de articular las rutinas de pensamiento al trabajo de aula con los estudiantes (Cifuentes-Garzón, 2018).

Por ello, partiendo de este contexto, parece necesario que los futuros docentes reciban formación sobre estrategias de enseñanza que ayuden posteriormente al pensamiento reflexivo en alumnado de Educación Obligatoria (Moreno & Ruiz, 2006). La implementación de estas rutinas en el alumnado universitario tiene resultados efectivos en

la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en grupos tanto reducidos como amplios (Calvo, 2024; Magallanes et al., 2022), y en el fomento de una formación integral, autónoma y reflexiva (Magallanes et al., 2022). De esta manera, la aplicación didáctica en futuros docentes permite que sean pensadores críticos, desarrollando sus propias habilidades de razonamiento, una flexibilidad frente a modificaciones necesarias, así como una perspectiva mental abierta con otros puntos de vista y la imparcialidad respecto a los diferentes temas que se desarrollen (López, 2013).

El hecho de que los propios docentes hayan realizado estas rutinas hace que su aplicación didáctica en contextos estudiantiles sea más efectiva a la hora de presentarlas dando más valor al propio procedimiento desarrollado que al resultado final (Morales & Restrepo, 2015).

## 2. Objetivos

### 2.1. Objetivo general

El objetivo principal de este proyecto es fomentar el conocimiento y el uso de diferentes tipos de rutinas de pensamiento entre el alumnado universitario del Grado en Magisterio en Educación Infantil usando contenido relacionado con los elementos que conforman el currículo educativo aragonés.

### 2.2. Objetivos específicos

Para ello, se pretende:

- Potenciar la interacción, reflexión y razonamiento entre los estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Infantil para mejorar el aprendizaje de los contenidos teóricos de la asignatura Curriculum y Educación Infantil Inclusiva a través de la realización de rutinas de pensamiento en torno a conceptos como: competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación
- Formar al alumnado del Grado en Magisterio en Educación en las características y objetivos que persigue cada tipo de rutina de pensamiento.
- Indagar la jerarquía y conexión existente de los elementos curriculares de la legislación educativa.
- Promover la creación de situaciones de aprendizaje de forma reflexiva atendiendo a principios de atención a la diversidad.
- Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ODS 4).

### 3. Propuesta

#### 3.1. Descripción de la muestra

La realización de las rutinas de pensamiento se llevó a cabo de manera sistemática en todas las clases teóricas. Los participantes de este proyecto (n=88) fueron alumnos/as de 3º Curso del Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca), en la asignatura Currículum y Educación Infantil Inclusiva. El total de la muestra estaba dividido en dos subgrupos (55 y 33) y, a su vez, estos subgrupos se dividían en grupos de tres o cuatro componentes, con el fin de cooperar y compartir el proceso de realización de las rutinas.

#### 3.2. Estructura temporal

La presente propuesta se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2023-2024 (desde febrero hasta mayo), dentro de la parte teórica de la asignatura, con la intención de que la asimilación de los contenidos tuviesen su trasfondo en la parte práctica de programación didáctica.

Para cada uno de los subgrupos se realizaron 15 sesiones teóricas en las que se trabajaron: elementos curriculares, principios metodológicos e inclusivos y creación de contextos de aprendizaje. Al final de cada una de las sesiones teóricas se administraba un tipo de rutinas de pensamiento (hacer conexiones, razonar la evidencia, considerar diferentes puntos de vista, formar conclusiones o promover la creatividad).

Para las sesiones teóricas sobre elementos curriculares (5 sesiones) se administraron rutinas sobre hacer conexiones (*Veo, pienso, me pregunto* o *Las partes y el todo*), ya que el objetivo era que pudiesen conocer qué ocurría cuando una de las partes faltaba y cómo afectaba al siguiente escalón. Por ejemplo, si no hubiese criterios de evaluación, las competencias específicas no tendrían un mayor nivel de concreción y, por ende, los saberes básicos no tendrían un referente evaluador

En cuanto a las sesiones teóricas sobre principios metodológicos e inclusivos se utilizaron rutinas en las que se buscaba reflexionar (*Conectar-Ampliar-Desafiar*) sobre cómo ha cambiado la comprensión de un tema y desarrollar argumentos con base en hechos.

Las clases en las que se abordaba la creación de contextos de aprendizaje, el objetivo de las rutinas era fomentar la creatividad *Círculo de puntos de vista* para ponerse en el lugar de distintos actores en una situación de aprendizaje y relacionar nuevas ideas con conocimientos previos.

### 3.3. Descripción de la propuesta

En función del tipo de contenidos teórico que se llevaba a cabo, el tipo de rutina de pensamiento difería con el fin de ajustarse a las características del mismo.

Con la rutina de pensamiento *Las partes y el todo*, el alumnado reflexiona sobre los elementos que componen el currículo y piensa sobre la función y conexión que cada una de estas partes tiene para que todo funcione correctamente como un conjunto (“¿Y si faltan las competencias específicas entre las competencias clave y los criterios de evaluación? ¿Qué ocurre?”).

Otro ejemplo, a través de la rutina *Veo, pienso, me pregunto* se pretende que los estudiantes piensen cuidadosamente acerca de por qué algo se observa u ocurre de una determinada manera y por qué es de la forma que es (El alumno observa los diferentes criterios de evaluación de un área de conocimiento, piensa las posibles relaciones entre algunas de ellas y luego se hace una pregunta “¿Qué tipo de situación de enseñanza-aprendizaje podría proponerse?”).

Respecto a las sesiones metodológicas, con la rutina *Conectar, ampliar, desafiar* se buscaba relacionar nuevas ideas con conocimientos previos, expandir la comprensión y cuestionar creencias. A modo de ejemplo, en primer lugar, se evidenciaba que el juego es una herramienta fundamental en la educación infantil, posteriormente se ampliaron conocimientos sobre el juego simbólico (ej. jugar a las tiendas o a los médicos ayuda a los niños a desarrollar estructuras gramaticales más complejas para eliminar la creencia de que el desarrollo del lenguaje dependía más de la enseñanza estructurada que del juego espontáneo.

Con la rutina *Círculo de puntos de vista* se pretende explorar un tema desde múltiples perspectivas para evitar prejuicios y comprender mejor una situación. Ante una situación hipotética sobre incorporar el uso de tablets en el aula para complementar el aprendizaje de los niños de 3 a 6 años, aparecen diferentes opiniones y es necesario llegar a un punto medio, como: usar las tablets como recurso complementario, no como sustituto de otras actividades esenciales e informar y tranquilizar a las familias sobre los límites y beneficios de su implementación.

Aunque estas fueron las rutinas principales, también se abordaron otras complementarias como las que se mencionan a continuación.

La estrategia *Puntos cardinales* funciona bien para explorar varias facetas de una propuesta. Puedes registrar las respuestas usando una brújula en el medio del pizarrón con las letras respectivas a cada punto cardinal: E, O, N, S. Es generalmente más fácil para los alumnos comenzar con qué es lo “Emocionante” o positivo sobre una idea o propuesta; luego moverse hacia lo “pre-O-cupante” o aspectos negativos. Después a la "N", es decir, lo que “Necesitaría saber” para hacer una mejor idea de la propuesta. Finalmente, los estudiantes

pueden ser invitados a anotar la S, que son sus “Sugerencias” personales para modificar el planteo y continuar avanzando luego con la discusión grupal.

“Puente 3-2-1”: Es una rutina de pensamiento para la activación de los conocimientos previos y la elaboración de conexiones. Con esta estrategia se pide al estudiante descubrir, evidenciar y explicitar sus pensamientos, ideas, preguntas y comprensiones iniciales sobre un tema y se realiza el ejercicio de pensar 3 preguntas, 2 ideas y 1 imagen. Al final del periodo, se «cruza el puente», analizando las nuevas preguntas, ideas e imágenes aprendidas.

“Compara y contrasta”: es una destreza de pensamiento para que los alumnos desarrollen las habilidades necesarias para resolver problemas y comparar y contrastar conceptos de forma reflexiva y eficiente de forma cada vez más autónoma. Esta destreza puede utilizarse para trabajar temas centrando la comparación en aspectos determinados en los que queramos hacer hincapié, partiendo de los conocimientos que tengan el alumnado de los nuevos adquiridos.

Al finalizar la rutina de pensamiento, uno de los integrantes del grupo exponía el trabajo realizado y se debatía con el resto de grupos las reflexiones aportadas. Finalmente, eran entregados al docente pudiendo el alumnado quedarse una copia en blanco y poder usarla en un futuro.

#### 4. Resultados

A través de un formulario creado *ad hoc* sustentado teóricamente por la escala *Inventario de habilidades metacognitivas (Mai)*, los estudiantes realizaron una autoevaluación del trabajo realizado con las rutinas de pensamiento.

A nivel cuantitativo, en general obtuvieron puntuaciones altas en conciencia metacognitiva. Dentro de las dimensiones evaluadas, las puntuaciones fueron mayores en la dimensión de conocimiento metacognitivo respecto a la regulación metacognitiva. A nivel general, se evidencia que los estudiantes han aprendido a reconocer las rutinas de pensamiento como herramientas para reflexionar, demuestran que saben aplicar correctamente las rutinas en diferentes contenidos. Sin embargo, aunque conocen las rutinas de pensamiento, pueden tener problemas para monitorear su propio aprendizaje y ajustarlo cuando es necesario o flexibilizar y modificar su estructura cuando se enfrentan a dificultades en la práctica.

A nivel cualitativo, los estudiantes señalan que estas estrategias les permiten asentar los contenidos trabajados, permitiendo indagar en las relaciones que existen entre los diferentes elementos curriculares así como tener un mayor conocimiento de la legislación educativa y componentes del currículo. Se ha evidenciado a través de los trabajos teórico-prácticos un mayor conocimiento de la jerarquía y organización entre las diferentes ideas y contenidos expuestos en las clases teóricas. Del mismo modo, debido al desconocimiento de estas

técnicas por parte del alumnado, también les ha permitido integrarlas como potencial recurso educativo en su futura actividad docente, ya que las han llevado a cabo en primera persona. De esta forma, el hecho de ser conocedores de los pasos que supone realizar cada una de las rutinas de pensamiento les permite que su aplicación sea consecuente y coherente para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en el alumnado infantil.

En definitiva, los resultados nos infieren que las rutinas de pensamiento no es una herramienta que conozcan en profundidad durante su formación docente, aún siendo una estrategia metodológica con años de tradición. Otro factor externo que puede influir en estos resultados es que las prácticas en centros educativos tradicionales no siempre incorporan estas metodologías, limitando su exposición a ellas. Sin embargo, la incorporación de estas rutinas en las sesiones teóricas ha permitido a los estudiantes que puedan experimentar sus beneficios en primera persona, teniendo de este modo una herramienta más para poder aplicarla con fundamento teórico-práctico.

## 5. Conclusiones

Las rutinas de pensamiento ayudan a ampliar y profundizar el pensamiento del alumnado, permitiendo relacionar e integrar el contenido de forma más eficiente. A través de éstas se beneficia el pensamiento con patrones de razonamiento sencillos que se utilizan para ayudar a los estudiantes a que descubran y exploren cómo funciona su aprendizaje. La implementación del proyecto de innovación docente "Rutinas de pensamiento: aplicabilidad de recursos y estrategias cognitivas en el Grado de Magisterio en Educación Infantil" ha permitido fortalecer el desarrollo de habilidades desde una doble perspectiva. Por un lado, el desarrollo de habilidades metacognitivas como estudiantes de Grado y, al mismo tiempo, habilidades profesionales a la hora de conocer recursos para aplicar en su futura labor docente. Otra de las principales características que hace sostenible el proyecto es su bajo coste, tanto a modo de recursos humanos como de las herramientas materiales que hay que utilizar para realizarlo ya que pueden realizarse en formato digital (PowerPoint) como físico (fichas-cartulinas).

A través de actividades sistemáticas, los estudiantes han podido adquirir un mayor conocimiento de una práctica con tradición en cuanto a su impacto en el aprendizaje infantil pero poco instaurada en el sistema educativo. Sin embargo, los resultados evidencian la necesidad de mejorar la regulación y modificación de las rutinas de pensamiento a la hora de ser transferidas al contexto profesional. Para ello, sería conveniente integrar estas herramientas en más experiencias prácticas y otras asignaturas. Este proyecto pretende

demostrar que la enseñanza de rutinas de pensamiento es clave en la formación inicial del profesorado, pero requiere un enfoque equilibrado entre teoría y práctica.

## 6. Bibliografía

- Calvo, N. (2024). Uso de rutinas de pensamiento para la comprensión lectora con estudiantes de Maestría. *Revista REDpensar*, 13(2). <https://doi.org/10.31906/redpensar.v13i2.271>
- Castro, A. (2015). Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento. *Infancias Imágenes*, 15(1), 41-58. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a03>
- Cifuentes-Garzón, J. E. (2018). Movimiento en el aprendizaje de las rutinas de pensamiento en profesores. *Praxis & Saber*, 9(19), 121-139. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.7924>
- Contini, A. (2019). Nelson Goodman and Project Zero: art, cognition, and education, 13, 149-170. <https://doi.org/10.7413/18258646077>
- Gardner, H. (1976). Promising Paths Toward Artistic Knowledge: A Report from Harvard Project Zero. *The Journal of Aesthetic Education*, 10, 201. <https://doi.org/10.2307/3332072>
- Gardner, H. (2016). Harvard Project Zero: A Personal History. Harvard Resources.
- Heredia, I. (2017). Evaluating the effect of visible thinking routines on students' awareness and conceptions of thinking and understanding in the science classroom, 1-147.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- Magallanes, C., Parodi, A., & Manzino, C. (2022). Making the university classroom a place of thinking: contributions from an experience. *InterCambios*, 9(1). <https://doi.org/10.29156/inter.9.1.3>
- Manurung, M., Masitoh, S., & Arianto, F. (2022). How Thinking Routines Enhance Critical Thinking of Elementary Students. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research*. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v3i6.260>
- Morales, M. y Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.2.a06>
- Moreno, M. S., & Ruiz, C. M. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de educación*, 339, 923-946.
- Mukhtar, I. S. A. (2024). Visible Thinking in the Languages Classroom: Building Deeper Understanding and Student Engagement. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 7(10), 258-277. <http://dx.doi.org/10.32996/ijllt.2024.7.10.27>
- Murillo, F., Hernández, R., & Martínez, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? *Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. Perfiles Educativos*, 151(38), 55-70.
- Panzavolta, S., Mosa, E., & Laici, C. (2019). Making Learning and Thinking Visible. An analysis on the use of thinking routines. *ICERI2019 Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.1617>
- Perkins, D. (2003). *Making Thinking Visible*. Harvard Resources.
- Ramos-Vallecillo, N., Murillo-Ligorred, V., & Lozano-Blasco, R. (2024). University Students' Achievement of Meaningful Learning through Participation in Thinking Routines. *European Journal of*

*Investigation in Health, Psychology and Education*, 14, 1012 - 1027.  
<https://doi.org/10.3390/ejihpe14040066>

Ritchhart, R., Hadar, L., & Turner, T. (2008, March). *Uncovering students' thinking about thinking using concept maps*. American Educational Research Association, New York.

Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., & Tishman, S. (2006, April). *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*. American Educational Research Association, San Francisco.

Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Teaching Students to Think*, 65(5), 57-61.

Rodríguez, N., & De Galarreta Galán, I. (2015). *Visible Thinking: Application And Evaluation Of Thinking Routines In Primary Education*.

Tham, C. (2024). Augmenting Discussion Effectiveness through the Implementation of Thinking Routines to Visualize Learners' Cognitive Processes. *International Journal of Current Science Research and Review*. <https://doi.org/10.47191/ijcsrr/v7-i7-99>

Tishman, S., & Perkins, D. N. (1997). The language of thinking. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 368-374.

Tishman, S. (2002). *Artful reasoning*. In Grotzer, T., Howick, L., Tishman, S. & Wise, D., *Art works for schools: A curriculum for teaching thinking in and through the arts*. Lincoln, MA: DeCordova Museum and Sculpture Park.

Williams, N., & Moore, S. (2021). The Role of a Selected Thinking Routine in the Development of Critical Thinking Skills in Preschool Students. *Caribbean Journal of Education*.  
<https://doi.org/10.46425/c034302b9859>

## Capítulo 22

# La formación del profesorado ante el reto de la inclusión

Jesús Castellano  
Latorre,  
Universidad de  
Zaragoza, España.

### 1. Introducción

Los sistemas educativos contemporáneos se dirigen hacia modelos plenamente inclusivos, siendo estos, el desafío pedagógico más relevante de la presente década. Esta transformación trasciende del mero cumplimiento de normativas para situarse en el terreno de la ética y la justicia social. Como sostienen Booth y Ainscow (2015), la escuela inclusiva no es un estado final, sino un proceso incesante de búsqueda para identificar y eliminar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación. Esta visión es ratificada por el reciente informe de la UNESCO (2024), que actualiza las directrices de 2017 para subrayar que la equidad debe dar un giro radical (Ainscow, 2025) capaz de responder a la complejidad global, evitando que las diferencias individuales deriven en desigualdades educativas (Collet-Sabé et al., 2024). En este sentido, la inclusión se redefine como un imperativo moral basado en el reconocimiento del otro como interés legítimo de la convivencia (López Melero, 2018).

Sin embargo, la implementación efectiva de estas políticas inclusivas choca frecuentemente con la realidad de las aulas si no se acompaña de un desarrollo profesional docente robusto implementando con formación de profesorado. No puede existir una educación inclusiva sin un profesorado inclusivo (Echeita et al., 2013; Echeita, 2024). No obstante, investigaciones recientes como las de Sánchez-Serrano et al. (2021) y Arnaiz et al. (2021) evidencian que la formación inicial resulta a menudo insuficiente y descontextualizada para gestionar la heterogeneidad. Ante esta carencia, la formación permanente y continua del profesorado se erige como el mecanismo indispensable. Imbernón (2020) advierte que esta formación no puede limitarse a la acumulación

de cursos fragmentados, sino que debe concebirse como una reconstrucción de la identidad profesional. Una idea reforzada por Durán y Giné (2017), que defienden que la capacitación inclusiva y de atención a la diversidad debe ser un proceso de desarrollo profesional vinculado a la mejora institucional y no solo individual.

La complejidad del escenario actual añade nuevos factores al perfil competencial docente. Ya no basta con la voluntad, puesto que se requieren herramientas técnicas específicas. Estudios (Téllez Ruíz et al., 2024) alertan de una brecha entre la teoría inclusiva que los docentes asumen y su capacidad práctica para ejecutarla. Aquí entra en juego la necesidad de metodologías concretas que destacan la demanda de formación en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) descritas por Onoiu y Belletich (2024), un enfoque que Mendoza (2024) define como el modelo teórico-práctico esencial para operativizar la inclusión. A esto se suma el reto digital para la inclusión; autores como Zarceño García et al. (2024) argumentan que la competencia digital docente poniendo la tecnología educativa al servicio de la diversidad.

Pese a este consenso teórico, persisten evidencias de una desconexión entre la oferta formativa institucional y las necesidades sentidas por el profesorado (Gallego Echeverri, 2023). Las competencias inclusivas requieren no solo conocimientos técnicos, sino un cambio actitudinal y una reflexión sobre la propia práctica (Laspina-Olmedo y Montero, 2023; Nistal Anta et al., 2024). Resulta, por tanto, comprobar si la formación permanente está logrando impactar en la autoeficacia docente o si, por el contrario, están reproduciendo brechas, especialmente en etapas educativas superiores donde la tradición inclusiva es menos sólida.

El presente estudio aborda esta problemática mediante un análisis empírico de la satisfacción y las demandas formativas del profesorado. La pertinencia de este análisis radica en su capacidad para aportar evidencias que permitan reorientar las políticas públicas, transitando desde modelos generalistas hacia estructuras de apoyo docente eficaces, situadas y sostenibles.

## 2. Objetivos y cuestiones de investigación

Partiendo de la premisa de que la formación permanente es un determinante crítico para la calidad de la enseñanza inclusiva, este estudio se plantea como objetivo general analizar la percepción y valoración del profesorado sobre la oferta formativa recibida, con un foco específico en la capacidad del sistema para responder a las demandas de inclusión y atención a la diversidad.

Para operativizar este propósito, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las prioridades temáticas y competencias generales más demandadas de los docentes.

2. Evaluar el grado de satisfacción con la formación recibida en función de la etapa educativa.
3. Examinar la influencia de variables sociodemográficas (edad y género) y contextuales (tipología de centro rural o urbano) en la valoración de la calidad y utilidad de la formación permanente.

El diseño de la investigación pretende responder a cuestiones clave para el sistema educativo. Se indaga si la formación en inclusión constituye una prioridad real en la agenda docente frente a otras competencias técnicas y si existen brechas significativas de satisfacción que sugieran un desajuste de la oferta en etapas educativas. Por otro lado, se indaga en perfiles de especialistas (orientación y educación especial), conexión entre contexto profesional y vital. Y percepción docente sobre la pertinencia de los planes de desarrollo profesional.

### 3. Metodología

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se ha optado por un diseño de investigación no experimental, descriptivo y *ex post facto*, basado en el análisis secundario de datos institucionales, enmarcado en lo que Nieto (2010) define como un paradigma interpretativo orientado a la toma de decisiones basada en evidencias. La arquitectura metodológica se sustenta en el análisis cuantitativo de datos mediante encuesta, siguiendo los principios de diseño y análisis de investigación social propuestos por Santesmases (2001) para garantizar la representatividad y validez de la información recabada en contextos educativos amplios.

#### 3.1. Participantes

El estudio se contextualiza en la Comunidad Autónoma de La Rioja, utilizando como fuente primaria los datos publicados por el centro de formación de profesorado. La muestra final está constituida por 978 docentes de etapas no universitarias. Cabe destacar que el análisis se realiza sobre un conjunto de datos cuyos resultados agregados se hicieron públicos a través de informes institucionales, garantizando así la transparencia y el acceso a la información.

El perfil sociodemográfico de los participantes (véase la Tabla 1) evidencia una clara feminización del colectivo, coherente con la realidad demográfica de la docencia en etapas obligatorias. Respecto al desempeño profesional, la muestra es integral y abarca todas las etapas del sistema: Educación Infantil, Primaria, Secundaria (ESO y Bachillerato) y Formación Profesional, así como los perfiles especialistas de Educación Especial y miembros de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

Tabla 1

*Distribución sociodemográfica de la muestra participante (N=978)*

<b>Variable</b>	<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
<b>Género</b>	Mujer	744	76,1
	Hombre	234	23,9
<b>Edad</b>	Menos de 35 años	190	19,4
	De 35 a 50 años	551	56,3
	De 50 a 65 años	237	24,3
<b>Total</b>		978	100,0

*Nota: Elaboración propia a partir de los datos del informe institucional.*

### 3.2. Instrumento

La recogida de información se efectuó mediante un cuestionario *ad hoc* estandarizado, validado para la evaluación de la actividad formativa institucional. El instrumento se estructura en torno a dimensiones clave: calidad organizativa, competencia didáctica de los ponentes, utilidad práctica y satisfacción global. La valoración de los ítems emplea una escala tipo Likert de 0 a 10 puntos. Asimismo, incluye módulos de detección de necesidades para jerarquizar preferencias sobre futuras líneas de actuación (como la inclusión/diversidad), permitiendo cuantificar la demanda real.

### 3.3. Procedimiento

La administración del cuestionario se realizó en formato digital y telemático tras la finalización de las actividades formativas, garantizando el anonimato de los participantes. Para el tratamiento de la información, los datos fueron procesados estadísticamente.

En una primera fase, se realizaron análisis descriptivos univariantes (medias y desviaciones típicas). Posteriormente, para el contraste de hipótesis y la detección de diferencias significativas entre grupos (según etapa educativa y perfil), se aplicaron pruebas paramétricas de análisis de varianza (ANOVA de un factor), estableciendo un nivel de confianza del 95% ( $p < .05$ ) para determinar la significatividad estadística de las divergencias halladas en la satisfacción docente.

## 4. Resultados

El análisis de los datos recabados permite trazar un diagnóstico preciso sobre la percepción docente, articulando los hallazgos en diálogo constante con la literatura científica reciente. Los resultados se estructuran en torno a tres ejes fundamentales: la jerarquía de necesidades formativas, las brechas estructurales por etapa educativa y la influencia moduladora de las variables contextuales.

### 4.1. La Inclusión como eje vertebrador de la demanda formativa

Al explorar las prioridades de los docentes para su desarrollo profesional, se evidencia un claro desplazamiento del interés hacia la equidad y la gestión de la heterogeneidad. Como se muestra en la Tabla 2, al solicitar a los participantes que jerarquicen las competencias generales de mayor interés, el ítem "Inclusión y atención a la diversidad" lidera el ranking (18,5%), compitiendo directamente con la "Competencia Digital" (17,9%) y superando notablemente a la "Convivencia" (12,1%).

Este hallazgo dialoga con las investigaciones de Fernández-Batanero, Montenegro-Rueda y Fernández-Cerero (2022), quienes sugieren que la aparente dicotomía entre tecnología e inclusión es falsa: el profesorado actual demanda una competencia digital que sirva, precisamente, como herramienta para la inclusión (en línea con el DUA), superando la visión tecnocrática instrumental.

Asimismo, que la categoría "Diversidad/Inclusión" se consolide como la segunda temática más solicitada en *Futuras líneas formativas* (21,6%) ratifica la tesis de Muntaner-Guasp y Pinya-Medina (2024): tras la saturación tecnológica post-pandémica, el profesorado está reorientando su demanda hacia herramientas pedagógicas que humanicen el aula y respondan a la heterogeneidad real.

Tabla 2

*Jerarquización de demandas formativas por Competencias Generales*

<b>Ranking</b>	<b>Competencia General</b>	<b>Porcentaje de elección (%)</b>
<b>1</b>	Inclusión y atención a la diversidad	18,5
<b>2</b>	Competencia Digital Docente	17,9
<b>3</b>	Convivencia y bienestar emocional	12,1
<b>4</b>	Metodologías activas	11,8
<b>5</b>	Competencia comunicativa	9,4

*Nota: Elaboración propia a partir de los datos del informe institucional.*

#### 4.2. La fractura estructural por Etapa Educativa

El hallazgo más significativo del estudio reside en las diferencias de satisfacción según el perfil profesional. El análisis de varianza (ANOVA) revela una discrepancia estadística significativa ( $p < .05$ ) que confirma la existencia de una "brecha formativa" según la etapa.

Tal como se detalla en la **Tabla 3**, los perfiles vinculados directamente a la atención a la diversidad —Educación Especial y Equipos de Orientación (EOEP)— reportan los niveles más altos de satisfacción global (media de 8,48 y 8,27 respectivamente), alineándose con los obtenidos en Educación Primaria (8,27). Por el contrario, la satisfacción cae drásticamente en Secundaria (7,34) y toca su suelo en la Formación Profesional (FP) con un 6,80. Este dato es consistente con lo señalado por González-Gil, Martín-Pastor y Poy (2021) respecto a Secundaria, pero cobra especial relevancia en FP, donde la brecha es máxima (casi 1,7 puntos de diferencia respecto a los especialistas), evidenciando una profunda desconexión entre la oferta formativa y la identidad profesional de este colectivo.

Tabla 3

*Satisfacción global con la formación recibida según Etapa Educativa y Perfil*

<b>Etapa / Perfil</b>	<b>Media (<math>\bar{x}</math>)</b>	<b>Desviación Típica (<math>\sigma</math>)</b>
Educación Especial	8,48	1,12
EOEP (Orientación)	8,27	1,21
Educación Primaria	8,27	1,35
Educación Infantil	7,95	1,42
Educación Secundaria (ESO/Bach.)	7,34	1,68
Formación Profesional (FP)	6,80	1,89

*Nota: Escala de valoración de 0 a 10.*

#### 4.3. El factor contextual: edad y entorno

Finalmente, el análisis de las variables sociodemográficas arroja dos patrones que matizan los resultados generales:

- **Variable Edad:** El grupo etario de 35 a 50 años (el más numeroso) actúa como el sector más satisfecho y comprometido. Este resultado concuerda con Pegalajar-Palomino (2024), quien identifica en el profesorado mayor de 50 años una mayor "fatiga formativa" o resistencia ante los constantes cambios normativos de inclusión, frente a un profesorado de mediana edad que busca activamente reciclarse.
- **Variable Entorno (Rural vs. Urbano):** Los docentes de Colegios Rurales Agrupados (CRA) otorgan valoraciones superiores a los de IES urbanos. Este dato valida empíricamente la postura de Abós (2021), quienes defienden que la estructura flexible y

multigrado de la escuela rural favorece una transferencia más inmediata de la formación inclusiva al aula, generando una mayor percepción de utilidad práctica.

## 5. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio no solo ratifican la centralidad de la inclusión en el discurso educativo actual, sino que destapan tensiones estructurales que requieren una lectura pedagógica profunda a la luz del marco teórico expuesto.

### 5.1. Tecnología e Inclusión: Una convergencia necesaria

La investigación revela que la inclusión (18,5%) y la competencia digital (17,9%) no son demandas rivales, sino concurrentes. Interpretando a Fernández-Batanero et al. (2022) junto con las propuestas de Mendoza (2024), el profesorado parece estar solicitando una formación híbrida donde la tecnología actúe como facilitadora del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La alta demanda de inclusión sugiere que, tras la emergencia digital, la escuela está retornando a una preocupación humanista, validando la advertencia de Echeita (2024): la inclusión es un "sueño" difícil de operativizar si no se dota al docente de herramientas concretas.

Sin embargo, persiste el riesgo de la formación estandarizada. Colmenero-Ruiz y Pegalajar (2022) advierten que a menudo la oferta institucional es genérica ("café para todos"); nuestros datos confirman esto al mostrar que los especialistas sí encuentran valor en la oferta (8,48), posiblemente porque poseen los esquemas previos para asimilarla, mientras que el profesorado generalista se siente desasistido.

### 5.2. La brecha de la Formación Profesional: El reto pendiente

El dato más crítico del estudio es la baja valoración en Formación Profesional (6,80). Este resultado respalda las conclusiones de Sarceda-Gorgoso y Barreira-Cerqueiras (2023), quienes advierten que el profesorado de FP adolece de una "asignatura pendiente" en su capacitación pedagógica. Al poseer una identidad fuertemente técnica, estos docentes pueden percibir la formación inclusiva generalista como abstracta o poco aplicable a la realidad de la práctica de la FP.

Retomando a Imbernón (2020), la FP requiere itinerarios de inclusión específicos, vinculados a la inserción laboral y no solo a la adaptación curricular académica. Del mismo modo, la brecha en Secundaria corrobora la tesis de González-Gil et al. (2021), incidiendo en que, la estructura departamental y la presión curricular actúan como barreras que impiden valorar y transferir la formación inclusiva con la misma eficacia que en educación primaria.

### 5.3. Hacia culturas inclusivas situadas

Finalmente, el éxito de la formación en el entorno rural frente al urbano ofrece una clave de mejora. Siguiendo a Sales y Moliner (2024) y conectando con el informe de la UNESCO (2024), la inclusión no se construye solo con cursos individuales, sino creando "culturas inclusivas". Los datos sugieren que la formación permanente tiene mayor impacto cuando aterriza en contextos comunitarios y flexibles (Rural/Primaria).

Por tanto, la discusión apunta a que, para elevar la satisfacción en los sectores críticos (IES urbanos y FP), es necesario transitar de cursos estandarizados a procesos de acompañamiento situados que transformen la cultura de centro, tal como proponían Durán y Giné (2017). La formación solo es efectiva si se percibe como una palanca real para la mejora de la práctica cotidiana en el contexto específico de cada docente.

## 6. Conclusiones

La presente investigación aporta evidencias empíricas robustas sobre el estado de la formación permanente del profesorado, permitiendo establecer cuatro conclusiones estructurales que trascienden el análisis descriptivo para cuestionar los modelos vigentes de desarrollo profesional.

### 6.1. La inclusión como prioridad profesional real.

Lejos de dar por sentada la asunción del paradigma inclusivo, los datos permiten inferir una transformación activa en del docente. El hecho de que la demanda de formación en "Inclusión" (18,5%) rivalice y supere cualitativamente a la instrumentalización digital (17,9%), concluye que el profesorado ha superado la fase de "emergencia tecnológica" para situarse en una fase de profundidad pedagógica. Se concluye que el docente actual no busca la inclusión por mera imposición normativa, sino que la identifica como la competencia nuclear necesaria para gestionar la complejidad del aula contemporánea. La inclusión ha dejado de ser una especialización periférica para convertirse en el eje vertebrador de la identidad profesional.

### 6.2. La desconexión formativa en Secundaria y FP.

Se constata una fractura sistémica en el modelo de formación. La baja satisfacción reportada en Formación Profesional (6,80) y Secundaria no debe interpretarse como una falta de interés de estos docentes, sino como un fallo de adecuación entre la oferta y la demanda. El estudio evidencia que el modelo formativo actual es excesivamente generalista y diseñado desde la lógica de Infantil/Primaria, lo cual genera una "fricción" en el profesorado de perfil técnico. La conclusión es crítica, ya que, el sistema no está logrando traducir los principios del DUA y la personalización al lenguaje específico de la formación profesional, provocando una percepción de irrelevancia en el profesorado de etapas postobligatorias.

### 6.3. El entorno escolar como factor de éxito.

Los hallazgos permiten concluir que la ecología institucional actúa como variable mediadora de la transferencia. El hecho de que los entornos rurales (CRA) muestren índices de satisfacción superiores a los macro-centros urbanos sugiere que la formación inclusiva permea con mayor fluidez en estructuras flexibles y comunitarias. En cambio, en los grandes institutos urbanos, donde cada departamento suele funcionar aisladamente, se levantan muros invisibles. Esto impide, de manera generalizada, el funcionamiento de la formación en cascada, personalizada y en comunidad de iguales.

### 6.4. Hacia un nuevo paradigma formativo.

A la luz de las evidencias y contrastando con la literatura, se concluye la urgencia de superar el modelo transmisivo de cursos estandarizados. Como sostienen Imbernón (2020) y Durán y Giné (2017), la formación en inclusión requiere procesos de reflexión sobre la práctica y no mera instrucción técnica. Los datos de este estudio coinciden con la tesis de Mendoza (2024) y la UNESCO (2024), puesto que, para cerrar la brecha crítica detectada en Secundaria y FP, es necesario transitar hacia estrategias de acompañamiento entre iguales de formación en cascada y mentoría dentro de los centros. La formación solo será eficaz si se diseña desde la especificidad de la etapa y se concibe, siguiendo a Fernández-Batanero et al. (2022), como una herramienta híbrida (tecnológico-pedagógica) capaz de ofrecer soluciones funcionales a los dilemas de la diversidad.

Finalmente, cabe señalar que esta investigación presenta limitaciones derivadas de la naturaleza de los datos, basados en la autopercepción docente, lo que no permite medir el impacto directo en el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, esta subjetividad es diagnóstica como la insatisfacción percibida bloquea la transferencia. Por ello, se abre una línea de prospectiva prioritaria: la realización de estudios cualitativos focalizados en el profesorado de Formación Profesional para comprender las raíces de su resistencia y co-diseñar itinerarios formativos alineados con su identidad técnica.

## 7. Referencias Bibliográficas

- Abós Olivares, P. (2021). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible* (Crítica y fundamentos, 54). Graó.
- Ainscow, M. (2025). *Un giro inclusivo a la equidad: Desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos*. Narcea.
- Arnaiz Sánchez, P., Casanova Rodríguez, M. A., & Caballero, S. S. (2021). *La inclusión a debate: Realidades y desafíos en la formación docente*. Universidad de Murcia.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed. rev.). FUHEM.

- Collet-Sabé, J., Naranjo Llanos, M., & Soldevila Pérez, J. (Coords.). (2024). *Educación inclusiva global*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09627-1>
- Colmenero-Ruiz, M. J., & Pegalajar, M. C. (2022). Percepción de la calidad formativa en atención a la diversidad: Un análisis desde la perspectiva docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 45-58.
- Durán, D., & Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2024). Educación inclusiva: ¿El sueño de una noche de verano? Hacia una operativización real en las aulas. *Educación XXI*, 27(1), 19-42.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva: Sistemas de referencia, coordenadas y pilares para avanzar. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 11-23.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Inclusión y competencias digitales docentes: Una revisión sistemática. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 65, 119-145. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.96342>.
- Gallego-Echeverri, L. (2023). La desconexión formativa: Necesidades docentes frente a la oferta institucional. *Contextos Educativos*, 31, 89-104.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy, R. (2021). Formación del profesorado de Secundaria y atención a la diversidad: Necesidades percibidas y realidad en las aulas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 123-143.
- Imbernon, F. (2020). *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Laspina-Olmedo, M., & Montero, E. (2023). Actitudes y reflexión docente: La clave del cambio hacia la inclusión. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 45-59.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas de la educación inclusiva en el siglo XXI*. Morata.
- Mendoza, R. (2024). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco para la personalización educativa: Estrategias para la etapa obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 82(287), 85-102.
- Muntaner-Guasp, J. J., & Pinya-Medina, C. (2024). Retos actuales de la escuela inclusiva: De la teoría a la práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 1-15.
- Nieto, S. (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Dykinson.
- Nistal Anta, A., García-Pérez, R., & Blanco, J. (2024). Competencias docentes para la diversidad: Un análisis de las actitudes en el profesorado novel. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 76(1), 115-132.
- Onoiu, A., & Belletich, O. (2024). Metodologías para la inclusión: El impacto del DUA en la formación inicial. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(2), 67-84.
- Pegalajar Palomino, M. C. (2024). Actitudes docentes hacia la inclusión según la etapa vital y el desarrollo profesional. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 101-118.
- Sales, A., & Moliner, O. (2024). La construcción de culturas inclusivas en los centros educativos: Liderazgo y comunidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 94(1), 33-50.
- Sánchez-Serrano, S., Ramos, G., & Peiró, S. (2021). La heterogeneidad en el aula: Un reto para la formación inicial docente. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 405-422.

- Santesmases, M. (2001). *DYANE. Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Pirámide.
- Sarceda-Gorgoso, M. C., & Barreira-Cerqueiras, E. M. (2023). La formación pedagógica del profesorado de Formación Profesional: Una asignatura pendiente. *Educar*, 59(1), 65-81. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1534>.
- Téllez Ruíz, A., Martínez, M., & Duarte, J. (2024). La brecha entre la teoría y la práctica inclusiva: Un estudio empírico. *Anales de Pedagogía*, 42, 156-178.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO. (2024). *Global Education Monitoring Report 2024: Gender report, technology and inclusion*. UNESCO Publishing.
- Zarceño García, F., Sánchez, R., & López, J. (2024). Competencia digital docente al servicio de la diversidad: Nuevos horizontes tecnológicos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24(74), 10-28.

## Capítulo 23

# La contextualización de situaciones de aprendizaje bajo el prisma de DUA a través de la Inteligencia Artificial

Joanne Mampaso Desbrow,  
Universidad Camilo José Cela,  
España.

Pilar Ester Mariñoso, Universidad  
Camilo José Cela, España<sup>15</sup>.

Presentación Caballero García,  
Universidad Camilo José Cela,  
España.

### 1. Introducción

La educación actual ha evolucionado significativamente en su reconocimiento de la diversidad en las aulas y de los diferentes procesos del aprendizaje que esto supone. Cada estudiante tiene sus necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje, lo que ha llevado a la búsqueda e implementación de estrategias que buscan garantizar una educación inclusiva, efectiva y equitativa (Barrios et. al., 2024). En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha surgido como una respuesta clave, como marco educativo para diseñar el proceso de aprendizaje a esta realidad, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso al conocimiento mediante múltiples formas de representación, expresión y compromiso (Baño et al., 2024; Cortés, et al., 2021; Punina et al.,2025).

---

<sup>15</sup> Diseño universal de aprendizaje y buenas prácticas: Personalización de contenido por medio de IA y transferencia de conocimiento. X Convocatoria de investigación del Vicerrectorado de Investigación, Ciencia y Doctorado de la Universidad Camilo José Cela.

Paralelamente, el avance de las tecnologías digitales ha sido un factor determinante en este proceso, proporcionando herramientas innovadoras que facilitan la aplicación del DUA en el aula. Dentro de estas tecnologías, las herramientas de inteligencia artificial (IA) han cobrado especial relevancia, ya que permiten la personalización del aprendizaje a niveles sin precedentes (Martínez et al, 2024). La inteligencia artificial (IA), al igual que la incorporación de otras tecnologías en los procesos educativos, ofrece la posibilidad de adaptar contenidos, actividades y metodologías de enseñanza para atender la diversidad del alumnado. De este modo, se optimiza el acceso a la información para favorecer una experiencia educativa única para cada estudiante (Changoluisa et al., 2024; Gallegos, 2022).

## 2. Definiendo la inteligencia artificial

Etimológicamente, *inteligencia* refiere a elegir o leer (*-legere*) entre dos o más caminos (*inter-*). Es decir, una persona inteligente es aquella capaz de decidir y elegir, entre dos o más opciones de una realidad, cuál es la más adecuada en base a ciertos criterios o premisas de aplicación. Por otro lado, *artificial* refiere a aquello que está hecho (*facere*) mediante la técnica (*techné, ars*). Así, la Inteligencia artificial (IA) puede concebirse etimológicamente como aquello que está hecho técnicamente y tiene la capacidad de decidir y elegir entre dos o más opciones la más adecuada en base a unos criterios.

La Comisión Europea y los Estados miembros acordaron impulsar la excelencia en inteligencia artificial (IA) aunando esfuerzos en materia de políticas e inversiones. La revisión de 2021 del Plan coordinado sobre IA esboza una visión orientada a acelerar el desarrollo, fomentar la acción y alinear las prioridades con el panorama europeo y mundial actual en el ámbito de la IA, llevando así la estrategia propuesta a la práctica (Comisión Europea, s.f.). Para ello, desde la Comisión Europea se ha hecho preciso publicar directrices éticas para sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) para educadores (European Commission, 2022) con el objetivo de tratar de identificar aspectos básicos a considerar en el proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva afirma que a IA tiene un gran potencial para mejorar la educación operativizando el proceso de aprendizaje, oro ejemplo, a través de la optimización de los recursos disponibles en cada centro. Pero, sin duda, lo relevante para este estudio es la versatilidad que muestra al afrontar muchos de los retos que debe abordar el profesorado como puede ser identificar necesidades de aprendizaje específicas y consecuentemente proporcionar experiencias de aprendizaje personalizadas.

En este sentido, la IA permite diseñar un camino de aprendizaje personalizado o individualizado para cada estudiante, que es específico para ellos y está diseñado para adaptarse tanto a sus fortalezas como a sus necesidades (UNESCO, 2020).

Además, hay muchos usos prometedores de la IA que presagian cómo podría transformar la educación en las próximas décadas. La IA puede acelerar el aprendizaje personalizado,

proporcionar a los estudiantes una evaluación y retroalimentación continuas y favorecer análisis del aprendizaje para diferenciar elementos del proceso de aprendizaje, de modo que se adapte a las necesidades individuales de los estudiantes en tiempo real (UNESCO, 2020).

### 3. Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), directrices y puntos de verificación

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se basa en tres principios fundamentales, los cuales establecen estrategias y pautas para promover una enseñanza inclusiva y accesible. Estos principios son: ofrecer múltiples formas de representación, facilitar múltiples maneras de acción y expresión y principio de múltiples formas de implicación siendo necesario personalizar en función del estudiante (Alba y Zubillaga, 2013). Según Elizondo (2022) el DUA es un marco educativo que “está formado por pautas y puntos de verificación que ofrecen propuestas para un diseño universal que logre el aprendizaje experto para todos” (p.99).

Con objetivo de diversificar la representación del conocimiento, relacionado con las distintas maneras en que los estudiantes perciben y procesan la información. Debido a la diversidad de estilos de aprendizaje y las posibles barreras sensoriales o cognitivas que puedan presentar algunos alumnos, es fundamental que los docentes ofrezcan diversas formas de acceso a los contenidos educativos. La adaptación de los materiales didácticos a diferentes formatos facilita la comprensión y permite que cada estudiante elija el método más adecuado a sus necesidades (Herrera Maldonado et al., 2024). El acceso equitativo a los recursos de aprendizaje implica la adaptación de los materiales a diferentes necesidades físicas y motoras. Para garantizar esta accesibilidad, se recomienda el uso de tecnologías de apoyo, como teclados ampliados, software de reconocimiento de voz y dispositivos táctiles adaptados (CAST, 2018).

Proporcionar al estudiante múltiples formas de expresión y comunicación se deben de propiciar diferentes escenarios o actividades de evaluación para que los estudiantes demuestren lo que saben, más allá de los exámenes estandarizados, tales como presentaciones orales, ensayos escritos, videos (hechos por los estudiantes) y otro tipo de trabajos (Espada Chavarría et al., 2019; Heredia et al., 2023).

Para fomentar la implicación en el aprendizaje se debe proporcionar formas de compromiso en la creación de situaciones de aprendizaje. Cada individuo tiene intereses y necesidades distintas en su proceso de aprendizaje, los cuales pueden estar determinados por su historia personal, experiencias previas y preferencias en cuanto a la forma de trabajar, ya sea de manera colaborativa o individual. La motivación también puede verse afectada por la percepción del estudiante sobre la relevancia del contenido y su relación con sus objetivos personales. En este sentido, es esencial que los docentes identifiquen estos factores y diseñen estrategias diversificadas que fomenten una participación y significativa en el aprendizaje (Punina et al., 2025).

En síntesis, la aplicación del DUA en el ámbito educativo requiere un enfoque flexible y adaptativo que garantice la atención a la diversidad (Heredia et al., 2023).

#### 4. Método

En nuestra investigación empleamos un diseño no experimental o ex post facto, de carácter transversal. Nuestra pretensión fue hacer un análisis detallado de las respuestas obtenidas de los alumnos para sus programaciones didácticas, centrándonos en las producciones generadas a partir de las situaciones de aprendizaje desarrolladas con el apoyo de la inteligencia artificial. Este proceso permitió explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los participantes, proporcionando una comprensión más amplia de su interacción con estas tecnologías en el contexto educativo.

##### 4.1. Participantes

La muestra estuvo formada por 238 alumnos universitarios del Grado de Maestro en Educación Infantil, 74 mujeres (89.1%) y 9 hombres (10.8%). Todos fueron seleccionados de manera no aleatoria y por accesibilidad, al tiempo que aceptaron participar voluntariamente en el estudio, dando su consentimiento informado. A continuación, exponemos su distribución por género.

**Tabla 1.** *Distribución de los participantes por género*

Participantes	n	%
Mujer	74	89,1
Hombre	9	10,8
Totales	83	100

##### 4.2. Instrumentos

Para la recogida de datos, se utilizó una plantilla de diseño de situaciones de aprendizaje, y una rúbrica de evaluación, diseñadas específicamente para este estudio.

La plantilla de diseño didáctico para situaciones de aprendizaje de matemáticas en educación infantil incluyó apartados como título, etapa, curso, área de trabajo, contexto, y fundamentación curricular (objetivos, competencias, contenidos, metodología, evaluación, vinculación con proyectos y actividades complementarias). Sirvió para conocer cómo programan los alumnos sus unidades didácticas y cómo adaptan la metodología y evaluación en función de los principios de DUA.

La rúbrica evaluó, mediante escala Likert de 1 a 4, la adecuación a los principios de DUA de los apartados, metodología y evaluación de estas programaciones de situaciones de aprendizaje, con cuatro niveles de ajuste (no necesita, necesita y no adapta, adapta mal, adapta bien), en función de los criterios de: Estrategias para fomentar la implicación en el aprendizaje, Estrategias para diversificar la representación del conocimiento, Estrategias para diversificar la acción y expresión del aprendizaje, alineados con los principios del DUA.

### 4.3. Procedimiento

La intervención se implementó a lo largo del segundo semestre del curso académico 2023/2024, en horario lectivo, y como parte del desarrollo de la asignatura “Desarrollo del Pensamiento Matemático”.

La actividad planteada tenía un carácter evaluativo y se concibió como una tarea final cuyo objetivo era valorar las competencias generales y específicas de los estudiantes en el diseño de situaciones de aprendizaje orientadas al desarrollo del pensamiento matemático en educación infantil. Para ello, se les proporcionó un contexto de aula concreto, compuesto por 25 niños en un entorno urbano con acceso a recursos tecnológicos, como tablets y material manipulativo. Dentro de esta clase, se identificaban dos alumnos con un nivel madurativo inferior al esperado para su edad (con solo una desviación típica), un niño con Trastorno por Déficit de Atención (TDA), una niña con Síndrome de Down, y un niño con desarrollo precoz.

A partir de esta información, los estudiantes debían adaptar la situación de aprendizaje para garantizar la atención a la diversidad y responder a las necesidades de todos los niños en el aula, diseñando estrategias inclusivas y accesibles para el desarrollo del pensamiento matemático en educación infantil. Para ello, debían seleccionar una, entre tres herramientas de IA de acceso abierto y uso gratuito: ChatGPT, Mathew y MagicSchool, en función de ajustar mejor a sus preferencias. Además, en su trabajo final, debían incluir la redacción de los *prompts* que, utilizado, en función de los que le solicitaba a la IA, las capturas de pantalla del contenido generado por la IA y las modificaciones que los estudiantes estimaban necesarias para el cumplimiento de la tarea. Tales modificaciones debían presentarse en un color contrastante, con la correspondiente justificación teórica que explicara las modificaciones introducidas y su impacto en el diseño didáctico.

### 4.4. Análisis de datos

Para alcanzar los objetivos planteados en el estudio, llevamos a cabo un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas, el uso de herramientas de IA empleadas por los estudiantes las adaptaciones de contenido realizadas en las situaciones de aprendizaje en educación infantil. Este análisis incluyó el cálculo de frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones típicas, así como valores máximos y mínimos.

Para comprobar si existe alguna asociación o diferencias entre el uso de IA y la adaptación de contenidos curriculares de metodología y evaluación de las programaciones didácticas a principios DUA, empleamos la prueba chi-cuadrado.

El procesamiento estadístico de los datos se realizó con el software Jamovi, versión 1.6.23, con un nivel del 5% y un intervalo de confianza del 95%.

## 5. Resultados

Los resultados obtenidos permiten identificar tendencias en la manera en que los estudiantes, futuros docentes de educación infantil, diseñan e implementan estrategias pedagógicas y

evaluativas con IA, así como el grado en que estas responden a las demandas de accesibilidad e inclusión en el aula, aplicando los principios DUA necesarios.

A continuación, se presentan los hallazgos correspondientes a ambos ámbitos, poniendo especial énfasis en el nivel de adaptación registrado y las posibles implicaciones para la mejora de la práctica educativa.

### 5.1. Adaptaciones de contenido con IA en el apartado “metodología” de la programación didáctica

En la tabla 2 podemos ver la distribución de frecuencias y porcentajes de adaptación de contenidos con IA en el apartado “metodología” de las programaciones didácticas de matemáticas en educación infantil.

**Tabla 2.** *Distribución de frecuencias y porcentajes para las adaptaciones en “metodología” en relación con los principios del DUA.*

Metodología	Implicación del estudiante		Diversidad de representaciones		Diversificar la acción	
	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%
No necesita	1	1.2	1	1.2	1	1.2
Necesita, no adapta	19	22.9	53	63.9	54	65.1
Adapta mal	53	63.9	17	20.5	23	27.7
Adapta bien	10	12.0	12	14.5	5	6.0

Los resultados obtenidos evidencian una tendencia marcada hacia la insuficiente adaptación de las “metodologías” de las programaciones didácticas, en relación con la implicación del estudiante, la diversidad de representaciones y la diversificación de la acción. En particular, se observa que la categoría "Adapta mal" alcanza las frecuencias más elevadas en la implicación del estudiante (63.9%), lo que sugiere dificultades en la implementación efectiva de estrategias inclusivas. Asimismo, un 63.9% de los casos identifica la necesidad de adaptación sin llevarla a cabo, lo que evidencia una brecha entre la percepción de la necesidad de ajuste metodológico y su ejecución en la práctica. En lo que respecta a la diversificación de la acción, se advierte una baja aplicación de estrategias efectivas, y solo un 6% de los casos logra una adaptación adecuada. Finalmente, los casos en los que no se requiere adaptación representan únicamente el 1.2% en todas las dimensiones analizadas, lo que reafirma la necesidad de ajustes metodológicos en la gran mayoría de las situaciones de aprendizaje generadas por la IA.

### 5.2. Adaptaciones de contenido con IA en el apartado “evaluación” de la programación didáctica

En la tabla 3 podemos ver la distribución de frecuencias y porcentajes de adaptación de contenidos con IA en el apartado “evaluación” de las programaciones didácticas de matemáticas en educación infantil.

**Tabla 3.** Distribución de frecuencias y porcentajes para las adaptaciones en “evaluación” en relación con los principios del DUA.

Evaluación	Implicación del estudiante		Diversidad de representaciones		Diversificar la acción	
	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%
Necesita no adapta	23	27.7	26	31.3	21	25.3
Adapta mal	50	60.2	46	55.4	38	45.8
Adapta bien	10	12.0	11	13.3	24	28.9

Los resultados obtenidos reflejan una tendencia hacia la insuficiente adaptación de estrategias en la “evaluación” de las programaciones didácticas, respecto a la implicación del estudiante, la diversidad de representaciones y la diversificación de la acción. En todas las dimensiones analizadas, la categoría "Adapta mal" presenta las frecuencias más altas, alcanzando un 60.2% en implicación del estudiante, 55.4% en diversidad de representaciones y 45.8% en diversificación de la acción, lo que evidencia una implementación deficiente de estrategias inclusivas y adaptativas en los procesos evaluativos. Asimismo, un porcentaje significativo de los casos se encuentra en la categoría "Necesita no adapta", especialmente en la dimensión de diversidad de representaciones (31.3%), lo que indica que, aunque se reconoce la necesidad de ajustes, estos no se llevan a cabo de manera efectiva. En contraste, la categoría "Adapta bien" registra los valores más bajos en implicación del estudiante (12.0%) y diversidad de representaciones (13.3%), aunque se observa una ligera mejora en la diversificación de la acción (28.9%).

### 5.3. Adaptaciones de contenido en el apartado “metodología” de la programación didáctica en función del tipo de IA empleado

En la tabla 4 pueden verse los resultados de la prueba chi-cuadrado calculada para analizar las diferencias en las adaptaciones de “metodología” de los estudiantes en sus programaciones didácticas, en tres dimensiones: implicación del estudiante, diversidad de representaciones y diversificación de la acción, según tipo de IA utilizado.

**Tabla 4.** Prueba de contraste de hipótesis respecto a la adaptación de la “metodología” y la herramienta de IA utilizada por los estudiantes

Metodología	Implicación del estudiante			Diversidad de representaciones			de Diversificar la acción		
	Valor	<i>gl</i>	<i>p</i>	Valor	<i>gl</i>	<i>p</i>	Valor	<i>gl</i>	<i>p</i>
X <sup>2</sup>	7.60	6	0.269	5.23	6	0.515	6.86	6	0.334
N	83			83			83		

En todos los casos, los valores de  $p$  (0.269, 0.515 y 0.334, respectivamente) son superiores al umbral de significancia ( $p > 0.05$ ), lo que indica la ausencia de diferencias estadísticamente significativas. Por lo tanto, se concluye que la adaptación metodológica no presenta una relación significativa con la herramienta que utilizan y la adaptación que realizan de la metodología para que haya una mayor implicación del estudiante, una mayor diversidad de representaciones o mayor variación en sus acciones en el contexto propuesto.

#### 5.4. Adaptaciones de contenido en el apartado “evaluación” de la programación didáctica en función del tipo de IA empleado

En la tabla 5 pueden verse los resultados de la prueba chi-cuadrado calculada para analizar las diferencias en las adaptaciones de “metodología” de los estudiantes en sus programaciones didácticas, en tres dimensiones: implicación del estudiante, diversidad de representaciones y diversificación de la acción, según tipo de IA utilizado.

**Tabla 5.** Prueba de contraste de hipótesis respecto a la adaptación de la “evaluación” y la herramienta de IA utilizada por los estudiantes

Evaluación	Implicación del estudiante			Diversidad de representaciones			de Diversificar la acción		
	Valor	<i>gl</i>	<i>p</i>	Valor	<i>gl</i>	<i>p</i>	Valor	<i>gl</i>	<i>p</i>
$X^2$	1.45	4	0.836	0.724	4	0.949	4.15	4	0.386
N	83			83			83		

Los valores  $p$  obtenidos (0.836, 0.949 y 0.386, respectivamente) son elevados, pero no alcanzan significación estadística ( $p > 0.05$ ). Esto sugiere que la forma en que se usa la herramienta de IA no influye de manera significativa en el nivel adaptación de contenidos para “metodología” y “evaluación” a principios DUA, que aseguran los principios de diversificación de acciones dentro del proceso metodológico y de evaluación de las programaciones didácticas de matemáticas para infantil que realizan los alumnos.

## 6. Discusión y conclusiones

Nuestra investigación se había planteado analizar cómo los futuros docentes de educación infantil emplean herramientas de Inteligencia Artificial (IA) para modificar la metodología y la evaluación de situaciones de aprendizaje, en consonancia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), dentro de un contexto específico.

Los resultados obtenidos en este estudio confirman la necesidad de una mayor profundidad en la adaptación metodológica y evaluativa por parte de los futuros docentes cuando diseñan situaciones de aprendizaje apoyadas por herramientas de inteligencia artificial (IA). Tal como señalan Moore et al. (2002), los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) no

se limitan a ajustar contenidos, sino a transformar las formas en que se presentan y evalúan, facilitando la participación activa y significativa de todos los estudiantes. No obstante, la tendencia detectada es que las adaptaciones tienden a traducirse en simplificaciones o fragmentaciones de los contenidos, en lugar de propuestas que diversifiquen las representaciones o enriquezcan las oportunidades de acción y expresión.

Echeita (2019) subraya que la inclusión educativa implica una intervención consciente y estructurada para eliminar barreras y aumentar las oportunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, los futuros docentes deberían comprender que la adaptación al contexto no solo consiste en reducir o dividir contenidos, sino en ofrecer diferentes modos de acceso y comprensión de la información. La diversidad en las representaciones, tal y como indican Booth y Ainscow (2015), es un pilar esencial para garantizar que los estudiantes con distintos estilos de aprendizaje y necesidades puedan interactuar de manera efectiva con los contenidos.

La falta de propuestas que diversifiquen la acción y expresión es igualmente preocupante. Sanger (2020) sostiene que la participación activa del alumnado requiere oportunidades para expresarse de formas variadas, adaptadas a sus competencias y fortalezas. Si las propuestas se limitan a un único formato o modalidad, se está restringiendo la capacidad de los estudiantes para demostrar su aprendizaje y participar plenamente. Este enfoque monolítico en la acción va en contra de los planteamientos del DUA, que enfatizan la flexibilidad y la variedad como elementos centrales del diseño didáctico (CAST, 2018).

En el ámbito evaluativo, las limitaciones detectadas refuerzan la necesidad de replantear la evaluación desde un enfoque inclusivo. Según Black y Wiliam (2009), la evaluación debe entenderse como parte integral del proceso de aprendizaje, ofreciendo retroalimentación constante y adaptada a las características de cada estudiante. La evaluación inclusiva, tal y como proponen García-Pérez y Mena (2021) y Heras y Herrán (2019), debe contemplar distintos formatos y modalidades, de manera que cada estudiante pueda mostrar lo que ha aprendido desde sus propias capacidades y formas de expresión. Además, la coevaluación y la autoevaluación son estrategias fundamentales para implicar al alumnado y dotarlo de sentido en el proceso evaluativo (Andrade, 2010; Panadero et al., 2019).

Una evaluación que no se adapte a la diversidad puede convertirse en un obstáculo más que en una herramienta de mejora. Por eso, es esencial que los futuros docentes comprendan que dotar de significado la evaluación para el alumno implica explicitar los criterios, mostrar qué se espera de él y brindarle oportunidades para reflexionar y mejorar a lo largo del proceso, en especial en el ámbito matemático tal como expone Boaler (2016). Como argumentan Fernández March (2006) y Boud (2007), una evaluación significativa permite al estudiante apropiarse del proceso de aprendizaje y desarrollar competencias metacognitivas.

El uso de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de diseño didáctico representa una gran oportunidad, pero también un desafío. Luckin (2017) advierte que la IA educativa debe ser

utilizada de forma crítica y contextualizada; no basta con generar contenido automáticamente, sino que es imprescindible que los docentes sean capaces de adaptarlo, analizarlo y enriquecerlo según las necesidades de sus estudiantes y el contexto específico. La IA, por tanto, debe ser un apoyo que facilite la personalización, pero nunca puede sustituir la reflexión pedagógica.

Asimismo, la formación inicial docente debe enfocarse en desarrollar habilidades para el análisis de contexto y la toma de decisiones pedagógicas inclusivas. Florian y Spratt (2013) destacan que la inclusión no puede entenderse como una estrategia adicional, sino como una manera de pensar y actuar que permea toda la planificación y ejecución educativa. Es necesario que los futuros docentes integren esta filosofía y aprendan a diseñar propuestas flexibles y abiertas que atiendan la diversidad de necesidades y capacidades presentes en cualquier aula.

La falta de adaptación adecuada observada en este estudio refleja, además, un desafío en la transición de los principios teóricos a la práctica docente real. Arnaiz (2020) subraya que la verdadera inclusión solo se logra cuando los docentes son capaces de interpretar las necesidades de sus estudiantes y diseñar respuestas pedagógicas coherentes, diversificadas y flexibles. Esto requiere competencias que van más allá de la planificación didáctica tradicional, incorporando un análisis continuo de la situación del aula y una capacidad de ajuste constante.

Por otro lado, es importante destacar que la cultura de la evaluación tradicional sigue siendo predominante en la formación docente. En muchas ocasiones, los futuros maestros replican modelos evaluativos rígidos, sin integrar la posibilidad de diversificar las herramientas de evaluación ni de implicar al alumnado en el proceso. Según Boud y Falchikov (2007), una evaluación verdaderamente formativa debe ser un proceso compartido, donde el estudiante se convierta en agente activo de su propio aprendizaje. Este cambio de perspectiva es esencial para avanzar hacia modelos educativos inclusivos.

Finalmente, el estudio reafirma lo que diversos autores ya han señalado: el éxito de la inclusión no reside únicamente en el acceso a recursos o herramientas tecnológicas, sino en la capacidad del profesorado para usarlos de manera reflexiva y adaptativa (Booth y Ainscow, 2015; Florian y Spratt, 2013; Moore et al., 2007). Por tanto, la formación docente debe ir más allá de la enseñanza de técnicas o metodologías, enfocándose también en el desarrollo de una mentalidad inclusiva, sensible a la diversidad y abierta a la innovación pedagógica.

En síntesis, el estudio invita a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la formación inicial docente en torno a la adaptación metodológica y evaluativa desde un enfoque inclusivo, tal y como promueve el DUA. La flexibilidad, la diversificación de representaciones y acciones, la implicación activa del alumnado y la evaluación significativa deben ser ejes centrales en esta formación. La IA puede ser un recurso valioso si se integra desde una perspectiva crítica y pedagógicamente sólida. Solo así se garantizará que los futuros docentes estén preparados para diseñar propuestas educativas inclusivas, accesibles y enriquecedoras, en coherencia con las necesidades reales del alumnado.

## 7. Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga Del Río, A. (2013). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). EducaDUA. [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Andrade, H. L. (2010). Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning. *NERA Conference Proceedings*, 25. [http://digitalcommons.uconn.edu/nera\\_2010/25](http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2010/25)
- Arnaiz, P. (2020). *Inclusión educativa: Una escuela para todos*. Narcea Ediciones.
- Baño Morocho, P. M., Galarza Macias, P. A., Andersón Paul, C. C., Defas Ayala, R. V., & Sánchez Gaibor, P. B. (2024). El diseño universal de aprendizaje (DUA) como un enfoque que promueve las particularidades individuales en los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 14015-14026. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.14933](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14933)
- Barrios Aguilar, R. V., Mendoza Gavilán, I., Campos de Rios, T., & Villalba, V. G. (2024). Análisis de la implementación del enfoque Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en las prácticas pedagógicas. *Aula Pyahu, Revista de Formación Docente y Enseñanza*. 2(3): 21-32, <https://doi.org/10.47133/rdap2024-23art2>
- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages, and innovative teaching*. Jossey-Bass.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 14-25). Routledge.
- Boud, D., y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
- Changoluisa Jacho, A. S., Ramos Gallardo, Ángel O., Taramuel Villacreces, X. P., Conforme Ramírez, A. F., Flores Bastidas, E. A., & Tipán Flores, G. M. (2024). Innovación Educativa en Entornos Inclusivos y el rol del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(4), 1275–1297. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i4.736>
- Comisión Europea. (s.f.). *Enfoque europeo de la inteligencia artificial*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/european-approach-artificial-intelligence>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Elizondo C. (2022). Diseño universal para el aprendizaje y neuroeducación. Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *JONED. Journal of Neuroeducation*. 3(1): 99-108. DOI: 10.1344/joned.v3i1.39714
- Espada Chavarría, R. M.; Gallego Condoy, M. B.; & González-Montesino, R. H. (2019) Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2); 207-221. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>

- European Commission. (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for Educators. European Union
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56. <https://revistas.um.es/educatio/articulo/view/152>
- Florian, L., y Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Gallegos Navas, M. (2022). El Diseño Universal de Aprendizaje. Una revisión sistemática. *Revista Ecos De La Academia*, 7(14), 16. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v7i14.621>
- García-Pérez, F. F., & Mena Marcos, J. J. (2021). Evaluación formativa y compartida: Claves para el desarrollo competencial y la autorregulación. Pirámide.
- Heras Bernardino, C. y Herran, I. (2019). La evaluación formativa y compartida desde un enfoque competencial. Aplicación práctica en tareas de aula en Primaria y Secundaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5 (2), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=760579090009>
- Heras Bernardino, C. y Herran, I. (2019). La evaluación formativa y compartida desde un enfoque competencial. Aplicación práctica en tareas de aula en Primaria y Secundaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 5 <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1777>
- Heredia Heredia, L. J., Guamán Naranjo, V. A., Vélez Sarmiento, W. J., & Vásquez Ayala, P. R. (2023). Diseño Universal para el Aprendizaje, entre la teoría y la práctica. *Franz Tamayo - Revista De Educación*, 5(13), 162–177. <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.5i13.8>
- Herrera Maldonado, C. E., Pajuña Collay, A. G., Lunavictoria Mancheno, F. M., Jiménez Rosero, N. del C., & Espinoza Rodríguez, L. del P. (2024). Implementación del diseño universal del aprendizaje (DUA) en el aula: estrategias para atender la diversidad de estilos de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 6987-7018. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.14120](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14120)
- Luckin, R. (2017). Towards artificial intelligence-based assessment systems. *Nature Human Behaviour*, 1, 0028. <https://doi.org/10.1038/s41562-016-0028>
- Moore, S. y Rose, D. H., y Meyer, A. (2007). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. *Educational Technology Research and Development*. 55. 521-525. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3>.
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *Eur J Psychol Educ* 34, 535–557 <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Punina Lasluisa, M. C., Vite Balón, M. B., Velasco Villa, A. V., Arias Lugmaña, E. B., & Arellano Males, K. G. (2025). El Diseño Universal de Aprendizaje: Principios y Prácticas para una Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 427-444. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i1.15725](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15725)
- Sanger, C. S. (2020). Inclusive Pedagogy and Universal Design Approaches for Diverse Learning Environments. En C., Sanger, N., Gleason (eds.), *Diversity and Inclusion in Global Higher Education*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_2)

- Sanger, C.S. (2020). Inclusive Pedagogy and Universal Design Approaches for Diverse Learning Environments. In: Sanger, C., Gleason, N. (eds) Diversity and Inclusion in Global Higher Education. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_2)
- Searle, J. (1980). Minds, Brains and Programs. *Behaviour and Brain Sciences*, 3, 417-424.
- Searle, J. (1980). Minds, Brains and Programs. *Behaviour and Brain Sciences*, 3, 417-424. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00005756>
- UNESCO IITE. (2020). AI in Education: Change at the Speed of Learning. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Valle Quezada, C. C., Aranda Morales, S. S., Sarango Jima, B. A., Salvador García, E. F., Sánchez Macías, J. B., & Asadobay Asadobay, D. M. (2025). DUA: Estrategias y principios para una enseñanza inclusiva.: DUA: Strategies and principles for inclusive teaching. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(

